

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα γίνεται όλο και περισσότερο φανερό ότι οι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις έχουν επιπτώσεις που συχνά υπερβαίνουν τα όρια των κρατών. Προωθείται, δηλαδή, η δημιουργία υπερεθνικών δομών και ενισχύονται οι πολιτισμικές ανταλλαγές και προσμίξεις (Μάρκου, 1998: 1). Παράλληλα, οι μεταναστευτικές μετακινήσεις πληθυσμών προσδιορίζουν τη δημογραφική συγκρότηση των χωρών υποδοχής μεταναστών και συνιστούν ένα σημαντικό στοιχείο μορφοποίησης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών τους. Βέβαια, τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, που προκύπτουν από τις μετακινήσεις, βιώνονται οξύτερα από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες κάτω από την επίδραση παραγόντων όπως η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ταχύτατη μετάδοση των πληροφοριών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 7). Η βασική πρόκληση που καλούνται, λοιπόν, σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ του γηγενούς πληθυσμού και των αλλοδαπών με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνεύρεσή τους να μην προκαλεί διαμάχες και συγκρούσεις αλλά τη γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2001: 11). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων, με βάση τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν να ενσωματώνουν τον εαυτό τους ως μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Σε αυτό το πλαίσιο έννοιες όπως αυτές της ετερότητας και της ταυτότητας εντοπίζονται σε μία συνεχή διαδικασία επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους.

Η ετερότητα, όπως αναφέρει η Κωνσταντοπούλου (2000: 12), αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος και χαρακτηρίζεται ως «ανατρεπτική», γιατί το δικαίωμα ύπαρξης του «άλλου» δηλώνει ως ένα σημείο την αμφισβήτηση του «εγώ». Βέβαια, η κυρίαρχη λογική κατανοεί συχνά ως ετερότητα τη διαφορετικότητα με αποτέλεσμα να μην προσλαμβάνεται πολλές φορές ο πολύσημος και ευρύς χαρακτήρας της έννοιας.

Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση, ως κύριος φορέας κοινωνικοποίησης, καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας ως βασικού γνώρισματος του κοινωνικού γίνεσθαι. Το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο μπορούν οι διαφορετικοί πολιτισμοί να

επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν, να αρθούν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται σε αυτήν τη «συνάντηση» και να επιτευχθούν οι πολιτισμικές ανταλλαγές και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός.

Εκκινώντας, επομένως, από το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται έντονη ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα της Παιδαγωγικής επιστήμης αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση του μαθητικού πλουραλισμού οδηγηθήκαμε στην εξέταση του θέματος της ετερότητας, προκειμένου να αναδειχθεί εναργέστερα ο τρόπος με τον οποίο αυτή προσεγγίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της έννοιας της ετερότητας υπό το πρίσμα της φιλοσοφικής, ανθρωπολογικής, ψυχολογικής, κοινωνιολογικής και παιδαγωγικής θεώρησης. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στην αποσαφήνιση του σημασιολογικού περιεχομένου της έννοιας της ετερότητας και στην ανάδειξη του τρόπου πρόσληψής της στο σχολικό περιβάλλον. Η ετερότητα, δηλαδή, αφορά μόνο τη διαφορετικότητα ή η διαφορά αποτελεί απλά μία συνιστώσα της ετερότητας; Επίσης, θα εξετασθούν οι συνθήκες διαμόρφωσης τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ταυτότητας, για να αναδειχθεί η διαλεκτική σχέση του εαυτού ως ταυτότητα και του άλλου ως ετερότητα ως βάση για την επαφή και τη γνωριμία του άλλου στα πλαίσια εγκαθίδρυσης μιας ουσιαστικής αλληλεπιδραστικής μορφωτικής και παιδευτικής σχέσης στο σχολείο. Η μέθοδος έρευνας που επιλέχτηκε είναι αυτή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ώστε να προσεγγιστεί η ετερότητα υπό το πρίσμα διαφορετικών επιστημονικών παραδοχών.

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη διερεύνηση της έννοιας της ετερότητας εξετάζοντας τη στενή διαλεκτική σχέση της με την ταυτότητα, με την οποία αποτελεί ένα αδιαχώριστο ζευγάρι. Παράλληλα, επιχειρείται μια διαχρονική εξέταση της έννοιας της ετερότητας. Έτσι, μελετάται η ετερότητα στην αρχαιοελληνική σκέψη, στο πλαίσιο της οποίας εμφανίζεται ως αναγκαία προϋπόθεση για τη γένεση της σκέψης, ενώ ερευνάται και η ετερότητα υπό το πρίσμα του διαφωτιστικού λόγου που υιοθετείται από τη νεωτερικότητα, στη φιλοσοφική σκέψη της οποίας η ετερότητα αφορίζεται και υποτάσσεται στη λογική του «ταυτιστικού» λόγου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της ταυτότητας ως η άλλη όψη της ετερότητας και αναλύονται οι διεργασίες συγκρότησης τόσο της ατομικής όσο και

της συλλογικής ταυτότητας. Υπό αυτό το πρίσμα, μελετάται και η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, για να διερευνηθεί πληρέστερα ο τρόπος διαμόρφωσης του κοινωνικού υποκειμένου. Επίσης, αφού αποσαφηνίζεται η έννοια του έθνους ως βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας, γίνεται λόγος και για την πολιτισμική ταυτότητα, ώστε να αναδειχθούν οι ποικίλες εκφάνσεις της συλλογικής ταυτότητας. Τέλος, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των μαθητών, η αποδοχή των οποίων συναρτάται άμεσα με τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Το τρίτο κεφάλαιο μελετά τους λόγους μη αποδοχής της ετερότητας του άλλου και συγκεκριμένα επικεντρώνεται στην εξέταση του ρόλου των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων στην προσέγγιση του άλλου, προκειμένου να διαφανεί η συμβολή τους στην αρνητική αντιμετώπιση ή απόρριψη του άλλου. Επίσης, εξετάζονται οι έννοιες της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, οι οποίες δίνοντας έμφαση στις πολιτισμικές διαφορές καθιστούν ανέφικτη την επικοινωνία με τον έτερο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οποία προσφέρει μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση που επικεντρώνεται στην αποδοχή της ετερότητας, στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην επιδίωξη της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης μέσω της εξάλειψης κάθε μορφής ξενοφοβίας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν από τις χώρες υποδοχής μεταναστών για την ομαλή ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Έπειτα, διερευνάται η έννοια του πολιτισμού, η οποία αποτελεί τη σημασιολογική βάση της διαπολιτισμικής αγωγής και μελετάται το ζήτημα της οικουμενικότητας και της σχετικότητας των πολιτισμικών αξιών που προβληματίζει έντονα τις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ακολούθως, εξετάζονται η έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής αγωγής καθώς και οι στόχοι, οι αρχές και τα αξιώματά της. Στη συνέχεια, μετά την παρουσίαση των θεωρητικών παραδοχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γίνεται αναφορά στον τρόπο υιοθέτησης της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μια προσπάθεια συνδυασμού της παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού του ρόλου του

εκπαιδευτικού μιας πολυπολιτισμικής τάξης και παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις στη μεθόδευση της διδασκαλίας που μπορούν να υιοθετηθούν σε μια πλουραλιστική τάξη για την ανάδειξη των ικανοτήτων όλων των μαθητών.

Το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην εξέταση της προσωποκεντρικής προσέγγισης του Carl Rogers, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί συνδυαστικά με τη διαπολιτισμική αγωγή ως μια άλλη παιδαγωγική πρόταση με στόχο τη διαμόρφωση ενεργητικών και αυτόνομων υποκειμένων. Αν και δεν εστιάζει αποκλειστικά στις εθνοπολιτισμικές διαφορές, προβάλλει την ανάγκη για ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον ως ενεργοποιητικού παράγοντα στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, η καλλιέργεια από τον εκπαιδευτικό - διευκολυντή των στάσεων της ενσυναίσθησης, της γνησιότητας και της άνευ όρων αποδοχής προσπαθεί να ωθήσει όλους τους μαθητές στην ωριμότητα και τη χειραφέτηση μέσω της αυτενεργούς τους δράσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

### 1.1. Διαλεκτική σχέση ετερότητας και ταυτότητας

Τα τελευταία χρόνια οι έννοιες της ετερότητας και της ταυτότητας απασχολούν έντονα τις ανθρωπιστικές επιστήμες, κυρίως την ψυχολογία, την ανθρωπολογία, την εθνογραφία, τη φιλοσοφία και την κοινωνιολογία. Στην αύξηση του ενδιαφέροντος για την ετερότητα και την ταυτότητα φαίνεται πως έχει παίξει σημαντικό ρόλο η παγκοσμιοποίηση, η αίσθηση πως ο κόσμος μας *«καθίσταται με αυξανόμενη πρόοδο μεγάλος και ένας»*, την ίδια ώρα που μικρότερα κοινωνικά σύνολα (μετανάστες, μειονοτικές ομάδες, γυναίκες, έγχρωμοι πληθυσμοί κλπ.) ζητούν την αναγνώριση διακριτής ταυτότητας (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 15-16).

Η ετερότητα στον επιστημονικό λόγο συσχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα και αντιπαράκειται προς αυτήν. Ο Αναστασιάδης (2002: 105), μάλιστα, παρατηρεί πως η σχέση ταυτότητας και ετερότητας είναι *«μια σχέση ενδόμυχης αλληλουχίας, καθώς, ενώ το μη ταυτόν διαφαίνεται ως περιεχόμενο της ταυτότητας, εμφωλεύει στη γνώση της ετερότητας ο λόγος της ταυτότητας»*. Επιπλέον, η ετερότητα είναι αυτή που αναδεικνύει την ταυτότητα του καθέκαστον ως άλλο του άλλου. Αν δεν συνέτρεχε αυτή η προϋπόθεση η ταυτότητα δεν θα μπορούσε να είναι ούτε κοινωνίσιμη ούτε κοινωνική (Αναστασιάδης, 2011: 233). Με αυτή την επισήμανση του Αναστασιάδη για τη διαλεκτική σχέση ετερότητας και ταυτότητας συμφωνεί και η Δραγώνα (2007β: 19), η οποία αναφέρει ότι είναι αδύνατο να διαχωρίσουμε την ταυτότητα από την ετερότητα από τη στιγμή που η έννοια της ταυτότητας συνδέεται άρρηκτα με τη χάραξη ορίων, τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών, ανάμεσα στο όμοιο και το διαφορετικό, ανάμεσα στον εαυτό και στους άλλους. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η φιλοσοφική σκέψη του Ricoeur (2008: 16) υπογραμμίζοντας πως *«η εαυτότητα του ίδιου του εαυτού ενέχει την ετερότητα σε ένα σημείο τόσο μύχιο, ώστε να μην μπορεί η μία να νοηθεί δίχως την άλλη»*. Την αλληλεξάρτηση ετερότητας και ταυτότητας εντοπίζει και ο Τσουκαλάς (2010: 35) ο οποίος τονίζει πως *«η διαμόρφωση της συνείδησης του εαυτού συναρτάται πάντα από τους όρους πρόσληψης της σχέσης του κάθε ανθρώπου με τους άλλους»*.

Η έννοια της ετερότητας αποκτά ευρεία διάδοση στα ακαδημαϊκά κείμενα με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών στα τέλη του 20ου αιώνα, καθώς

εξερευνώνται οι πολιτισμικές συνδιαλλαγές εαυτού και ετέρου και φωτίζονται ορισμένες ηθικές και κοινωνικές πλευρές του ζητήματος της ιδεολογίας ως ψευδούς συνείδησης του υποκειμένου (Γυιόκα 2006: 257). Επίσης, ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα στα οποία προσπαθούν να δώσουν απάντηση οι ανθρωπολόγοι είναι αν υπάρχει σωστός τρόπος να πλησιάσουμε τον άλλο, ποιος είναι ο άλλος, και αν η ταυτότητα του ανθρωπολόγου αποτελεί εμπόδιο στην πορεία κατανόησης του άλλου (Ρίμπολι, 2006: 143). Με την ετερότητα, λοιπόν, ασχολείται ιδιαίτερα η ανθρωπολογία στο πλαίσιο μελέτης των πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στις κοινωνίες, αλλά και των τρόπων με τους οποίους *«οι ανθρώπινες κοινότητες ορίζουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους κοντινούς άλλους»*, ενώ η ταυτότητα αναλύεται περισσότερο από τη σκοπιά της ψυχολογίας, η οποία εξετάζει το σύνολο των στοιχείων που συγκροτούν την υποκειμενικότητα των ατόμων και των ομάδων (Αβδελά 1995: 17). Στον αντίποδα, οι κοινωνικές επιστήμες, υπό την επίδραση της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, αντιμετωπίζουν την ετερότητα και την ταυτότητα ως συμβολικές κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες κατασκευάζονται μέσω του παραγόμενου από τα υποκείμενα λόγου (Κηπουροπούλου, 2009: 43).

Αν και οι δύο έννοιες αποτελούν αδιαχώριστο ζευγάρι και συμπληρώνουν η μία την άλλη, θα προσπαθήσουμε πρώτα να σκιαγραφήσουμε το περιεχόμενο της ετερότητας και στη συνέχεια θα εξετάσουμε την ταυτότητα.

Η ετερότητα αναμφισβήτητα αποτελεί μία ευρύτατη έννοια, δύσκολη να οριστεί. Τον πολύσημο χαρακτήρα της ετερότητας αναδεικνύει ο Ricoeur (2008: 412) αναφέροντας πως το *«Άλλο δεν ανάγεται, όπως πολύ εύκολα θεωρείται δεδομένο, στην ετερότητα ενός Άλλου Ανθρώπου»*. Με αυτήν την παρατήρηση φαίνεται να συντάσσεται και ο Αναστασιάδης (2011: 16), ο οποίος επιχειρώντας να καθορίσει οντολογικά την ετερότητα, καταλήγει πως η ετερότητα *«δεν είναι το «αντικείμενο» ούτε ο άλλος, αλλά το απροϋπόθετο και μη-αναγώγιμο υπαρκτικό γεγονός κοινωνίας ή (και) ακοινωνησίας που κάνει τον καθέκαστον άλλο να είναι όχι απλώς άλλος, αλλά ένας άλλος του άλλου»*. Από το συγκεκριμένο ορισμό γίνεται, ακόμη, κατανοητή η αντιδιαστολή της ετερότητας από την έννοια της διαφοράς, η οποία συνιστά τρόπο εκφοράς του ετέρου. Η ετερότητα δεν υπακούει στη λογική του μέσου, που συνιστά η διαφορά, το ενάντιον και η αντίφαση, γιατί, αν συνέβαινε αυτό, θα είχε απολέσει τον απερίληπτο και μη αναγώγιμο χαρακτήρα της. Συνεπώς, θα είχε αναιρεθεί στην

ουδέτερη σημειολογία ενός τρίτου που πάντα προϋποθέτουν οι διαφορές και οι συγκρίσεις για να συγκροτηθούν ως τέτοιες (Αναστασιάδης, 2011: 277-278).

Ο Γκότοβος (2002β: 11), από την άλλη, προσεγγίζοντας την ετερότητα από παιδαγωγική σκοπιά, την αντιλαμβάνεται ως διαφορετικότητα, γι' αυτό και την ορίζει ως «εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους». Βέβαια, η ετερότητα προϋποθέτει σύγκριση προς κάτι, είτε αυτή είναι συνειδητή είτε ασυνειδητή, αφού από μόνος του κάποιος δεν μπορεί να είναι διαφορετικός (Γκότοβος 2002β: 16). Στην ουσία, σε κάθε σύγκριση με κάποιον εντοπίζουμε κάποια κοινά και κάποια διαφορετικά σημεία. Όπως τονίζει και ο Ιντζεσίλογλου (2000: 180) το αν τελικά αυτός θα θεωρηθεί έτερος ή όχι εξαρτάται όχι μόνο από την ποσοτική υπεροχή των διαφορών, αλλά κυρίως από ποιοτικά κριτήρια. Δηλαδή κριτήριο για τον καθορισμό της ετερότητας αποτελεί η σημασία που αποδίδεται στις διαφορές. Υπό το πρίσμα, λοιπόν, της διαφοράς ο Γκότοβος (2002β: 59-60) προβαίνει και σε μια κατηγοριοποίηση των μορφών με τις οποίες συναντάται η ετερότητα, οι οποίες είναι οι εξής: α) η εθνική ετερότητα, β) η εθνοτική ετερότητα, γ) η θρησκευτική ετερότητα, δ) η γλωσσική ετερότητα και ε) η πολιτισμική ετερότητα. Πιο συγκεκριμένα, η εθνική και η εθνοτική ετερότητα σχετίζονται με την αίσθηση του υποκειμένου και του κοινωνικού περιβάλλοντος ότι το εν λόγω υποκείμενο ανήκει σε διαφορετική συλλογικότητα από το μεγάλο όγκο του πληθυσμού μιας χώρας. Η θρησκευτική ετερότητα αφορά την ένταξη του υποκειμένου σε μια θρησκευτική κοινότητα, ενώ η γλωσσική ετερότητα αντιστοιχεί στην ύπαρξη γλωσσικών κοινοτήτων διαφορετικών από την κυρίαρχη κοινότητα, η οποία χρησιμοποιεί την επίσημη κρατική γλώσσα. Η τελευταία μορφή ετερότητας, η πολιτισμική, δεν συνιστά στην ουσία ξεχωριστή κατηγορία, αλλά αναφέρεται στο πολιτισμικό περιεχόμενο των παραπάνω κατηγοριών και έχει σχέση κυρίως με τις διαφορετικές ικανότητες που απαιτούνται από το υποκείμενο για να λειτουργήσει στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας σε ένα διαφορετικό κοινωνικό χώρο. Παράλληλα, εκτός από την παραπάνω διάκριση των επιμέρους τύπων της ετερότητας, ο Γκότοβος (2002β: 13-15) επισημαίνει πως οι προθέσεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των κοινωνικών περιβαλλόντων απέναντι στην ετερότητα δεν ταυτίζονται. Ως συνέπεια, δεν υπάρχει μια ενιαία θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της ετερότητας και οι περισσότερες απόπειρες διερεύνησής της βασίζονται σε δύο βασικές

προσεγγίσεις, την αντικειμενιστική - ουσιολογική και την ερμηνευτική - φαινομενολογική. Η αντικειμενιστική - ουσιολογική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ετερότητα ως αντικειμενική ανιχνεύσιμη διαφορά, η οποία αποτυπώνεται ως τέτοια και στη συνείδηση των υποκειμένων και γι' αυτό εξετάζει τις επιπτώσεις της στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όμοια και διαφορετικά άτομα σε περιβάλλοντα που φιλοξενούν την ετερότητα. Αντίθετα, η ερμηνευτική - φαινομενολογική οπτική υποστηρίζει πως η ετερότητα κατασκευάζεται από το ίδιο το υποκείμενο και δεν υφίσταται ως αντικειμενική διαφορά.

Η ετερότητα δεν εμφανίζεται με μία μόνο μορφή. Η Ρίμπολι (2006: 144) διακρίνει την «εξωτερική ετερότητα» από την «εσωτερική». Η πρώτη αναφέρεται σε ομάδες ανθρώπων, σε γεωγραφικά μακρινούς τόπους αλλά και σε άλλους πολιτισμούς. Η δεύτερη αφορά μειονότητες στο εσωτερικό του ίδιου πολιτισμού ή της ίδιας χώρας όπως για παράδειγμα τους τσιγγάνους, ξένους που ζουν στη χώρα, εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, τις γυναίκες κ.ά. Επιπρόσθετα, υπάρχει η ατομική και η συλλογική ετερότητα (Σουλιώτης, 2005: 17-22).

Η ετερότητα, όπως προαναφέρθηκε, δεν αντιμετωπίζεται σε όλες της εποχές και σε όλα τα περιβάλλοντα με τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν περιβάλλοντα πιο χαλαρά και άλλα πιο ευαίσθητα αναφορικά με την ταυτότητα του άλλου (Γκότοβος, 2002β: 15). Μπορεί, δηλαδή, ανάλογα με την εσωτερική και διεθνή συγκυρία, μια ταυτότητα να φορτίζεται θετικά ή αρνητικά, όπως η γερμανική ταυτότητα στις χώρες της γερμανικής κατοχής την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Ακόμη, κάποια κοινωνικά περιβάλλοντα μπορεί να ενδιαφέρονται περισσότερο ή λιγότερο για την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα όσων μετέχουν στην καθημερινή ζωή. Έτσι, η ετερότητα δεν αντιμετωπίζεται απαραίτητα αρνητικά. Άλλα πάλι περιβάλλοντα είναι τόσο ευαίσθητα απέναντι στην ετερότητα που ασκούν πιέσεις για διαρκή ορατότητα του «διαφορετικού» (Γκότοβος, 2002β: 16) ή προχωρούν ακόμα και σε σκληρές διαβολές του «άλλου». Για παράδειγμα Εβραίοι, κομμουνιστές και τσιγγάνοι κατηγορήθηκαν κατά καιρούς για κανιβαλισμό (Ρίμπολι 2006: 145). Αν η απόρριψη του άλλου δεν οδηγήσει σε τάση απομάκρυνσής του ή αποκλεισμού του, ενδέχεται να επιχειρηθεί η αφομοίωσή του.

Ο Κυριακάκης (2004: 59), προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα με τι υλικά κατασκευάζεται η εικόνα του άλλου, υποστηρίζει ότι η διάκριση οικείου και ξένου σχετίζεται με την κουλτούρα μας, η οποία βασίζεται σε «γνωστικά σχήματα».



Αυτά αποτελούν ιδιότυπες εικονογραφήσεις του κόσμου με βάση τη σωματοποιημένη εμπειρία της κουλτούρας. Τα άτομα, λοιπόν, μαθαίνουν την πολιτισμική τους κουλτούρα κατά την παιδική τους ηλικία και συγκροτούν την εικόνα του άλλου, ακόμα κι αν αυτός είναι μακρινός και δεν τον έχουν συναντήσει ποτέ, αφού ο άλλος βρίσκεται μέσα στην κουλτούρα τους ακόμα και σαν απουσία. Μάλιστα, καθώς η κουλτούρα πολλές φορές αποδεικνύεται ισχυρότερη και από την εμπειρία, μπορεί να επηρεάσει ακόμα και τους εθνογράφους (Κυριακάκης, 2004: 61-68).

Η ετερότητα, τέλος, συζητείται έντονα στα πλαίσια των αντιρατσιστικών θεωριών αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το ζήτημα δεν είναι απλό, καθώς δεν αρκεί η αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας για την υπέρβαση του ρατσισμού ή την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, κάθε αναγνώριση του άλλου ως διαφορετικού αποτελεί σύγκριση και υπονοεί ιεράρχηση λόγω των νοητικών μας συνηθειών. Έτσι, η αναγνώριση της διαφοράς και η ισότητα μοιάζουν έννοιες που αποκλείουν η μία την άλλη.

Περνώντας στην εξέταση της ταυτότητας διαπιστώνουμε πως υπάρχει δυσκολία στον ορισμό της, μιας και η ίδια η λέξη διέπεται από μια αμφισημία μεταξύ της απόλυτης ομοιότητας με πρόσωπα και ομάδες και ταυτόχρονα της απόλυτης διαφοροποίησης από κάποια άλλα (Μανιάτης, 2010: 126). Αντίστοιχα, και η Δραγώνα (2007β: 19) παρατηρεί πως στην έννοια της ταυτότητας ενυπάρχει ένα παράδοξο, καθώς υπονοείται το ίδιο και το ταυτόσημο, αλλά συγχρόνως και το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό και το μοναδικό. Αυτή την αντίφαση που υπάρχει εγγενώς στην ταυτότητα εντοπίζει και ο Ψημίτης (2000: 86-87) κάνοντας λόγο για δύο φαινομενικά αντιθετικές ταυτοτικές διαδικασίες, την ένταξη/ενσωμάτωση και την αποστασιοποίηση/διαφοροποίηση, που αποτελούν αλληλένδετες όψεις της συγκρότησης της ταυτότητας. Το άτομο ενσωματώνεται σε συλλογικές οντότητες, που του προσδίδουν την κοινωνική αναγνώριση, ενώ διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους. Πρόκειται για μία διαρκή αναζήτηση μιας ενότητας του εαυτού, που στηρίζεται στη διαφοροποίηση από τους άλλους, αλλά αυτή η διαφοροποίηση για να ισχύσει πρέπει να αναγνωριστεί διυποκειμενικά. Την αμφισημαντότητα της ταυτότητας προσπαθεί να οριοθετήσει και ο Ricoeur (2008: 15) διακρίνοντας δύο διαφορετικά είδη ταυτότητας που βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση και αλληλοσυμπληρώνονται, την ταυτότητα - *idem* και την ταυτότητα - *ipse*. Ο όρος της ταυτότητας - *idem* χρησιμοποιείται για να αποδώσει την ομοιότητα, το ταυτόν,

ενώ η ταυτότητα - ipse γίνεται αντιληπτή ως συνώνυμο της εαυτότητας. Η ταυτότητα - idem έχει σχέση με το χαρακτήρα, μέσω του οποίου το πρόσωπο καθίσταται ταυτοποιήσιμο και επαναταυτοποιήσιμο, σε αντίθεση με την ταυτότητα - ipse που αναφέρεται στη διατήρηση του εαυτού (Ricoeur, 2008: 220). Αυτές οι δύο όψεις της ταυτότητας συναιρούνται υπό το πρίσμα της αφηγηματικής ταυτότητας του υποκειμένου (Ricoeur, 2008: 189). Η ταυτότητα, δηλαδή, αποτελεί ένα ad hoc μείγμα φαντασιακών και συμβολικών στοιχείων, κατασκευασμένων έτσι ώστε να συνθέτουν «μια επιλεκτική αφήγηση» (Θεοδωρίδης, 2004: 118). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Jenkins (2007: 28-30) αναγνωρίζουμε ποιος είναι ποιος μέσω της νοηματοδότησης των σχέσεων ομοιότητας και διαφοράς και της αναγνώρισης του οικείου και του ξένου. Έτσι, η ταυτοτική διεργασία συντελείται ταυτόχρονα από το ίδιο το άτομο, αλλά και από την ομάδα ή την κοινότητα στην οποία ανήκει ή εντάσσεται (Δραγώνα, 2007β: 20).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, η ταυτότητα συγκροτείται μέσα από συνεχείς ταυτίσεις και ενδεχόμενες ανατροπές των ταυτίσεων αυτών. Ο όρος «ταύτιση» έχει επικρατήσει να σημαίνει την αναγνώριση κοινών χαρακτηριστικών με πρόσωπα, ομάδες ή και ιδανικά τα οποία καθιερώνουν κάποιο όριο ενότητας και αφοσίωσης. Από την άλλη πλευρά, η ταύτιση εμπεριέχει στοιχεία αμφιθυμίας, καθώς το αντικείμενο της ταύτισης προκαλεί ταυτόχρονα το θαυμασμό και το μίσος (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 54-55). Ο Freud, συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η ταύτιση συντελείται ως αντίδραση προς κάτι που έχει χαθεί και έτσι η ταυτότητα συγκροτείται με βάση την απώλεια, ενώ θεμελιώνεται στη φαντασία, την προβολή και την εξιδανίκευση (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 73). Ως αποτέλεσμα, η φροϋδική θεωρία ανέδειξε τη συμβολή του ασυνειδήτου στον προσδιορισμό της ατομικής ταυτότητας σε αντίθεση με τη λογική του ενσυνείδητου και ορθολογικού καρτεσιανού υποκειμένου, που έχει πάγια και ενιαία ταυτότητα. Ο Lacan, από την άλλη, αξιοποιώντας και επεκτείνοντας τη φροϋδική οπτική της συγκρότησης του «εγώ» μέσω της ταύτισης, κατέληξε στην παραδοχή ότι ο εαυτός διαμορφώνεται μόνο μέσα από τον Άλλο (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 78).

Για τους μεταμοντέρνους και μεταδομιστές στοχαστές, η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στην αντίληψη των ανθρώπων για αυτό που είναι ατομικά ή συλλογικά και στους τρόπους με τους οποίους αυτή κατασκευάζεται πολιτισμικά (Smith, 2006: 366). Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι ο άνθρωπος δεν έχει μόνο μία, αλλά

πολλές ή, καλύτερα, ένα πλέγμα ταυτοτήτων που σχετίζονται με τις μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες στις οποίες ανήκει (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 65). Έτσι, κάνουμε λόγο για ατομική και ομαδική ταυτότητα, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με την ομάδα στην οποία αισθανόμαστε ότι ανήκουμε (Κυριακάκης, 2004: 65). Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Πρυνεντύ (2000: 51) τονίζοντας πως η ταυτότητα βασίζεται στα στοιχεία που προέρχονται από το γεγονός ότι κάποιος ανήκει σε μια ομάδα και σε αυτά που πηγάζουν από ατομικές ιδιότητες, αμετάβλητες ή μεταβαλλόμενες.

Η Γκέφου - Μαδιανού (2006: 66-71) αναφέρει πως οι ταυτότητες συγκροτούνται εντός της διαφοράς και του αποκλεισμού, άποψη που στηρίζεται από τη μια στη δομική γλωσσολογία του Saussure και από την άλλη στην ψυχαναλυτική θεωρία του Lacan. Ο Saussure υποστήριξε ότι η γλώσσα ως δομή βασίζεται στη διαφορά, καθώς συγκροτείται από ένα σύνολο αντιθετικών σημαινόντων. Αντίστοιχα, για το Lacan, όχι μόνο η γλώσσα αλλά και το ασυνείδητο αναπτύσσονται στη διαφορά και αποτελούν μία ατέρμονη διαδικασία *«διαφοράς, απουσίας και αποκλεισμού»*, καθώς υπάρχει πάντα μια διαφορά ανάμεσα στον εαυτό και στη λέξη *«εγώ»* που αυτός προφέρει. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και ο Derrida αλλά και η Butler, οι οποίοι απέδειξαν πως η συγκρότηση μιας ταυτότητας στηρίζεται στην διαφορά και στον αποκλεισμό κάποιου *«Άλλου»*. Μάλιστα στο δίπολο εγώ - άλλος, υπάρχει μια βίαιη ιεράρχηση υπέρ του ενός πόλου, οπότε η διαφορά συνεπάγεται και την ανισότητα, που κάποιες φορές οδηγεί και στον αποκλεισμό. Κατά τον Hall, εξάλλου, όπως επισημαίνει η Γκέφου - Μαδιανού (2006: 71), οι ταυτότητες είναι αναπαραστάσεις, που *«συγκροτούνται σε αντιπαράθεση προς μια απουσία, μια έλλειψη, ή δια-χωρισμό από τη θέση του Άλλου»*.

Η ταυτότητα δεν αποτελεί πάντα στοιχείο αυτο-ορισμού, αλλά κάποτε επιβάλλεται από τους άλλους. Η απόδοση ταυτότητας σε κάποιον προϋποθέτει την εξουσία επιβολής της ταυτότητας αυτής. Το ζήτημα αυτό αποτέλεσε κατά την μετα-αποικιοκρατική εποχή και στοιχείο κριτικής που ασκήθηκε στην ανθρωπολογία ως κλάδο (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 49-50). Η αναγνώριση, δηλαδή, μιας ταυτότητας σε μια κοινωνία αντανάκλα πολλές φορές και την εξουσία του ίδιου του ανθρωπολόγου, που δίνει προτεραιότητα στη μία ή την άλλη άποψη ή φωνή. Έτσι, οι ταυτότητες συγκροτούνται εντός της διαδικασίας της εκπροσώπησης και των αναπαραστάσεων (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 59).

Η εξουσία στην κατασκευή ταυτοτήτων σχετίζεται και με την εξουσία του λόγου. Οι ποικίλοι σχηματισμοί του λόγου για τον Foucault περιορίζουν αλλά και επιτρέπουν το σχηματισμό των ταυτοτήτων (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 63). Ο Halliday (1978: 172) υποστηρίζει ότι η γλώσσα δημιουργεί κοινωνική διαφοροποίηση και μαζί αναγνωρίζει τη δομή της κοινωνικής εξουσίας, που διατηρεί την κοινωνική τάξη. Έτσι, η προφορά, η σύνταξη, η επιλογή λεξιλογίου και οι κάθε μορφής γλωσσικοί κώδικες λειτουργούν ως όχημα ταυτότητας για τα άτομα. Ο Hobsbawm, από την άλλη, εκτός από τη γλώσσα, που αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο κοινωνικοποίησης, παραθέτει και άλλα τρία πρωταρχικά κριτήρια για τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου. Αυτά είναι η ιδεολογία, η ιστοριογραφία, που σχετίζεται με την εθνική αναφορά και η λογοτεχνία, που επεξεργάζεται, αναπλάθει, δραματοποιεί και αφηγείται την καθημερινή ζωή (Μαράτου - Αλιπράντη & Γαληνού, 2000: 111).

Ωστόσο, κάποιοι μελετητές, της μετα-νεωτερικής κυρίως εποχής, όπως ο Bauman (1992: 198-201), υποστηρίζουν ότι κανένα μοντέλο ταυτότητας δε μπορεί πια να θεωρηθεί αρραγές, καθώς η ταυτότητα χαρακτηρίζεται από μια αέναη προσπάθεια αυτοσυγκρότησης. Η ταυτότητα, λοιπόν, δεν είναι κάτι στατικό, αλλά βρίσκεται υπό διαρκή διαπραγμάτευση και αποσταθεροποίηση στις σύγχρονες κοινωνίες (Μαράτου - Αλιπράντη & Γαληνού, 2000: 111). Μάλιστα, οι μετασχηματισμοί που επέφερε η παγκοσμιοποίηση της ύστερης νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας υπήρξαν καταλυτικοί για την αποξένωση του υποκειμένου και τον κατακερματισμό των ταυτοτήτων. Αυτοί οφείλονται, κατά τον Anthony Giddens<sup>1</sup>, στην *«άρση των κοινωνικών σχέσεων από τα τοπικά πλαίσια αλληλόδρασης σε ακαθόριστα μεγέθη χώρου και χρόνου»*, οι οποίοι, κατά τον David Harvey<sup>2</sup>, συνεπάγονται *«βάνανση ρήξη με τις προγενέστερες συνθήκες και μια ατέρμονη διαδικασία κατατμήσεων»*, που κατά τον Ernesto Laclau<sup>3</sup>, θεωρείται ως *«κοινωνική*

---

<sup>1</sup> Πρόκειται για τις απόψεις του Anthony Giddens όπως αυτές εκφράζονται μέσα από το έργο του Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

<sup>2</sup> Πρόκειται για τις απόψεις του David Harvey όπως αυτές εκφράζονται μέσα από το έργο του Harvey, D. (1989). *The Condition of Post-Modernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge: Blackwell.

<sup>3</sup> Πρόκειται για τις απόψεις του Ernesto Laclau όπως αυτές εκφράζονται μέσα από το έργο του Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. London: Verso.

αποδιάρθρωση» (Hall, 2010: 406-409). Για τον Gergen, αντίστοιχα, (1997: 12) η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών οδήγησε στην ανάδυση ενός εαυτού που χαρακτηρίζεται από ένα συνονθύλευμα εικόνων και βιωμάτων, τα οποία είναι δύσκολο να συνδέσει και να συνθέσει. Άλλοι, πάλι, ερευνητές πιστεύουν πως ο όρος «ταυτότητα» δεν μπορεί πλέον να εκφράσει αυτό για το οποίο είχε αρχικά καθιερωθεί, ενώ δε λείπουν και πιο ριζοσπαστικές προτάσεις κατάργησης του όρου ως μη «κατάλληλου» πλέον «να σκεφτόμαστε με αυτόν». Έτσι, στη θέση της ταυτότητας προτείνονται όροι όπως «πολλαπλές υποκειμενικότητες», «πολλαπλές τοποθετήσεις» ή «υβριδικά υποκείμενα», προκειμένου να αποτυπωθούν πληρέστερα οι ποικίλες εκφάνσεις του εαυτού (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 19-20). Οι παραπάνω απόψεις εντάσσονται στη γενικότερη προβληματική που θέλει τις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες να διέρχονται μία περίοδο κρίσης, ως αποτέλεσμα μίας ευρύτερης αποδιοργάνωσης των κεντρικών δομών και δράσεων των δυτικών πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Hall, 2010: 401). Μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο και κατακερματισμένο κόσμο, που χαρακτηρίζεται από απουσία συνολικών οραμάτων και κεντρικών ισχυρών λόγων οι ταυτότητες δεν μπορεί παρά να είναι ρευστές, άστατες, αποσπασματικές, θραυσματικές, υβριδικές, προσωρινές και συμπτωματικές (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 18). Έτσι, το υποκείμενο αντιμετωπίζει μία συγκεχυμένη πολλαπλότητα δυνητικών ταυτοτήτων και ταυτίζεται περιστασιακά με κάποια, θεωρώντας ότι αυτή το εκπροσωπεί μόνιμα και σταθερά (Hall, 2010: 403-406). Ειδικά για την εθνική ταυτότητα, κάποιοι κάνουν λόγο για τη γέννηση μιας «μετα-εθνικής» ταυτότητας που έχει ως χαρακτηριστικά μεταξύ άλλων την κινητικότητα, τη σταθεροποίηση των δημοκρατικών θεσμών, την αναγνώριση των ατομικών δικαιωμάτων και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Μαράτου - Αλιπράντη & Γαληνού, 2000: 112).

Συνοψίζοντας τα κοινά σημεία των περισσότερων προσεγγίσεων των σύγχρονων θεωρητικών για την ταυτότητα συμπεραίνουμε πως η έννοια της ταυτότητας συνιστά κατασκευή και όχι φυσική οντότητα. Η δημιουργία της επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες και η κατανόησή της επιτυγχάνεται σχεδόν πάντα σε σχέση με κάτι άλλο, με το έτερο, το διαφορετικό.

## 1.2. Η ετερότητα στην αρχαιοελληνική σκέψη

Στην αρχαιοελληνική φιλοσοφική σκέψη η ετερότητα εστιάζεται στο επίπεδο των ιδεών και εμφανίζεται ως αρχέγονη αναγκαία προϋπόθεση για τη γένεση της σκέψης. Εξίσου, όμως, αρχέγονη προϋπόθεση για τη γένεση του νοείν είναι και η ταυτότητα που μαζί με την ετερότητα, ως ενότητα και διαφορά αντίστοιχα, αποτελούν τις διαμορφωτικές αρχές της διαλεκτικής λειτουργίας του σύμπαντος και των πραγμάτων. Μάλιστα, στη διαλεκτική οντολογία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη *«ο λόγος εκάστου είναι ένα «αυτό και άλλο», ταυτόν και έτερον, ενώ ο αποφαιτικός λόγος, ο λόγος που αρνείται την υποταγή του σε μια ταυτιστική λογική, είναι αναφαίρετο κατηγορήμα της ετερότητας»* (Αναστασιάδης, 2002: 9-10).

Οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν ότι όλα τα όντα πέρα από την πολυπλοκότητα και την ποικιλία τους αποτελούν μια κοσμική ενότητα, μια ολότητα αναγκαστικής μορφής. Εφόσον τα πάντα είναι υποχρεωμένα να είναι μέρος αυτής της αναγκαστικής ολότητας, δεν μπορεί *«να γίνει δεκτή η ετερότητα του άλλου, του καθενός προσώπου που είναι μέλος αυτής της ολότητας»* (Ρεράκης, 2006: 132).

Στον Πλάτωνα, λοιπόν, εγκαινιάζεται η διαλεκτική του Ταυτού και του Ετέρου (Ricoeur, 2008: 412). Έτσι, η ετερότητα και η ταυτότητα αποτελούν καθολικούς τρόπους του λέγειν, ενώ η ετερότητα, ως ένα μη-αναγώγιμο γένος, υπάρχει και χωρίς την ταυτότητα (Αναστασιάδης, 2011: 231). Βέβαια, το κοινωνείν με τον άλλο κινείται μόνο στο επίπεδο των εννοιών. Γι' αυτό, αν και εμφανίζεται η έννοια της κοινωνίας, δεν αναγνωρίζεται μια αυτοτελής και αυτεξούσια ετερότητα του «άλλου». Στον αριστοτελικό στοχασμό ο άνθρωπος θεωρείται κοινωνικό ον, αλλά τα όρια μεταξύ του εγώ και του «άλλου», έτσι ώστε να διατηρείται η προσωπική ετερότητα, είναι ασαφή. Επίσης, ο Σταγειρίτης φιλόσοφος διαχωρίζει την ετερότητα από τη διαφορά, επισημαίνοντας πως το έτερον και αυτό του οποίου είναι έτερον δεν χρειάζονται τη διαμεσολάβηση ενός τρίτου. Με αυτόν τον τρόπο ο Αριστοτέλης διαφυλάσσει το μη-αναγώγιμο χαρακτήρα της ετερότητας (Αναστασιάδης, 2011: 278-279).

Συνεπώς, η σκέψη των φιλοσόφων οδηγείται σε μια υπερβολική προτίμηση της κοινωνικής ολότητας, γεγονός που συνέβαλε στην υιοθέτηση μιας ολοκληρωτικού τύπου συλλογικότητας, έτσι ώστε η ολότητα να θεωρείται σημαντικότερη από το άτομο. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης υπολογίζεται μόνο το κοινό συμφέρον του κράτους τόσο στην αθηναϊκή όσο και στη σπαρτιατική κοινωνία.

Τα χαρακτηριστικά δε που καθιστούν τον άνθρωπο ως ετερότητα που διακρίνεται για τη μοναδικότητά της εξαφανίζονται (Κογκούλης, 2004: 65).

### 1.3. Η ετερότητα υπό το πρίσμα του διαφωτιστικού λόγου της νεωτερικότητας

Το κυριότερο γνώρισμα της διαλεκτικής του Διαφωτισμού των νεότερων χρόνων από την οποία έχει επηρεαστεί έντονα η νεωτερικότητα<sup>4</sup> είναι ο «*λογικός μηδενισμός του Άλλου*», του Ετέρου, του μη-ταυτού και η πλήρης υποταγή του στην επικρατούσα «*λογική του ταυτιστικού λόγου*» (Αναστασιάδης, 2002: 52). Όπως επισημαίνει ο Αναστασιάδης (2002: 45-46), ήδη από τον ορισμό που δίνει ο Kant για το Διαφωτισμό ως «*η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητά του*», φαίνεται να «*αφορίζεται*» ολοκληρωτικά η ετερότητα ως «*πρωταρχική, θεμελιώδης και αναφαιρέτη παρουσία του Άλλου*» με τραγικές κοινωνικές συνέπειες. Αυτός ο «*αφορισμός του Άλλου*», είτε πρόκειται για την Ετερότητα του Θεού ή την Ετερότητα του ανθρώπινου προσώπου, τη φυσική Ετερότητα των πραγμάτων και των ποιοτήτων ή την Ετερότητα των ιστορικών γεγονότων μοιάζει να είναι παράδοξος, επειδή τα ύψιστα ιδανικά του διαφωτιστικού κινήματος ευαγγελίζονταν ένα λυτρωτικό τρόπο ζωής, που θα απελευθέρωνε τους ανθρώπους από το φόβο και θα τους έκανε κυρίαρχους. Κι ενώ στα πλαίσια της δημιουργίας ενός καλύτερου κόσμου διακηρύσσονταν οι αρχές της αυτονομίας, της ελευθερίας, του ανθρωπισμού, της προόδου και της χειραφέτησης, στην πραγματικότητα ο Διαφωτισμός συνέβαλε στην εκμηδένιση της ετερότητας<sup>5</sup> και στην ανάδειξη της ηγεμονίας του «Εγώ». Έτσι, ο ορθός λόγος του Διαφωτισμού αντί να αποτελέσει μια απελευθερωτική δύναμη τράπηκε στο αντίθετό του και διέψευσε τελικά τις ελπίδες περί χειραφέτησης του ανθρώπου. Γι' αυτό ο Taylor (2007: 197) επισημαίνει πως «*έχουμε χρεία μιας απελευθέρωσης από το λόγο*».

---

<sup>4</sup> Η νεωτερικότητα, ορίστηκε από τους περισσότερους μελετητές, ως η μεταβατική περίοδος που βασίστηκε ιδεολογικά στις αρχές του Διαφωτισμού και του ορθολογισμού, δηλαδή στην πίστη της ανθρώπινης αυτοτέλειας, προόδου κι ευημερίας, πέρα από μεταφυσικές αφοσιώσεις και στην προσδοκία της ανθρώπινης ανέλιξης, εδραιωμένης πάνω στις επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους.

<sup>5</sup> Τη θέση ότι «*ο Διαφωτισμός αποπέμπει τη διαφορά από τη θεωρία*» υποστηρίζουν και οι εκπρόσωποι της σχολής της Φρανκφούρτης Adorno και Horkheimer στη μελέτη τους με τίτλο Adorno, Th. & Horkheimer, M. (1986). *Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού* (1986). Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον, η οποία συνιστά μια κριτική απέναντι στο Διαφωτισμό με στόχο την υπεράσπιση του πραγματικού πνεύματός του που θεωρείται ότι αυτοκαταστρέφεται. Βέβαια, όπως παρατηρεί ο Αναστασιάδης (2002: 45), ο όρος ετερότητα δεν ταυτίζεται με την έννοια της διαφοράς, η οποία είναι μόνο ένα κατηγορήμα της ετερότητας. Η ετερότητα έχει συνεκδοχικό χαρακτήρα, δηλαδή διαφυλάσσει τη διαφορά, αλλά και κατανοείται ταυτόχρονα ως υποστατική μοναδικότητα του Άλλου, του οποιουδήποτε Άλλου.



Τα πάντα, λοιπόν, υποτάσσονται σε αυτό που ορίζει η απόλυτη ατομική νόηση και η κυρίαρχη «λογική του υποκειμένου». Ο διαφωτιστικός λόγος αναλύει τα πάντα σε διανοητικούς ορισμούς και παρουσιάζεται ως υποκειμενικός, εργαλειακός, τυπικός και αντικειμενοποιητικός (Αναστασιάδης, 2002: 55). Η υποκειμενικότητά του πηγάζει από την «υποκειμενική δύναμη του νοείν», ενώ η εργαλειακή του φύση έγκειται στη «χρησιμοθηρική και υπολογιστική λογική των μέσων και των σκοπών που μετέρχεται». Παράλληλα, όπως παρατηρούν οι Adorno και Horkheimer (1986: 44), ο λόγος του Διαφωτισμού είναι τυπικός, επειδή αντιλαμβάνεται την τυπική λογική ως μια ενοποιητική μορφή του κόσμου και έτσι ανάγει τη σκέψη σε απλή ταυτολογία. Πρόκειται, βέβαια, για την απόλυτη δεσποτεία της λογικής που τίθεται με την αναγωγή της ετερότητας στην ταυτότητα.

Το υποκείμενο, όπως ονομάστηκε στη φιλοσοφική ορολογία του Διαφωτισμού το «εγώ», αποτελεί σύμφωνα με το καρτεσιανό πρόταγμα «*cogito ergo sum*» αυτόνομη πηγή νοήματος και δράσης, ανεξάρτητη από την ύπαρξη του άλλου (Γκέφου - Μαδιανού, 2006: 17). Έτσι, λειτουργώντας στην προοπτική του ταυτιστικού, εργαλειακού λόγου υποδουλώνει, εξουσιάζει και υποτάσσει το αντικείμενο, δηλαδή τον άλλο. Υπό αυτό το πρίσμα θεωρείται «ξένο» καθετί που εμποδίζει την χειραφέτηση του «εγώ». Συνεπώς, η υπεροχή της ατομικότητας συνεπάγεται την κατάργηση της προσωπικής ετερότητας και ελευθερίας και την κατάλυση κάθε δυνατότητας διαμόρφωσης αυθεντικών διαπροσωπικών σχέσεων. Η αίσθηση της αποξένωσης και η επιθυμία εκμετάλλευσης των άλλων εμποδίζουν τη σύναψη σχέσεων κοινωνίας του ταυτού και του ετέρου, του οικείου και του ξένου, του εαυτού και του αλλότριου. Πλέον καθιερώνεται στην πολιτική, την παιδεία και σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου «η υποκειμενικότητα ως επιθυμία καθυπόταξης και χειραγώγησης των «άλλων» (Ρεράκης, 2006: 218).

Η διαπίστωση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική για το χώρο της αγωγής, στον οποίο το κίνημα του Διαφωτισμού άσκησε και ασκεί σημαντική επίδραση. Όπως παρατηρεί ο Αναστασιάδης (2002: 168) «η Παιδαγωγική του Διαφωτισμού είχε συνοψίσει την έννοια του έσχατου μορφωτικού ιδανικού στην ιδέα της αυτονομίας του «εγώ» και της χειραφέτησης του ατόμου». Έτσι, προέβαλε τις διαχρονικές ιδέες της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφοσύνης ως «επαναστατικά αιτήματα παιδείας του υποκειμενικού πρακτικού λόγου». Αυτό στο οποίο στόχευε ήταν η τελειοποίηση του ανθρώπου, μέσα από την «ολοκληρωτική ηγεμονία της ορθολογικής υποκειμενικής

σκέψης» (Αναστασιάδης, 2002: 171). Γι' αυτό ο λόγος του υποκειμένου συνιστά τον ορισμό και τον προορισμό του ανθρώπου εξασφαλίζοντας το πρωτείο της ταυτότητας σε σχέση με την ετερότητα και τη διαφορά (Αναστασιάδης, 2002: 174). Συνακόλουθα, η παιδεία για το Διαφωτισμό κατανοείται ως «*δυνατότητα λογικού αυτοπροσδιορισμού, που προϋποθέτει ή περιέχει την χειραφέτηση του «εγώ» από τον προσδιορισμό του ξένου*» (Αναστασιάδης, 2002: 175-176). Αυτό σημαίνει δύο αντιθετικά πράγματα που, ωστόσο, είναι η έκφανση ενός ίδιου: την εξομοίωση του ξένου με το εγώ και την αποβολή της ετερότητας του ξένου από το εγώ. Η ανάδειξη της αυτενέργειας σε κεντρική μορφή επιτέλεσης της παιδευτικής διαδικασίας επικεντρώνεται αποκλειστικά στην κατάκτηση της νοησιαρχικής αυτονομίας από το υποκείμενο. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αποκλείεται η εμπειρία της μοναδικότητας του άλλου και δεν επιτυγχάνεται μια σχέση προσαλληλίας και κοινωνίας με τον έτερο.

Στον αντίποδα του βασικού προτάγματος της νεωτερικότητας που υποστηρίζει ότι ο αυτοπροσδιορισμός και η αυτοδιάθεση του υποκειμένου συνεπάγεται την καθυπόταξη και τον έλεγχο του ετέρου βρίσκεται ο μετανεωτερικός λόγος που μας ωθεί να δούμε τους εαυτούς μας μέσα από το πρίσμα των άλλων. Η μετανεωτερικότητα ή κατά άλλους η ύστερη νεωτερικότητα αντιπροσωπεύει την αλλαγή προτεραιότητας και την πριμοδότηση του ετέρου, γιατί αντιστρέφοντας την ιεραρχία εαυτού και άλλου ορίζει την υποκειμενικότητα λαμβάνοντας υπόψη την ετερότητα.

Υπό αυτή την οπτική, η σύγχρονη παιδαγωγική κάνει λόγο για την «*παιδαγωγική του προσώπου*», που στοχεύει στην ανάδειξη της μοναδικότητας του ανθρώπινου προσώπου, της ελευθερίας και της υπευθυνότητας, της δημιουργικότητας και της κοινωνικής και υπαρξιακής αναζήτησης (Κοσμόπουλος, 1990: 56). Στο προσωποκεντρικό σχολείο το κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας βιώνει το εσύ και προσπαθεί να συμβάλει στην ανάδειξη του εμείς, το οποίο αποτελεί μια σύνθεση μέσα στην ποικιλία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΩΣ Η ΑΛΛΗ ΟΨΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

### 2.1. Η ταυτότητα ως διαλεκτική του ατομικού και του συλλογικού

Κάθε υποκείμενο είναι ένα πολυταυτοτικό ον, καθώς ανήκει σε πολλαπλές συλλογικότητες (Γκότοβος, 2002β: 10). Έτσι, μπορεί η ταυτότητα του ατόμου να συνίσταται από πολλές υπαγωγές, αλλά βιώνεται ως ένα όλον (Maalouf, 1999: 36). Επίσης, η ταυτότητα έχει δυναμικό χαρακτήρα και ανασχηματίζεται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες και τις σχέσεις μας (Cummins, 2005: 62· Maalouf, 1999: 33). Έχοντας διερευνήσει, λοιπόν, διεξοδικά τη διαλεκτική σχέση και τη στενή αλληλεξάρτηση ετερότητας και ταυτότητας, στο παρόν κεφάλαιο θα προβούμε σε μια εξέταση των διαφορετικών εκφάνσεων της ταυτότητας, που παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα ή την κοινωνία.

Συγκεκριμένα, ο αμερικανός κοινωνιολόγος Erving Goffman (2001: 121-139) διακρίνει δύο κύριους τύπους κατηγοριοποιήσεων της ταυτότητας, την προσωπική ή ατομική και την κοινωνική ή συλλογική ταυτότητα. Βέβαια, ο διαχωρισμός αυτός είναι τεχνητός, αφού οι δύο ταυτότητες σε πολλές περιπτώσεις είναι αλληλένδετες και συνυφασμένες μεταξύ τους (Strauss, 1969: 173). Ο όρος «προσωπική ταυτότητα» προέρχεται από μια αίσθηση του εαυτού που βασίζεται σε διαπροσωπικές συγκρίσεις και διαχωρίζει το άτομο από τα άλλα μέλη της ίδιας ομάδας, παρέχοντάς του το αίσθημα ότι είναι ξεχωριστό ως μέλος της ομάδας και ως άτομο (Κωστούλα - Μακράκη, 2001: 93). Ακόμη, παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας και της πορείας του μέσα στο χρόνο και αφορά την αποκλειστικότητα της ατομικής του ύπαρξης (Γκότοβος, 2002β: 103). Έτσι, η ατομική ταυτότητα συγκροτείται βάσει κάποιων αμετάβλητων ή σχετικά σταθερών ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν τη σχέση ενός ανθρώπου τόσο με τον εσωτερικό του εαυτό όσο και με τα άλλα μέλη ενός ή περισσότερων κοινωνικών συστημάτων (Ιντζεσίλογλου, 2000: 178). Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2007β: 21-23) η ψυχική διεργασία της κατασκευής της ταυτότητας και η συγκρότηση της εικόνας του εαυτού περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη από τις διαστάσεις οικοδόμησης της ατομικής ταυτότητας βρίσκεται στο βιολογικό - αισθητηριακό επίπεδο, που επιτρέπει στο άτομο, από τα αρχικά κιόλας στάδια της ζωής του, επεξεργαζόμενο αισθητηριακές πληροφορίες, να αναγνωρίζει τι ακριβώς το χαροποιεί και ικανοποιεί

τις σωματικές του ανάγκες. Μία δεύτερη διάσταση εντοπίζεται στην κοινωνική διαδικασία ενσωμάτωσης/αποχωρισμού, που ξεκινά κυρίως από την εφηβική ηλικία, όταν το άτομο επιδιώκει να γίνει αποδεκτό από τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα διεκδικεί τη μοναδικότητα και τη διαφοροποίησή του, που εκφράζεται με την υπαγωγή του εφήβου σε νεανικές ομάδες κοινών ενδιαφερόντων, με ταυτόχρονη αντιπαράθεσή του με την οικογένειά του. Τέλος, η τρίτη διάσταση σχετίζεται με την ανάγκη του ανήκειν και εκφράζεται με την επιθυμία του ατόμου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, για υπαγωγή σε μία συλλογικότητα που έχει συνέχεια, ανεξάρτητα από την πραγματική ή φαντασιακή ύπαρξη αυτής της συλλογικότητας, που συναρτάται με διάφορες ταυτότητες, όπως εθνικές, εθνοτικές, πολιτισμικές κ.ά. Συνεπώς, ο καθορισμός της ατομικής ταυτότητας περιλαμβάνει με ιδιαίτερο τρόπο τη διαφοροποίηση, αλλά ταυτόχρονα και την υποχρεωτική αναφορά στην ομοιότητα (Jenkins, 2007: 131).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας αποτελεί η κοινωνική ταυτότητα, καθώς η εικόνα του εαυτού μας διαμορφώνεται με βάση νοητικά σχήματα και συστήματα αναπαραστάσεων με τη διαμεσολάβηση πάντα των άλλων (Δραγώνα, 2007β: 23). Έτσι, σύμφωνα με τον Camilleri (1998: 253) *«το εγώ συγκατασκευάζεται μαζί με τα άλλα άτομα που αποτελούν το σύμπαν μας»*. Την ίδια άποψη για την άρρηκτη σχέση ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας αναφέρει η Νόβα - Καλτσούνη (2007: 211-213) ότι υιοθετεί και ο Mead, εισηγητής της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, υποστηρίζοντας ότι το άτομο βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα και πως η εικόνα του εαυτού μας διαμεσολαβείται από το βλέμμα των άλλων. Μάλιστα, ο Mead προχωράει και στη διάκριση δύο όψεων του εαυτού, μιας κοινωνικής, του «Εμέ» (Me) και μιας ψυχικής, του «Εγώ» (I). Το «Εμέ» αντιπροσωπεύει το σύστημα κανονιστικών προτύπων μιας κοινωνίας και είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, ενώ το «Εγώ» αποτελεί το ανεξάρτητο και μη προβλέψιμο τμήμα του εαυτού που διαφοροποιεί τα άτομα μεταξύ τους. Βέβαια, τα δύο αυτά μέρη του εαυτού βρίσκονται σε ένα διαρκή διάλογο μεταξύ τους, αποτέλεσμα του οποίου είναι η δράση.

Από την άλλη, ο όρος «κοινωνική ταυτότητα» παραπέμπει σε συλλογικότητες και αφορά την κατηγοριοποίηση του ατόμου σε κοινωνικές κατηγορίες (Γκότοβος, 2002β: 103· Δαμανάκης, 2007: 127). Όπως και με την προσωπική ταυτότητα έτσι και κατά τον καθορισμό της συλλογικής ταυτότητας είναι αναγκαία η επίκληση των

ομοιοτήτων μεταξύ των ατόμων που συναποτελούν τη συλλογικότητα, που όμως θα πρέπει να συνοδεύεται και από την επισήμανση μίας τουλάχιστον διαφοράς από άλλες συλλογικότητες, ως εξ ορισμού αποκλεισμό ενός χαρακτηριστικού (Δραγώνα, 1997: 76-77). Οι συλλογικότητες στις οποίες ανήκει ένα άτομο είναι μικρές ή μεγάλες ομάδες ατόμων, θεσμικές ή αυθόρμητες, που στη σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζονται από αυξημένη πολλαπλότητα. Έτσι, η κοινωνική ταυτότητα περιλαμβάνει στους κόλπους της όλα τα είδη των ταυτοτήτων που παραπέμπουν σε συλλογικότητες, όπως την εθνική, την εθνοτική, την πολιτισμική, τη θρησκευτική, τη γλωσσική, τη φυλετική, την ταξική, την ηλικιακή, την επαγγελματική κ.ά. (Δραγώνα, 2007β: 24-25). Ο καθορισμός της συλλογικής ταυτότητας γίνεται με δύο τρόπους. Ο πρώτος μέσω αυτοπροσδιορισμού από τα μέλη της συλλογικότητας, τα οποία γνωρίζουν ποιοι και τι είναι, ενώ ο δεύτερος μέσω ετεροπροσδιορισμού από εξωτερικούς παρατηρητές που αναγνωρίζουν κοινά χαρακτηριστικά σε άτομα ως μέλη μίας συλλογικότητας, που πιθανόν τα ίδια να μην είναι σε θέση, να μην επιθυμούν ή ακόμη να μην ενδιαφέρονται να αναγνωρίσουν. Όμως, οι παραπάνω τρόποι δεν παραπέμπουν σε δύο είδη συλλογικότητας, αλλά συνιστούν δύο διαφορετικούς τρόπους θεώρησης της αλληλόδρασης των συν-δρώντων ατόμων μίας συλλογικότητας (Jenkins, 2007: 131-133). Επιπρόσθετα, η συλλογική ταυτότητα διαθέτει κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν υφίστανται όλα συγχρόνως και στον ίδιο βαθμό. Σύμφωνα με τον Berque (1978: 11-18) αυτά είναι τα εξής:

1. Η συνέχεια και ο μετασχηματισμός. Κάθε ταυτότητα υφίσταται έναν εσωτερικό μετασχηματισμό, δηλαδή μια ανανέωση και μια αλλαγή που βοηθούν την εξέλιξή της στο χρόνο.
2. Το υποκειμενικό και το αντικειμενικό δεν είναι παρά δύο όψεις της ταυτότητας, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους.
3. Η ταυτότητα είναι ενεργός. Κάθε στοιχείο της επηρεάζει αλλά και ταυτόχρονα υφίσταται τις επιδράσεις όλων των άλλων.
4. Η ταυτότητα είναι ένα σύνολο. Πρόκειται για μια ολότητα που συνδυάζει διαφορετικά στοιχεία.
5. Όλες οι συνιστώσες της ταυτότητας διακρίνονται από μια μεταβλητότητα, η οποία αφορά τόσο τα περιεχόμενά της όσο και τις μορφές της.

Ωστόσο, πέρα από τη διάκριση σε προσωπική και κοινωνική ταυτότητα ο Goffman προβαίνει σε μια ακόμη κατηγοριοποίηση της κοινωνικής ταυτότητας σε

δυναμική και πραγματική. Η δυναμική κοινωνική ταυτότητα αφορά τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που υπό κανονικές συνθήκες αναμένονται από τον κάτοχο της συγκεκριμένης ταυτότητας, ενώ η πραγματική κοινωνική ταυτότητα παραπέμπει στην εμπειρικά βιούμενη εικόνα του «άλλου» (Γκότοβος, 2002β: 103-104). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως οι κοινωνικές ταυτότητες συνιστούν τα προϊόντα διαρκών και επαναλαμβανόμενων μέσα στο χρόνο ετεροπροσδιορισμών και αυτοπροσδιορισμών και έχουν διαφορετική σημασία τόσο για τους φορείς τους όσο και για τους άλλους (Γκότοβος, 2002β: 111). Στα επόμενα κεφάλαια θα διερευνήσουμε τις έννοιες της εθνικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας, οι οποίες αποτελούν διαστάσεις της κοινωνικής ταυτότητας που συνήθως αλληλεπικαλύπτονται, αλλά δεν είναι ταυτόσημες (Δαμανάκης, 2007: 122), προκειμένου να σχηματίσουμε μία πληρέστερη εικόνα για την πολλαπλότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων.

## **2.2. Η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας**

Λαμβάνοντας υπόψη μας πως τόσο η ατομική όσο και η συλλογική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνονται μέσω της αλληλεπίδρασής του με το φυσικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση της έννοιας της κοινωνικοποίησης για την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου συγκρότησης του κοινωνικού υποκειμένου.

Η κοινωνικοποίηση συχνά νοείται ως μια διαδικασία μέσω της οποίας ο νεαρός άνθρωπος αναπτύσσεται από βιολογικό σε κοινωνικό ον και εντάσσεται ως ενεργό μέλος ενός κοινωνικού συνόλου. Όμως, για την πλήρη ένταξη ενός ατόμου στην κοινωνία και τη συνακόλουθη ενεργητική συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι, αναγκαία προϋπόθεση είναι να κατανοήσει το άτομο τη δομή του συνεχώς διευρυνόμενου κόσμου στον οποίο ανήκει καθώς και τον τρόπο λειτουργίας και διατήρησης της συνοχής του. Παράλληλα, θα πρέπει να αντιληφθεί τη δική του θέση αλλά και των υπολοίπων ατόμων μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο συμβίωσης αλλά και να επεξεργαστεί τα είδη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με τη Νόβα - Καλτσούνη (2007: 12) οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται μέσω μιας πολυδιάστατης διαδικασίας μάθησης, στην οποία μετέχει ο άνθρωπος από τη βρεφική του ηλικία με την καθοδήγηση των ενήλικων ατόμων του περιβάλλοντός του.

Η εν λόγω διαδικασία μάθησης αποδίδεται συνήθως με τον όρο «κοινωνικοποίηση», ο οποίος είναι δύσκολο να οριστεί με απόλυτη ακρίβεια. Βέβαια, για την έννοια της κοινωνικοποίησης έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών, οι οποίοι έδωσαν έμφαση σε διαφορετικές όψεις της, με αποτέλεσμα να μην έχει επιτευχθεί η διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού της (Hoy, 2008: 646). Έτσι, η κοινωνικοποίηση ορίστηκε ως ένα είδος μάθησης που πραγματοποιείται με όρους πέραν των βιολογικών και των ψυχολογικών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: 77), ως ο τρόπος που το άτομο εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο (Τσαούσης, 2001: 145) καθώς και ως ο όρος που αποδίδει την πορεία συγκρότησης, εξέλιξης της προσωπικότητας και της κοινωνικής ένταξης του ατόμου (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 13). Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2011: 16) η κοινωνικοποίηση συνιστά μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο

οικειοποιείται τον πολιτισμό της κοινωνίας στην οποία ανήκει και αναπτύσσει την προσωπικότητά του σύμφωνα με τις απαιτήσεις που το συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο προτάσσει, ώστε να ενταχθεί ομαλά σε αυτό. Σε ανάλογο πλαίσιο τοποθετεί την κοινωνικοποίηση και ο Ραμπίδης (2007: 16), προσεγγίζοντάς την ως διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο αφομοιώνει τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες και αξίες έτσι, που αργότερα να τις αισθάνεται ως δικές του. Από την άλλη, ο Καρακατσάνης (2003: 41) επισημαίνει πως η κοινωνικοποίηση γίνεται κατανοητή *«ως μια γενική έννοια στην οποία περιλαμβάνεται κάθε προγραμματισμένη παιδαγωγική ενέργεια και αυθόρμητη επίδραση που συντελεί στην εισαγωγή του παιδιού στο ισχύον κοινωνικό σύστημα και τους μηχανισμούς λειτουργίας του»*. Αντίστοιχα, ο Γκότοβος (2002α: 34) στο δικό του ορισμό για την κοινωνικοποίηση υπογραμμίζει ιδιαίτερα τη διάσταση της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, μέσω της οποίας αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης.

Ωστόσο, παρά την πληθώρα των ορισμών της κοινωνικοποίησης, οι περισσότεροι θεωρητικοί συγκλίνουν στην άποψη πως πρόκειται για μία διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα, αφού μάθουν για την κουλτούρα και τις αξίες κάποιας ομάδας, συμμορφώνονται με τους κανόνες της, και, τελικά, γίνονται λειτουργικά μέλη της (Austin, 2002: 95). Μάλιστα, η Νόβα - Καλτσούνη (2007: 14-15) επιχειρεί να δώσει έναν όσο το δυνατόν πληρέστερο εννοιολογικό προσδιορισμό της εν λόγω έννοιας θέτοντας τις εξής παραμέτρους: α) η έννοια της κοινωνικοποίησης δεν έχει διαχρονικό ή διαπολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται και από την αντίστοιχη ιστορική στιγμή, β) πρόκειται για μία αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία άτομο και κοινωνία αλληλεπιδρούν συνεχώς. Σημειώνεται δε πως με το όρο «αλληλεπίδραση» τονίζεται η δράση του κοινωνικοποιούμενου υποκειμένου, η ενεργητική του δηλαδή απάντηση στα κοινωνικο-πολιτικά ερεθίσματα που δέχεται κατά την κοινωνικοποίησή του. Συνεπώς, ο όρος «κοινωνικοποίηση» φαίνεται να αποτελεί τον απαραίτητο σύνδεσμο μεταξύ της κοινωνίας και του ατόμου, ενώ αναφέρεται σε διαδικασίες κοινωνικής μάθησης που σχετίζονται με τη μετάδοση προτύπων κοινωνικής συμπεριφοράς και γνώσεων σχετικά με τις αξίες, τους κανόνες, τις παραδοχές, τις στάσεις και τις πρακτικές που ισχύουν και εφαρμόζονται σε μια κοινωνία.



Εφόσον, λοιπόν, η κοινωνικοποίηση εκλαμβάνεται στην ουσία ως μια σχέση αλληλόδρασης υποκειμένου και κοινωνίας διαθέτει δύο ξεχωριστές διαστάσεις: την κοινωνιοκεντρική και την ατομοκεντρική (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 17). Η πρώτη αφορά την κανονιστική λειτουργία της κοινωνίας και συναρτάται με τις επιδιώξεις κάθε κοινωνίας να διατηρήσει την ομοιομορφία της, τη συνοχή και τη συνέχειά της, ώστε να είναι σε θέση να επιβιώνει και να εξελίσσεται στο χρόνο. Για την επίτευξη των παραπάνω επιδιώξεων απαιτείται η μετάδοση των κυρίαρχων πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας και η εσωτερίκευση εκ μέρους των μελών της των κανόνων επιθυμητής συμπεριφοράς, με στόχο την ομαλή συμβίωση των ατόμων μεταξύ τους κι άρα την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συνόλου. Η δεύτερη διάσταση, η ατομοκεντρική, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο ξεχωριστά αντιδρά στις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και στο βαθμό προσαρμογής του στις επιταγές του κοινωνικού συστήματος στο οποίο μετέχει.

Βέβαια, στην έννοια της κοινωνικοποίησης θα πρέπει κανείς να αντιδιαστείλει εκείνη της αγωγής με την οποία συχνά συγχέεται. Η αγωγή χαρακτηρίζεται από το Lochner ως μια προγραμματισμένη ή ευκαιριακή συνειδητή, ανθρώπινη ενέργεια που έχει ως σκοπό την ένταξη των ατόμων στην ομαδική ζωή και τη μετάδοση του πολιτισμού (Καρακατσάνης, 2003: 32). Από την άλλη, η αντίληψη του Durkheim για την αγωγή είναι άμεσα επηρεασμένη από το κοινωνιολογικό θεωρητικό πλαίσιο. Έτσι, η αγωγή ορίζεται ως «*μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση*», δηλαδή σκόπιμη και συστηματική επίδραση της παλαιάς στη νέα γενιά, με στόχο την εκμάθηση κανόνων, που διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 18-19). Κοινό στοιχείο των παραπάνω ορισμών είναι ότι αναγνωρίζουν ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της αγωγής τη σκοπιμότητα και τη συνειδητότητα των ενεργειών της. Συνεπώς, θα μπορούσε να ειπωθεί πως το διαφοροποιητικό στοιχείο των παραπάνω συναφών εννοιών είναι πως η κοινωνικοποίηση αποτελεί ευρύτερη έννοια από αυτή της αγωγής, η οποία συμπεριλαμβάνει και φυσικές διαδικασίες, ενώ η αγωγή αναφέρεται περισσότερο σε σκόπιμες διαδικασίες διαπαιδαγώγησης, τις οποίες αναλαμβάνουν συνήθως κοινωνικοί ή κρατικοί θεσμοί, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 20).

Η κοινωνικοποίηση συντελείται τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, τόσο τυπικά όσο και άτυπα, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Η άμεση κοινωνικοποίηση χαρακτηρίζεται από την ενσυνείδητη πρόθεση διδασκαλίας της

αποδεκτής συμπεριφοράς σε ένα τυπικό πλαίσιο. Κατεξοχήν φορέα της άμεσης κοινωνικοποίησης αποτελεί το σχολικό σύστημα, ωστόσο αυτή μπορεί να πραγματοποιείται και στην ενήλικη ζωή μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρά τη μεγάλη σημασία της άμεσης κοινωνικοποίησης για την εξέλιξη του ατόμου και τη διατήρηση της κοινωνίας, η κοινωνικοποίηση είναι συνήθως έμμεση, δηλαδή προκύπτει χωρίς διδασκαλία, ως άτυπη μάθηση, χάρη στην παρατήρηση και μίμηση της συμπεριφοράς των προσώπων αναφοράς (Νόβα- Καλτσούνη, 2007: 12).

Επιπλέον, η κοινωνικοποιητική διαδικασία είναι συνεχής και εξελικτική και διακρίνεται σε πρωτογενή και δευτερογενή. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση εκτυλίσσεται εντός του οικογενειακού πλαισίου, το οποίο αποτελεί την πρωταρχική κοινωνική δομή που εντάσσεται το παιδί με τη γέννησή του. Έτσι, η οικογένεια καλείται να ικανοποιήσει τις βιολογικές, συναισθηματικές και ψυχοπνευματικές ανάγκες του ατόμου συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην κοινωνική του ένταξη μέσω της διαμόρφωσης της πολιτισμικής του ταυτότητας (Πυργιωτάκης, 2000: 22). Στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, η οποία συντελείται από την παιδική ηλικία και εξής, το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί έναν φορέα γενικής κοινωνικοποίησης που περιβάλλεται από άλλους κοινωνικοποιητικούς φορείς όπως το σχολείο, οι ομάδες ομηλίκων, η εκκλησία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η πολιτική και οι ομάδες ενδιαφερόντων στις οποίες εντάσσεται το άτομο (Hoy, 2008: 647· Τσαούσης, 2001: 552-553). Μάλιστα, το σχολείο, ως βασικός φορέας μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και καθορίζει την κοινωνική του ένταξη.

Σήμερα είναι κοινώς αποδεκτό ότι η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως μια αδιάλειπτη διαδικασία που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και κατά την οποία το τελευταίο λαμβάνει διαρκώς νέα ερεθίσματα και αποκτά καινούριες εμπειρίες και βιώματα. Όλα αυτά τα δεδομένα επιδέχονται επεξεργασία εκ μέρους του ατόμου έτσι, ώστε να καταφέρει να τα αποδεχθεί και να τα εντάξει στο προσωπικό του αξιακό σύστημα και να προσαρμόσει, ακολούθως, τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτά. Μάλιστα, στις σύγχρονες κοινωνίες, των οποίων οι εξελίξεις και οι μεταβολές ακολουθούν ταχύτατους ρυθμούς, τα άτομα έρχονται αντιμέτωπα με νέα δεδομένα σχεδόν καθημερινά, γι' αυτό και η κοινωνικοποίησή τους θα πρέπει να τα καθιστά ευέλικτα και ικανά να προσαρμόζονται αποτελεσματικά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα που προκύπτει κάθε φορά. Υπό αυτό το πρίσμα

συναφής με την έννοια της κοινωνικοποίησης ως δια βίου διαδικασίας, είναι εκείνη της ανακοινωνικοποίησης. Η «ανακοινωνικοποίηση» προσδιορίζεται ως μια κατάσταση κατά την οποία ένα ήδη κοινωνικοποιούμενο άτομο επιδέχεται μεταβολές και αλλαγές στις στάσεις και τις αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει ως εκείνη την χρονική στιγμή, υιοθετώντας νέες ιδέες και νέα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς. Είναι, επίσης, απαραίτητο να διευκρινιστεί πως επιλέγεται η χρήση του όρου «ανακοινωνικοποίηση» έναντι του όρου «επανακοινωνικοποίηση», γιατί ο πρώτος προσλαμβάνει το άτομο ως δρών υποκείμενο που συμμετέχει ενεργητικά σε αυτή τη διαδικασία, ενώ ο δεύτερος υπογραμμίζει την παθητική στάση του ατόμου (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 20-21). Συνεπώς, με βάση αυτή τη λογική ολόκληρη η ζωή δεν είναι παρά μια πολύπλοκη διαδοχή κοινωνικοποιητικών εμπειριών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε όλους τους κοινωνικούς χώρους που δρα ο άνθρωπος (Austin, 2002: 103). Βέβαια, θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα τι μεταβάλλεται και τι μένει σταθερό στην προσωπικότητα του διαρκώς κοινωνικοποιούμενου ατόμου και ποια είναι η σχέση του με τις κοινωνικές δομές.

Τέλος, σημειώνεται πως οι κοινωνικοποιητικές διαδικασίες συμβάλλουν στην επίτευξη της ιστορικής συνέχειας μιας κοινωνίας, αφού οι αξίες και τα πρότυπα που μεταδίδονται διαθέτουν πλήθος παραδοσιακών στοιχείων που μεταβιβάζονται στις επόμενες γενιές. Κατ' αυτόν τον τρόπο το παρελθόν μιας κοινωνίας μετατρέπεται σε παρόν και κατά συνέπεια σε μέλλον, καθώς οι νεότερες γενιές θα διατηρήσουν αυτά τα παραδοσιακά πολιτισμικά στοιχεία κι αργότερα θα τα μεταβιβάσουν με τη σειρά τους στις επόμενες (Γκίβαλος, 2005:20-21· Τερλεξής, 1975:19-20).

### 2.3. Η έννοια του έθνους ως παράγοντας διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας

Για την έννοια του έθνους, η οποία έχει ερευνηθεί από ποικίλες σκοπιές στο πλαίσιο διαφόρων επιστημών, δεν υφίσταται ένας συνεκτικός και κοινά παραδεκτός ορισμός, που να καθορίζει με ακρίβεια το περιεχόμενό της και να αναδεικνύει τη βασική διαφοροποίησή της από άλλες συγγενικές έννοιες, όπως αυτήν της εθνότητας με την οποία συχνά ταυτίζεται (Σβορώνος, 2005: 21-22). Γι' αυτό, όπως παρατηρεί ο Λιάκος (2005: 8), η έννοια του έθνους κατασκευάζεται ανάλογα με το φιλοσοφικό και πολιτικό υπόβαθρο και τον αντίστοιχο επιστημονικό λόγο που υιοθετείται. Συνακόλουθα, διαφοροποιείται και ο ορισμός της εθνικής ταυτότητας με την οποία συσχετίζεται άρρηκτα. Έτσι, θα εξετάσουμε ορισμένες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για την οριοθέτηση του έθνους, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τους παράγοντες που καθορίζουν τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας που θα αναλύσουμε στη συνέχεια.

Η πρώτη θεωρητική προσέγγιση του έθνους, που διατυπώθηκε από το γερμανικό ρομαντισμό το 19<sup>ο</sup> αιώνα, αντιλαμβάνεται το έθνος ως μια αυθύπαρκτη, αρχέγονη, «φυσική» οντότητα, ανεξάρτητη από τον χρόνο και τον χώρο (Αβδελά, 1997: 31). Σύμφωνα με αυτή, λοιπόν, τη θεώρηση τα έθνη είναι καθαρά και διαθέτουν ευδιάκριτα χαρακτηριστικά που αποτυπώνονται στις εθνικές και πολιτισμικές τους διαφορές. Παράλληλα, το κυρίαρχο κριτήριο που διακρίνει τα έθνη μεταξύ τους είναι η γλώσσα. Εκτός, όμως, από τη φυσική διαμόρφωσή του το έθνος νοείται και ως «όλον» (Τζούμα, 2007: 11). Ως συνέπεια, τα κράτη σχηματίστηκαν για να εκφράσουν αυτή την ολότητα και αποτελούν τους φυσικούς εκφραστές του έθνους που διαφοροποιούνται με βάση τη γλώσσα, τη θρησκεία και την παράδοση (Τζούμα, 2007: 12-13).

Η δεύτερη κατά ιστορική σειρά θεωρία για το έθνος είναι αυτή της ιστορικής συνέχειας, σύμφωνα με την οποία τα έθνη παύουν να θεωρούνται φυσικά, αλλά αποτελούν κοινωνικούς σχηματισμούς που αναπτύσσονται ιστορικά και προσδιορίζονται από τη συνέχεια, τη μνήμη, την εθνοτικότητα, τη γενεαλογία, την αυθεντικότητα και την ταυτότητα (Τζούμα, 2007: 17-19). Η εν λόγω προσέγγιση μαζί με την πρώτη αποτελούν το «γενετικό λόγο περί έθνους», ο οποίος συνδέεται κατεξοχήν με την έννοια του εθνικισμού και της παραδοσιακής αντίληψης της εθνικής ταυτότητας.

Η τρίτη θεωρία για το έθνος εκφράστηκε από το μαρξισμό και συναρτάται με την αντίληψή του για την ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία το έθνος δεν προσδιορίζεται από το παρελθόν του, αλλά από το αίσθημα του «συνανήκειν» που θα εκπληρωθεί στο μέλλον με την εγκαθίδρυση του σοσιαλισμού (Λιάκος, 2005: 18-21). Ο μαρξιστικός λόγος για το έθνος αποτελεί ίσως το μεταίχμιο ανάμεσα στις γενετικές και κατασκευαστικές θεωρίες για το έθνος.

Η τέταρτη θεώρηση αφορά την άποψη της τυχαίας και συμπτωματικής διαμόρφωσης του έθνους. Αυτή υποστηρίζει ότι τα έθνη αποτελούν «επινοήσεις» που αφενός δεν προϋπήρχαν και αφετέρου δημιουργήθηκαν μέσα από την «τύχη ορισμένων ιδεών» (Gellner, 2002: 26-31· Kendourie, 2005: 37-38). Βασικός θεωρητικός της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ο Elie Kendourie, ο οποίος αναλύει τις έννοιες του έθνους και του εθνικισμού ως νεωτερικά φαινόμενα. Παρόλο που δεν εστιάζει στην έννοια της κατασκευής αλλά σε εκείνη της τυχαίας διαμόρφωσης μέσα από την ιστορία των ιδεών, εισάγει το μοντερνιστικό παράδειγμα στην κατανόηση του έθνους, αφού αμφισβητεί την οντολογική του ύπαρξη (Kendourie 2005: 38-43· Τζούμα 2007: 19).

Η πέμπτη θεωρία για το έθνος είναι η λεγόμενη κατασκευαστική και αντιλαμβάνεται το έθνος ως μια εννοιολογική κατασκευή. Το έθνος, δηλαδή, είναι μια ιστορικά και πολιτισμικά πεπερασμένη οντότητα. Μάλιστα, βασίζεται και αυτή η προσέγγιση στην άποψη ότι τα έθνη και ο εθνικισμός είναι φαινόμενα της νεωτερικότητας, ενώ συμπληρώνει ότι ο εθνικισμός είναι εκείνος ο παράγοντας που δημιουργεί τα έθνη και δεν συμβαίνει η αντίστροφη διαδικασία (Τζούμα, 2007: 22). Στο ερώτημα με ποιο τρόπο γίνεται αυτό ο Βρετανός ανθρωπολόγος Ernest Gellner (2002: 17-19) υποστηρίζει ότι ο εθνικισμός προσδιορίζεται στα πλαίσια της βιομηχανικής οργάνωσης της κοινωνίας και της συνακόλουθης πολιτισμικής ομοιογένειας που επικράτησε. Από την άλλη, ο Benedict Anderson (1997: 54-61), ορίζει το έθνος ως μια «φαντασιακή κοινότητα» που συνιστά στην ουσία μία πολιτισμική κατασκευή, δημιούργημα του «έντυπου καπιταλισμού». Στην εκδοχή που προτείνει η γλώσσα και οι θεσμοί παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κατασκευή του έθνους και του εθνικισμού.

Η έκτη και τελευταία προσέγγιση του έθνους αναπτύχθηκε στα πλαίσια της μετα-αποικιακής κριτικής και προσλαμβάνει την έννοια του έθνους ως μία ετεροκαθορισμένη κοινότητα. Παράλληλα, υποστηρίζει πως το έθνος συνιστά μια

κατασκευή, η οποία ορίζεται μέσα από τον Άλλο, αφού ο «αυτοκαθορισμός περιέχει τον ετεροκαθορισμό» (Λιάκος, 2005: 100).

## 2.4. Εθνική και εθνοτική ταυτότητα

Η έννοια της εθνικής ταυτότητας ως μία κατηγορία κοινωνικής ταυτότητας ορίζεται βάσει των θεωριών για το έθνος που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Έτσι, στο πλαίσιο των γενετικών θεωριών του έθνους, η εθνική ταυτότητα θεωρείται ως φυσικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, ενώ οι κατασκευαστικές θεωρίες του έθνους νοούν και την έννοια της εθνικής ταυτότητας ως ένα συμβατικό κατασκεύασμα συνδεδεμένο με την ιστορία και την κοινωνία.

Η εθνική ταυτότητα αναφέρεται στην κοινή καταγωγή, στην κοινή γλώσσα, στην κοινή θρησκεία και στις κοινές παραδόσεις και αναπαράγεται μέσω του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αβδελά, 1997: 33). Για το Θεοδωρίδη (2004: 124) η εθνική ταυτότητα επιστεγάζει όλες τις άλλες κοινωνικές ταυτότητες, ενώ όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2005: 30) δεν συμπίπτει ούτε είναι ταυτόσημη με την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία σχετίζεται με την έννοια του πολιτισμού που είναι ευρύτερη και δεν εξαντλείται στα κοινά στοιχεία που συγκροτούν την εθνική ταυτότητα. Επίσης, η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται σε αντιπαράθεση προς την ετερότητα και τη διαφορά, προς το αλλότριο, το ξένο, το απειλητικό και εχθρικό. Ο Anthony Smith (2000: 30) θεωρεί πως η εθνική ταυτότητα είναι μία συλλογική πολιτισμική ταυτότητα που συγκροτείται με βάση τα εξής θεμελιώδη χαρακτηριστικά: α) μια κοινή ιστορική και εδαφική επικράτεια, β) κοινούς μύθους και ιστορικές μνήμες, γ) μια κοινή, μαζική δημόσια κουλτούρα, δ) κοινά νομικά δικαιώματα και καθήκοντα για όλα τα μέλη και ε) κοινή οικονομία και ελευθερία μετακίνησης εντός της επικράτειας. Παράλληλα, ο Smith (2000: 17) διαχωρίζει την εθνική ταυτότητα, η οποία συναντάται στα αναπτυγμένα κράτη και ορίζεται με πολιτικούς όρους, από την εθνοτική ταυτότητα, που απαντάται στα μη δυτικά κράτη και χαρακτηρίζεται από πολιτιστικά στοιχεία. Έτσι, αφενός η εθνική ταυτότητα έχει εθνοτικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, παραδόσεις), αλλά αφετέρου κατασκευάζεται στη βάση μιας πολιτικής, έστω και υποτυπώδους, κοινότητας (Smith, 2000: 23).

Η κύρια διαφορά της εθνικής από την εθνοτική ταυτότητα βρίσκεται στη συνειδητή επιθυμία της εθνικής ομάδας για αυτοδιαχείριση (Σελλά - Μάζη, 2001: 137-138). Μάλιστα, τα χαρακτηριστικά της γλώσσας και της θρησκείας θεωρούνται δευτερεύοντα σε σχέση με την αυτοσυνειδησία της ομάδας και τη μοναδικότητά της.

Συνεπώς, η ύπαρξη του έθνους - κράτους ως πολιτική οντότητα μετατρέπει την εθνοτική ταυτότητα σε εθνική (Κόντης & Φακιολάς, 2002: 26). Η διάκριση μεταξύ εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας είναι απαραίτητη κυρίως, όταν στους κόλπους ενός κράτους υπεισέρχονται πληθυσμοί που σε ένα χαμηλότερο επίπεδο, το εθνοτικό, αυτοπροσδιορίζονται διαφορετικά από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας (Γκότοβος, 2002β: 113). Σε κάθε άλλη περίπτωση η εθνικότητα και η εθνοτικότητα μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά, χωρίς η μία να απειλεί την άλλη, αρκεί η εθνοτική ομάδα να αισθάνεται ασφαλής στο γεωγραφικό χώρο που κινείται και με τους πολιτικούς θεσμούς που της αντιστοιχούν (Σελλά - Μάζη, 2001: 133-134).



## 2.5. Πολιτισμική ταυτότητα

Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί τον τρόπο ζωής του ατόμου και συγκροτείται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Επίσης, συνδέεται με την υποκειμενικότητα, με τη δυνατότητα, δηλαδή, που έχει το άτομο να αυτοπροσδιορίζεται, να αποστασιοποιείται ή να εντάσσεται σε μια ομάδα αναφοράς. Ενώ η εθνική ταυτότητα κινείται στο μακροεπίπεδο και γίνεται εμφανής μόνο μέσω της διαχρονικής μελέτης ενός έθνους, η πολιτισμική ταυτότητα αναφέρεται στο μικροεπίπεδο, καθώς συνιστά ένα δυναμικό μηχανισμό, ο οποίος τροποποιείται συνεχώς κάτω από την επίδραση που του ασκούν διάφορα κοινωνικά και ψυχολογικά γεγονότα καθ' όλη την πορεία του ατόμου (Hamers & Blanc, 1989: 121). Έτσι, η πολιτισμική ταυτότητα εκφράζει το συγχρονικό επίπεδο και έχει βιωματικό χαρακτήρα, καθώς διαμορφώνεται με την ενεργό επαφή του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Δαμανάκης, 2007: 123· Κωστούλα - Μακράκη, 2001: 95). Γι' αυτό συναρτάται στενά με τις διεργασίες κοινωνικοποίησης (Κωστούλα - Μακράκη, 2001: 94) και είναι προϊόν της «πολιτισμοποίησης» μέσω της οποίας το άτομο εσωτερικεύει κάποιο πολιτισμό (Νικολάου, 2009: 211). Βέβαια, όπως ο πολιτισμός, έτσι και η πολιτισμική ταυτότητα δεν παρουσιάζει κάποιου είδους στατικότητα, αλλά συγκροτείται στο πλαίσιο μιας συνεχούς διαπραγμάτευσης με την εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα.

Κατά συνέπεια, ο ορισμός της πολιτισμικής ταυτότητας εξαρτάται από τον τρόπο προσέγγισης του ίδιου του πολιτισμού. Όπως σημειώνει ο Πασχαλίδης (2000: 73) ο κουλτουραλισμός και ο κονστρουκτιβισμός αποτελούν δύο αντίθετες θεωρητικές κατευθύνσεις για τη διερεύνηση της έννοιας του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας. Ο πρώτος αντιμετωπίζει τον πολιτισμό *«ως ένα διαχρονικά σταθερό και συνεκτικό σύνολο πολιτιστικών χαρακτηριστικών -όπως η γλώσσα, η θρησκεία, τα έθιμα- που προσδιορίζουν με τρόπο αποκλειστικό μια συγκεκριμένη κοινότητα»* (Πασχαλίδης, 2000: 74). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως αυτή η φυσικοποίηση του πολιτισμού που πρεσβεύει ο κουλτουραλισμός βρίσκεται στη βάση του ρατσισμού και της ασυνεννοησίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, καθώς εγκαθιδρύει μία διαλεκτική ταυτότητα, στο πλαίσιο της οποίας το δικαίωμα για την ταυτότητα του ενός μετατρέπεται σε απειλή για τον άλλο (Πασχαλίδης, 2000: 75). Ο

κονστρουκτιβισμός, από την άλλη, δίνει έμφαση στην τεχνητότητα των διαφορετικών συλλογικοτήτων και στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο πολιτισμός δεν είναι «ένα μονολιθικό, κοινά αποδεκτό και σταθερό σύστημα συμβόλων και αξιών, αλλά μάλλον ο εγγενώς διαφοροποιημένος και ιστορικά δυναμικός τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούμε τον κόσμο και τη θέση μας μέσα σ' αυτόν» (Πασχαλίδης, 2000: 76). Ωστόσο, ο κονστρουκτιβισμός κατέληξε στην ολική σχετικοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας, θεωρώντας την ως μια πράξη αυθαίρετης διαφοροποίησης, αποσυνδεδεμένης εντελώς από τα πολιτισμικά και ιστορικά της συμφραζόμενα. Μια σύνθεση των παραπάνω κατευθύνσεων μπορεί να επιτευχθεί, σύμφωνα με τον Πασχαλίδη (2000: 79-80) μέσω της υιοθέτησης της άποψης του Μαρξ πως «οι άνθρωποι φτιάχνουν την ιστορία τους μέσα σε συνθήκες που δεν έχουν οι ίδιοι διαλέξει, συνθήκες που τις βρίσκουν μπροστά τους, καθορισμένες από τα γεγονότα και την παράδοση». Έτσι, οι άνθρωποι δομούν την πολιτισμική τους ταυτότητα με έναν τρόπο επινοητικό και δημιουργικό, όπως υποστηρίζει και ο κονστρουκτιβισμός, αλλά σύμφωνα με όρους που δεν επιλέγουν. Υπό αυτό το πρίσμα, μάλιστα, η πολιτισμική ταυτότητα ως ταυτοποιητική συνείδηση μιας ομάδας συνδέεται άμεσα με την αίσθηση της ετερότητας, καθώς κατασκευάζεται συνειδητά στο πλαίσιο ενός συμβολικού ανταγωνισμού με τον άλλο.

Αντίστοιχα, για τον Γκότοβου (2002β: 11-13) ο όρος «πολιτισμική ταυτότητα» εμφανίζεται σχεδόν πάντοτε σε συνδυασμό με μία από τις κατηγορίες της εθνικότητας, της εθνότητας, της θρησκείας και της γλώσσας, προσδιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο το περιεχόμενο της αντίστοιχης διαφοράς. Έτσι, η σχέση της πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση «κελύφους - περιεχομένου» και δεν συνιστά έναν αυτόνομο τύπο ταυτότητας. Στις προαναφερθείσες κατηγορίες ο Νικολάου (2009: 213) προσθέτει και τις ταξικές διαφοροποιήσεις ισχυριζόμενος ότι η ταξική προέλευση του ατόμου είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του, ως συνιστώσα των αξιών του, των στάσεων, των προτιμήσεων, των προσδοκιών και των κωδίκων επικοινωνίας που διαθέτει. Τέλος, τη θέση του Γκότοβου επιβεβαιώνει και η Anne Campbell (2000: 31-39) μέσω των εμπειρικών της ερευνών, οι οποίες αποκαλύπτουν ενδιαφέρουσες πτυχές του σχηματισμού της πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς αποδεικνύουν ότι ορισμένα άτομα μπορούν να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες, να αλλάζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό

περιβάλλον ή να αναπτύξουν την ικανότητα να κινούνται μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς, χωρίς να χάνουν την αίσθηση της ατομικής τους ταυτότητας.

## 2.6. Διαπραγμάτευση ταυτοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης

Οι μετανάστες μαθητές στο νέο τους σχολικό περιβάλλον προσπαθούν να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους δεχόμενοι ποικίλα ερεθίσματα από δύο διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Από τη μια, πρέπει να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ώστε να επιτύχουν ακαδημαϊκά και να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Από την άλλη, έχουν ανάγκη να νιώσουν ασφάλεια και να βιώσουν την αποδοχή της ατομικής τους ταυτότητας, χωρίς να γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών. Αν, ωστόσο, δεν ικανοποιηθούν οι παραπάνω προϋποθέσεις, η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά και να μειωθούν τα κίνητρά τους για μάθηση (Coelho, 2007: 126-127).

Ο Cummins (2005: 73) επεκτείνοντας την άποψη του Vygotsky ότι η μάθηση συντελείται στα πλαίσια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών, υποστηρίζει ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δασκάλων - μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους. Ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα πολιτισμικής, γλωσσικής ή άλλης ετερότητας, αυτή η αλληλεπίδραση δεν είναι ουδέτερη, αλλά είτε ενισχύει τις εξουσιαστικές σχέσεις είτε αμφισβητεί ανοιχτά τις λειτουργίες τους. Γι' αυτό, ο Cummins (2005: 63-65) προτείνει πως πρέπει να δοθεί έμφαση στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών με τη μετατροπή των εξουσιαστικών σχέσεων σε συνεργατικές, ώστε να λειτουργήσουν προσθετικά και όχι αφαιρετικά. Όταν, οι ταυτότητες των μαθητών γίνονται αποδεκτές και επιβεβαιώνονται, επιτυγχάνεται το χτίσιμο της γνώσης μέσω της συνεργασίας δασκάλων - μαθητών. Έτσι, όσο περισσότερο μαθαίνουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η συνείδηση της ταυτότητάς τους και όσο αναπτύσσεται η αίσθηση του εαυτού τους τόσο περισσότερο παρακινούνται για μάθηση. Υπάρχει, δηλαδή, μια αμφίδρομη σύνδεση μεταξύ ταυτότητας και γνωστικής ενεργοποίησης. Την ίδια άποψη προβάλλει και η Δραγώνα (2007β: 12) τονίζοντας πως ο σεβασμός στην ταυτότητα του μαθητή διευκολύνει τη μάθηση. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν οι δάσκαλοι είναι απρόθυμοι να σεβαστούν την ταυτότητα των μαθητών και δεν εκτιμούν τις εμπειρίες ή τα ταλέντα τους, τότε τα πνευματικά και προσωπικά τους χαρίσματα σπάνια βρίσκουν έκφραση και η κινητοποίηση για μάθηση εκλείπει (Cummins, 2005: 163-164). Παράλληλα, οι απειλές της ταυτότητας όχι μόνο

εμποδίζουν τη μάθηση, αλλά πολύ παραπάνω πυροδοτούν αντίσταση και παλινδρόμηση (Δραγώνα, 2008: 425). Ένας σημαντικός τρόπος για να ενισχυθεί η ταυτότητα των μαθητών είναι η υιοθέτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών κατάλληλων μαθητοκεντρικών διδακτικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην προώθηση της συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Ωστόσο, ο Γκότοβος (2002β: 38-39) ασκεί κριτική στην παιδαγωγική πρόταση του Cummins αναφέροντας ότι η έμφαση στην ενδυνάμωση της μειωψηφικής ταυτότητας του μαθητή αναδεικνύει την ύπαρξη της πολιτισμικής διαφοράς και τονίζει τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους μαθητές της πλειοψηφίας και τους μαθητές της μειοψηφίας. Στην ουσία με αυτό τον τρόπο ο αλλογενής μαθητής μένει περιχαρακωμένος σε μια κατασκευασμένη μειονοτική ταυτότητα και ο εκπαιδευτικός αρνείται να αναζητήσει άλλες διεξόδους για την εξασφάλιση της σχολικής του επιτυχίας.

Συμπερασματικά, η δίγλωσση εκπαίδευση και η επαναδιαπραγμάτευση των ταυτοτήτων αποτελεί την ενδεδειγμένη προοπτική διαχείρισης του πλουραλισμού στην εκπαίδευση (Cummins, 2005: 162). Ασφαλώς, οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους χρειάζεται να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προσδιορίσουν πρώτα τη δική τους ταυτότητα, ώστε στη συνέχεια να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές τους να συγκροτήσουν τις δικές τους προσωπικές ταυτότητες. Βέβαια, αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να γίνει χωρίς αμφισβήτηση και κριτική προσέγγιση του κυρίαρχου πολιτισμού και ένα διάλογο με τους άλλους πολιτισμούς (Μάρκου, 1996: 54).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΛΟΓΟΙ ΜΗ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ

### 3.1. Στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν αυτονόητα στοιχεία της ανθρώπινης σκέψης που παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αποδοχή ή απόρριψη του ετέρου (Γσιάκαλος, 2000: 137). Ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε μια ομάδα μαθητών μπορούν να εξελιχθούν σε ισχυρές αντιπάθειες ή και αντιπαραθέσεις, οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τις προσπάθειες επίλυσης των διαφορών που ενδέχεται να προκύψουν από την επαφή των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να εξετάζουν και να αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα διάφορα στερεότυπα σε μια τάξη, ώστε να ερμηνεύουν ορισμένες στάσεις απέναντι στους μαθητές με διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική προέλευση.

Τα στερεότυπα συνδέονται στενά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις αλλά και τις προκαταλήψεις, χωρίς ωστόσο να ταυτίζονται με τις έννοιες αυτές, ενώ έχουν και άμεση σχέση με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας. Στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας ο πρώτος που εισήγαγε την έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων ήταν ο Moscovici. Στη διατύπωση της θεωρίας του για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις επηρεάστηκε από την κοινωνιολογική άποψη του Durkheim σχετικά με τις συλλογικές αναπαραστάσεις. Οι συλλογικές αναπαραστάσεις, κατά τον Durkheim, αποτελούν γενικευμένες αντιλήψεις κοινωνικής φύσης που αφορούν την κοινωνία (Λαμπρίδης, 2004: 45-46). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται ως «*το νήμα της κοινωνικής ζωής ... που απορρέουν από τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα άτομα ... και παράγονται από τις δράσεις και τις αντιδράσεις που ανταλλάσσουν οι στοιχειώδεις συνειδήσεις ...*» (Ναυρίδης, 1994: 165). Αυτός, όμως, ο καθολικός και στατικός χαρακτήρας των συλλογικών αναπαραστάσεων, φαίνεται να παραπέμπει σε μια κοινωνική πραγματικότητα εξίσου δεδομένη και αμετακίνητη. Ο Moscovici, αντίθετα, τόνισε τη δυναμικά εξελισσόμενη φύση των κοινωνικών αναπαραστάσεων και εστίασε στην επικοινωνία των ατόμων και των ομάδων που ευθύνεται για τη σύγκλιση των συναισθημάτων, με τέτοιο τρόπο ώστε το ατομικό να μετατρέπεται σε συλλογικό και αντίστροφα (Moscovici, 1989: 62-86). Υπό αυτή την οπτική οι

κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι *«ιδέες, γνώσεις, εικόνες που μοιράζονται τα μέλη ενός συνόλου»*, *«ομόφωνα σύμπαντα σκέψης που μεταδίδονται κοινωνικά και σχηματίζουν μέρος της κοινωνικής συνείδησης»* (Λαμπρίδης, 2004: 46). Παράλληλα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις δίνουν συνοχή σε ποικίλες πεποιθήσεις των ανθρώπων και καθιστούν δυνατή την κατάταξη ατόμων και αντικειμένων, καθώς και τη σύγκριση και εξήγηση συμπεριφορών ως μέρη του κοινωνικού περιβάλλοντος (Λαμπρίδης, 2004: 47). Αν και δεν έχουν συστηματική δομή, παρουσιάζονται με σταθερότητα και συνέπεια ως παράγωγα της ανθρώπινης σκέψης (Παπαστάμου, 1989: 417). Πρόκειται στην ουσία για *«πραγματικότητες που τις ασπάζονται, τις δημιουργούν και τις αναπαράγουν πολλά άτομα στη διάρκεια της συλλογικής τους ζωής»* (Παπαστάμου, 1989: 418). Συνεπώς, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτελούν έναν ενδιάμεσο παράγοντα ανάμεσα στην επικοινωνία των ατόμων. Είναι το σημείο τομής του ατομικού και του συλλογικού και η περιοχή στην οποία η ατομική ταυτότητα συνυπάρχει με την κοινωνική. Αποτελούν ένα φίλτρο μέσα από το οποίο τα άτομα βλέπουν τον κόσμο που τα περιβάλλει, αποδίδοντας νόημα στα στοιχεία που τον συνθέτουν. Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις οικοδομούν την κοινωνική πραγματικότητα των ομάδων και παρεμβαίνουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές κοινωνικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της και διαθέτουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση (Δραγώνα, 2007α: 12-14). Εισηγητής του όρου «στερεότυπο», με την έννοια που χρησιμοποιείται σήμερα, υπήρξε ο Walter Lippmann, ο οποίος υποστήριξε ότι τα στερεότυπα είναι *«εικόνες στο κεφάλι μας»* ή *«χάρτες του κόσμου»* που βοηθούν στο χειρισμό πολύπλοκων πληροφοριών από το περιβάλλον, ενώ τόνισε και το ρόλο που παίζουν στις διομαδικές συγκρούσεις (Χαντζή: 2008: 224). Τα άτομα για να μπορέσουν να λειτουργήσουν μέσα σ' ένα πολύπλοκο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον, έχουν την τάση να δομούν μια απλουστευμένη εικόνα αυτού του περιβάλλοντος στο νου τους. Το περιεχόμενο αυτής της εικόνας, που εν μέρει είναι πολιτισμικά προσδιορισμένο, συνιστά τα στερεότυπα, τα οποία προσλαμβάνονται ως απλοποιημένες εικόνες του κοινωνικού κόσμου (Λαμπρίδης, 2004: 73). Έτσι, τα στερεότυπα ως πολιτισμικές κατασκευές διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος των κοινωνικών ομάδων και

λειτουργούν μέσα από ψυχοκοινωνικούς δρόμους (Δραγώνα, 2007α: 14-15). Γι' αυτό οι Jost και Banaji (1994: 11) αναφέρουν ότι «τα στερεότυπα νομιμοποιούν την εκμετάλλευση κάποιων κοινωνικών ομάδων από άλλες, καθώς ερμηνεύουν την επιτυχία ορισμένων ομάδων αλλά και τη φτώχεια και την αδυναμία ορισμένων άλλων σαν να είναι αυτές οι διαφορές όχι μόνο δικαιολογημένες, αλλά και φυσικές». Τα στερεότυπα κατασκευάζονται κοινωνικά μέσα από το λόγο και την καθημερινή επικοινωνία και στη συνέχεια αυτονομούνται και αποκτούν μια δική τους πραγματικότητα που έχει μεγάλη δύναμη (Δραγώνα, 2001: 63). Αναδύονται αυθόρμητα και ασυνείδητα ακόμα και στους ανθρώπους που πιστεύουν στην ισότητα και στην ισονομία (Δραγώνα, 2007α: 21). Επίσης, στηρίζονται στη γενίκευση και αποδίδουν πάγια, σταθερά και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά στα μέλη μιας ομάδας, τα οποία μπορεί και να μην διαθέτουν, ενώ ταυτόχρονα παραβλέπουν τις ατομικές διαφορές (Rattansi, 1992: 25). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους είναι η ανθεκτικότητά τους, που εξηγείται κυρίως από την ανάγκη του ανθρώπου να σκέφτεται και να στηρίζει την κοινωνική του συμπεριφορά σε τέτοια μοντέλα. Έτσι, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα στερεότυπα είναι αδύνατο να αλλάξουν, ενώ άλλοι δέχονται πως, παρότι δεν είναι εύκολη, η αλλαγή των στερεοτύπων είναι εφικτή. Για κάτι τέτοιο, όμως, χρειάζεται μεγάλο διάστημα και ειδική στρατηγική κοινωνικά προσανατολισμένη. Τέλος, τα στερεότυπα συνιστούν έναν αέναο κύκλο και μπορούν να λειτουργήσουν με τη μορφή «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», καθώς δημιουργούν προσδοκίες για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις (Δραγώνα, 2007α: 14· Τσιάκαλος, 2000: 149-152). Δηλαδή αναμένουμε από τον άλλο να συμπεριφερθεί με τρόπους, οι οποίοι επικυρώνουν τη στερεότυπη αντίληψή μας γι' αυτόν. Μάλιστα το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» επιβεβαιώθηκε και στο χώρο της σχολικής τάξης με το κλασικό πείραμα των Rosenthal και Jacobson αναφορικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές τους. Τα αποτελέσματα του πειράματος έδειξαν πως όταν δημιουργήθηκε μια εσφαλμένη εντύπωση σε δασκάλους ως προς την «υψηλή» ή «χαμηλή» νοημοσύνη των μαθητών τους, στο τέλος του σχολικού έτους τόσο η σχολική επίδοση όσο και οι μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης των παιδιών με «υψηλή» νοημοσύνη ήταν ανώτερες από αυτές των παιδιών που χαρακτηρίστηκαν ως «χαμηλής» νοημοσύνης από τους ερευνητές. Η εξήγηση του φαινομένου της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» ήταν ότι οι δάσκαλοι ανέπτυξαν στερεοτυπικές



προσδοκίες για τις δύο κατηγορίες παιδιών και τους συμπεριφέρθηκαν ασυνείδητα με διαφορετικό τρόπο (Δραγώνα, 2007α: 26· Hogg & Vaughan, 2010: 473). Συνεπώς, αν ο εκπαιδευτικός μιας πολυπολιτισμικής τάξης έχει διαμορφώσει αρνητικές ή χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, η συμπεριφορά του αυτή ενδέχεται να επηρεάσει άμεσα την αυτογνωσία, τις κινητήριες δυνάμεις και τις προσπάθειές τους για σχολική επιτυχία.

Στον αντίποδα των στερεοτύπων, τα οποία είναι θετικές ή αρνητικές γενικεύσεις, βρίσκονται οι προκαταλήψεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα. Η διαφοροποίηση μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων έγκειται στο γεγονός ότι τα στερεότυπα αποτελούν προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις υπόκεινται σε συνειδητό, γνωστικό έλεγχο (Δραγώνα, 2007α: 21-22). Η πλειοψηφία των ορισμών που έχουν διατυπωθεί παρουσιάζει την προκατάληψη ως ένα σύνολο ψευδών ή παράλογων πεποιθήσεων, μία λανθασμένη γενίκευση και απλούστευση πραγμάτων, μία ατεκμηρίωτη προδιάθεση των μελών μιας ομάδας να συμπεριφέρεται άσχημα προς τα μέλη μιας άλλης ομάδας (Λαμπρίδης, 2004: 84). Σύμφωνα τον Παπά (1998: 30) «η προκατάληψη είναι μια στερεοτυπική συμπεριφορά που εμφανίζεται είτε ως εσωτερικευμένη κατάσταση, είτε ως εκδήλωση στερεοτυπικής γνώμης, συνδέεται κατά κανόνα με εσφαλμένες εντυπώσεις και εκφράζει μια έντονη αποδοκιμασία ή επιδοκιμασία». Η προκατάληψη οδηγεί σε αβάσιμη αξιολόγηση για τα μέλη μιας ομάδας και αποτελεί μια συναισθηματική και άκαμπτη στάση. Για ένα προκατειλημμένο άτομο η ομάδα στην οποία ανήκει θεωρείται η καλύτερη και εξυψώνεται, ενώ οι άλλες αμαυρώνονται και συχνά αντιμετωπίζονται ως απειλή (Δραγώνα, 2007α: 23). Τα συναισθήματα που ανακινούνται, όταν προσλαμβάνονται οι άλλοι ως απειλή, είναι ο φόβος, ο θυμός και η εχθρότητα που εμποδίζουν την ισότιμη συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για τη μείωση των προκαταλήψεων σε μια πλουραλιστική τάξη σημαντική είναι η προώθηση της θετικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με: α) τη δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος στην τάξη που θα προωθή την επίτευξη κοινών στόχων μέσα από τη συνεργασία παρά τον ανταγωνισμό (Ματσαγγούρας, 2003: 234), β) την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και γ) την παροχή ευκαιριών για εξατομικευμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας που διατυπώθηκε από τον Tajfel και τους συνεργάτες του για την ερμηνεία των διομαδικών συγκρούσεων φαίνεται πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με τα στερεότυπα όσο και με τις προκαταλήψεις (Χαντζή, 2008: 236). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας πρεσβεύει ότι τα άτομα επιδιώκουν να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα, ώστε να εξυψώσουν ή να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους. Η διαμόρφωση της κοινωνικής τους ταυτότητας στηρίζεται κυρίως στις συγκρίσεις που γίνονται μεταξύ της ενδοομάδας (της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο) και των άλλων σχετικών εξωομάδων (στις οποίες δεν ανήκει το άτομο). Επακόλουθο αυτού είναι να υπάρχει μια ενδοομαδική εύνοια. Αν για κάποιο λόγο τα μέλη μιας ομάδας βιώνουν μια αρνητική κοινωνική ταυτότητα, είτε θα εγκαταλείψουν την ενδοομάδα και θα επιδιώξουν να γίνουν μέλη μιας εξωομάδας είτε θα επιδιώξουν με κάποιο τρόπο μια θετική διάκριση της ενδοομάδας σε σχέση με την εξωομάδα (Χαντζή, 2008: 237). Συνεπώς, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν απάντηση στην αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας με την οποία έρχονται σε επαφή οι άνθρωποι (Δραγώνα, 2001: 62). Πρέπει πάντως να σημειωθεί ότι η ενδοομαδική εύνοια δεν αποτελεί καθολικό φαινόμενο. Αντίθετα, μπορεί να εμφανιστεί και εξωομαδική εύνοια, ειδικά από την πλευρά ομάδων χαμηλής θέσης, στοιχείο που δεν είναι συμβατό με τις προβλέψεις της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας (Χαντζή, 2008: 242). Η εξωομαδική εύνοια ενδέχεται να αναφέρεται σε διαστάσεις σύγκρισης που δε θεωρούνται ιδιαίτερης αξίας από την ομάδα, ή να οφείλεται απλώς στην κοινωνικά καθορισμένη έλλειψη ελευθερίας στην έκφραση μεροληπτικών κρίσεων. Ακόμη, είναι πιθανό να εμφανιστεί ως απόδοση περισσότερων αρνητικών χαρακτηριστικών στην ενδοομάδα παρά στην εξωομάδα. Σε αυτήν την περίπτωση η ανάγκη για διακριτότητα είναι μεγαλύτερη από την ανάγκη για θετική διάκριση. Έτσι, αν μια ομάδα νιώθει πως απειλείται η ταυτότητά της, μπορεί να οδηγηθεί σε απόδοση στερεοτυπικών χαρακτηριστικών τόσο στην ίδια την ενδοομάδα όσο και σε εξωομάδες. Μάλιστα σε έρευνα σχετικά με την ελληνική και ευρωπαϊκή ταυτότητα, προέκυψε πως οι συμμετέχοντες προχώρησαν τόσο σε αυτοστερεοτυποποίηση όσο και σε ετεροστερεοτυποποίηση, που αφορούσε και τα θετικά αλλά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά, πιθανόν για να διασφαλίσουν την ιδιαιτερότητα της εθνικής τους ταυτότητας σε σχέση με την ευρωπαϊκή (Χαντζή, 2008: 243).

Τέλος, αν τα στερεότυπα αφορούν πεποιθήσεις και οι προκαταλήψεις στάσεις απέναντι στον άλλο, η διάκριση ορίζεται ως συμπεριφορά που δείχνει άνιση μεταχείριση ατόμων ή ομάδων βάσει της φυσικής ή κοινωνικής τους κατηγοριακής υπαγωγής και παραπέμπει στο συμπεριφορικό στοιχείο της προκατάληψης (Χαντζή, 2008: 226). Την ίδια συμπεριφορική πτυχή της διάκρισης αναδεικνύουν και οι Bodenhausen και Richeson (2010: 343) σημειώνοντας πως η διάκριση μπορεί να οριστεί ως *«η διαφορετική αντιμετώπιση ατόμων βάσει της συμμετοχής τους σε μία συγκεκριμένη ομάδα»*.

Η αποδυνάμωση των στερεοτύπων και η μείωση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων πρέπει να αποτελεί αναμφισβήτητα έναν από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση. Συγκεκριμένα αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό μέσα από τρόπους επικοινωνίας και περιεχόμενα, τα οποία είναι απαλλαγμένα από αρνητικά συναισθήματα, ώστε να επιτευχθεί μια υγιής αλληλεπίδραση και επικοινωνία και να ενθαρρυνθεί σταδιακά μια διαδικασία αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απεγκλωβιστούν από τους περιορισμούς του πολιτισμικά προσδιορισμένου ρόλου τους και να υιοθετήσουν την αναστοχαστική προσέγγιση που βασίζεται στην κριτική ανάλυση της πραγματικότητας (Γκόβαρης, 2001: 184). Παράλληλα, όταν δουλεύουν με μειονοτικές ομάδες, θα πρέπει να έχουν κατά νου ότι προωθώντας δημοκρατικές αρχές, ηθικές αξίες και πνεύμα συνεργασίας μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις δύσκολες προκλήσεις της διαχείρισης της ετερότητας (Δραγώνα, 2007α: 31).

### 3.2. Ξενοφοβία και ρατσισμός

Σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον δεν είναι πάντα εφικτή η επιδιωκόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των γηγενών και των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις να οδηγήσουν σε φαινόμενα ξενοφοβίας, ρατσισμού ή και κοινωνικού αποκλεισμού.

Η ξενοφοβία σχετίζεται στενά με την αποφυγή, την άρνηση, την απόρριψη και το φόβο προς καθετί ξένο. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια εχθρική συμπεριφορά προς ό,τι εκλαμβάνεται ως ξένο, το οποίο αντιμετωπίζεται ως απειλή για όσους ανήκουν στην ίδια ομάδα. Τα αίτια εμφάνισης της ξενοφοβίας συνδέονται κατά κύριο λόγο με την οικονομική κρίση και τη θεσμική αντιμετώπιση της μετανάστευσης από την πολιτεία (Μαράτου - Αλιπράντη & Γαληνού, 2000: 115-116).

Η έννοια του ρατσισμού είναι πολυδιάστατη και πολυσύνθετη με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της. Ο ρατσισμός για τον Παπά (1998: 33) αποτελεί *«ένα υποκειμενικό και βουλευσιαρχικό κριτήριο επιλογής»*, το οποίο στοχεύει στη διατήρηση της καθαρότητας μιας φυλής έναντι των άλλων. Κατά τον Τσιάκαλο (2000: 77) ο ρατσισμός ορίζεται ως *«ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων»*. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή/και επικινδυνότητα. Η υποτελής διαβίωση συνήθως αφορά τον αποκλεισμό από δημόσια και κοινωνικά αγαθά ή την ανισότιμη συμμετοχή σε αυτά. Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (2000: 51-52) ο ρατσισμός περιλαμβάνει *«τις προκαταλήψεις οι οποίες εκδηλώνονται σε βάρος φυλετικών, εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικών μειονοτήτων και την πρακτική των διακρίσεων, της περιθωριοποίησης, του κοινωνικού αποκλεισμού και των διωγμών, μέχρι και τη φυσική εξόντωση των ατόμων που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους προσδίδουν»*.

Ο ρατσισμός εμφανίζεται με μια ποικιλία μορφών. Έτσι, διακρίνεται στο λεγόμενο βιολογικό ή κλασικό ρατσισμό, ο οποίος στηρίζεται στις φυλετικές

διακρίσεις και καλλιεργεί το μύθο της βιολογικής κληρονομικότητας στοχεύοντας στην ιεράρχηση και ταξινόμηση της ανθρωπότητας σε φυλετικά ή πολιτισμικά «ανώτερες» ή «κατώτερες» κοινωνικές ομάδες. Οι φυλετικές διακρίσεις αποτέλεσαν το ιδεολογικό έρεισμα της αποικιοκρατίας στο πλαίσιο της οποίας ενισχύθηκε η ιδέα της φυσικής ανωτερότητας της λευκής φυλής με στόχο την αιτιολόγηση της εκμετάλλευσης όχι μόνο των φυσικών πόρων αλλά και των ιθαγενών πληθυσμών. Ωστόσο, η σύγχρονη εκδοχή του ρατσισμού ή ο νεορατσισμός, όπως ονομάζεται, καθιστά το ρατσισμό δύσκολα αναγνωρίσιμο (Hogg & Vaughan, 2010: 455), καθώς δεν επικαλείται πια τις ανισότητες μεταξύ των φυλών λόγω των διαφορετικών βιολογικών χαρακτηριστικών τους αλλά τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, οι οποίες θεωρούνται τόσο ουσιαστικές που καθιστούν αναφομοίωτα τα μέλη των ξένων πολιτισμών (Πρυνεντύ, 2000: 55). Συνεπώς, στο νεορατσισμό η έννοια της φυλής αντικαταστάθηκε από τις έννοιες της κουλτούρας και της πολιτισμικής ταυτότητας και γι' αυτό κάποιοι μελετητές κάνουν λόγο για «κουλτουραλισμό» ή «πολιτισμικό ρατσισμό». Μάλιστα, σε περιπτώσεις εθνικιστικών εξάρσεων, οι διακρίσεις ενάντια στους ξένους γίνονται περισσότερες και πιο εμφανείς. Η αναγωγή του ρατσισμού σε πολιτισμικά επιχειρήματα έχει άμεση σχέση με τις πολιτικές ευαισθησίες των σύγχρονων κοινωνιών, οι οποίες δεν επιτρέπουν απροκάλυπτες εκδηλώσεις βιολογικού ρατσισμού. Σε αυτό το πλαίσιο εμφανίζονται νέες μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς όπως ο ρατσισμός σε βάρος εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, η εχθρότητα εναντίον των μεταναστών και ο κοινωνικός ρατσισμός σε βάρος ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ο Taguieff (1998: 61) χαρακτηρίζει το νεορατσισμό ως «διαφοριστικό ρατσισμό», γιατί απολυτοποιεί τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και αυτό το στοιχείο της διαφοράς το έχει αναγάγει σε υπέρτατη αξία, απαιτώντας τη διαφύλαξη της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε ομάδας απέναντι στην παγκοσμιοποίηση και τον οικουμενισμό. Επίσης, ο νεορατσισμός αρνείται τη στενή επικοινωνία των ανθρώπων και αποκλείει τον έτερο θέτοντας ως αξίωμα ότι οι κουλτούρες είναι ριζικά διαφορετικές και γι' αυτό είναι ανίκανες να κατανοήσουν η μία την άλλη και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Schnapper & Allemand, 2006: 57). Από την άλλη, συναφής ιδεολογικά με το ρατσισμό είναι ο εθνικισμός που προσπαθεί να διατηρήσει την εθνική ταυτότητα, την κουλτούρα και το κοινό παρελθόν ενός λαού αναλλοίωτο από τις παρεμβολές που προκαλούνται από τις επιμειξίες με άτομα άλλων πολιτισμών. Ακόμη, ο εθνικισμός μπορεί να χαρακτηριστεί και «ως τάση των

*μελών κάθε ανθρώπινης ομάδας να θεωρούν τους εαυτούς τους καλύτερους από τα μέλη άλλων ομάδων» (Taguieff: 1998: 121). Υπό αυτό το πρίσμα τα δύο ιδεολογικά ρεύματα συναντιούνται, εξυπηρετώντας το ένα το άλλο.*

Στο σχολικό περιβάλλον ο ρατσισμός αποτελεί μία από τις βασικές αιτίες για τη δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων, τα οποία βιώνουν οι μειονοτικοί μαθητές με σοβαρό αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνική τους ζωή (Banks, 1981: 187). Γι' αυτό η σχέση μεταξύ ρατσισμού και απόρριψης του πολιτισμού των μειονοτήτων από την πλειονότητα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί, από τη μεριά τους, είναι σημαντικό να αναθεωρήσουν τις πιθανές ρατσιστικές τους αντιλήψεις, προκειμένου να συνεισφέρουν στην αποτελεσματική καταπολέμηση των ξενοφοβικών ιδεολογιών και να διαχειριστούν με επάρκεια τις συγκρουσιακές καταστάσεις που ενδέχεται να προκύψουν από την επαφή των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Banks, 1981: 189).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

### 4. 1. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας

Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα των χωρών υποδοχής μεταναστών αποτυπώθηκε τόσο στο κοινωνικό σύνολο όσο και στο μαθητικό πληθυσμό των σχολικών τάξεων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών αυτών να έρθει αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις όπως: α) την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας ως απάντηση στον ενδεχόμενο κοινωνικό αποκλεισμό, β) την αναγκαιότητα να ενσωματωθεί όλο το μαθητικό δυναμικό σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο θα μπορεί να εξασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών και τη βέλτιστη επιτυχία, σεβόμενο παράλληλα τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους ταυτότητες και γ) την καλλιέργεια, ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, μιας θετικής διάθεσης για προσέγγιση του πολιτισμικά διαφορετικού μέσα από μια συναινετική και εποικοδομητική εμπλοκή όλων (Ιωσήφ & Σωκράτους, 2008: 26).

Προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αυτές τις προκλήσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας ασπάστηκε διαφορετικό θεωρητικό μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας ανάλογα με τη γενικότερη πολιτική αντίληψη που επικρατούσε τη δεδομένη χρονική περίοδο για την ομαλή ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών σε αυτήν (Νικολάου, 2011: 119). Συνολικά υπάρχουν πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού, από τα οποία το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης χαρακτηρίζονται ως μονοπολιτισμικά και το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρούνται πλουραλιστικά (Γεωργογιάννης, 1999: 45).

Τα πέντε αυτά εκπαιδευτικά μοντέλα ξεκινούν από την πρόθεση της αφομοίωσης του διαφορετικού στη σχολική πραγματικότητα, ενώ στη συνέχεια διέρχονται από τη φάση της ενσωμάτωσης στα όρια που θέτει η κυρίαρχη ομάδα. Ακολουθούν το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης με τη συνύπαρξη και ανάπτυξη διαφορετικών πολιτισμών σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, το αντιρατσιστικό μοντέλο με την αναθεώρηση ρατσιστικών δομών και θεσμών, για να προκύψει τελικά το διαπολιτισμικό μοντέλο, που είναι σήμερα και το κυρίαρχο μοντέλο εκπαίδευσης σε όλες σχεδόν τις δυτικές ευρωπαϊκές χώρες, πάνω στο οποίο βασίζεται η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων.

#### 4.1.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation model) είναι το πρώτο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο που εμφανίστηκε ιστορικά στα εθνικά κράτη και κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Η αφομοίωση συνίσταται στη διαδικασία της πλήρους εγκατάλειψης των εθνικών συνηθειών και πρακτικών των μεταναστών και στην υιοθέτηση μιας καινούριας συμπεριφοράς βασισμένης στις πολιτισμικές αξίες και τις νόρμες της πλειοψηφίας. Επίσης, σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1999: 46) και το Νικολάου (2011: 119) η αφομοίωση αποτελεί το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation) και προκύπτει ως επακόλουθο των φαινομένων της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Θεμελιώδης ιδεολογική παραδοχή της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο και αδιάσπαστο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο, το οποίο πρέπει να απορροφήσει τις διάφορες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες, για να διατηρηθεί η «ομοιογένεια» της κοινωνίας και να εξασφαλιστεί η αρμονική λειτουργία της (Νικολάου, 2011: 120). Συνεπώς, η παρουσία των παιδιών των μειονοτήτων στη σχολική πραγματικότητα συνιστά ένα παιδαγωγικό πρόβλημα προς επίλυση λόγω του «ελλιπούς πολιτισμικού κεφαλαίου» που φέρουν, καθώς δεν γνωρίζουν την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και γι' αυτό αποτελούν μια προβληματική παραφωνία μέσα σε αυτό (Γκόβαρης, 2001: 49). Ο θεσμός του σχολείου στο αφομοιωτικό μοντέλο αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών μέσα από ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό πρίσμα και υιοθετεί τη λογική ότι όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να αφομοιώσει τους ξένους μαθητές στην κυρίαρχη σχολική κουλτούρα, θεωρεί υποχρέωσή του να προωθήσει τη γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1999: 47· Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 38· Νικολάου, 2011: 122). Κατά συνέπεια, οι αλλοδαποί μαθητές είναι εκείνοι που θα πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα του κυρίαρχου μονοπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Υπό αυτή την οπτική το



αφομοιωτικό μοντέλο συνδέεται με την απώλεια των μειονοτικών πολιτισμών και των μητρικών γλωσσών.

Η κριτική που ασκήθηκε στο εν λόγω μοντέλο εστιάζει στον καθαρά εθνοκεντρικό του χαρακτήρα και στην πλήρη εξάρτησή του από τον επικρατούντα πολιτισμό. Παράλληλα, τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας δεν μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με άλλους πολιτισμούς και αναπτύσσουν στερεότυπα και καχυποψία για καθετί διαφορετικό. Στο ίδιο πλαίσιο, αντίστοιχα, οι ξένοι μαθητές οδηγούνται σε συμπεριφορές όπως παθητικότητα και δουλικότητα ή εναλλακτικά σε αμυντική και άκρως επιθετική συμπεριφορά (Κεσίδου, 2008: 25). Τέλος, η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική θεωρήθηκε ότι συμβάλει στην αρνητική αυτοεκτίμηση και τη σχολική αποτυχία των μειονοτικών παιδιών, γιατί εξαναγκάζονται σε μια συναινετική παρουσία στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον χωρίς περιθώρια πραγμάτωσης των δικών τους δυνατοτήτων και ταλέντων (Γεωργογιάννης, 1999: 51).

#### **4.1.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης**

Ως μια ορθολογιστικότερη μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης θεωρείται εκείνο της ενσωμάτωσης (integration model) το οποίο αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970. Στα πλαίσια της προσέγγισης της ενσωμάτωσης η πολιτισμική πολυμορφία γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό, όμως, που δεν διαταράσσονται οι βασικές κοινωνικοπολιτισμικές δομές της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2011: 123).

Συγκεκριμένα, η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές και άλλα στοιχεία της παράδοσης των μειονοτικών πολιτισμών που δεν υπερβαίνουν τα όρια που θέτει το δομικό υπόβαθρο του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1999: 47· Μάρκου, 1998: 10-12). Η βασική διαφοροποίηση από το προηγούμενο μονοπολιτισμικό μοντέλο είναι ότι οι μετανάστες αναγνωρίζονται ως φορείς πολιτισμού, οι οποίοι μπορούν να διατηρήσουν τις πολιτισμικές τους ρίζες και τις μητρικές τους γλώσσες και να αξιοποιήσουν στοιχεία τους για τη διαμόρφωση της νέας εθνικής τους ταυτότητας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 40). Βέβαια, τόσο οι διάφορες εκφάνσεις των μειονοτικών πολιτισμών όσο και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου. Αναφορικά με

την εφαρμογή του μοντέλου της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας, προωθούνται προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των αλλοεθνών μαθητών για την αποτελεσματικότερη ένταξή τους στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα, εισάγονται στο σχολικό πρόγραμμα στοιχεία που αφορούν τους μειονοτικούς πληθυσμούς με κριτήριο πάντα τις αξίες του εκάστοτε κυρίαρχου εθνικού πολιτισμού με στόχο να βοηθηθούν οι αλλοδαποί μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός κατά βάση μονοπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γεωργογιάννης, 1999: 47-48· Μάρκου, 1998: 15).

Ο αντίλογος που διατυπώθηκε από τους επικριτές του συγκεκριμένου μοντέλου επικεντρώνεται στο γεγονός ότι εξακολουθούν να παραμένουν οι ίδιες κυρίαρχες στάσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές, αφού η εισαγωγή πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα έχει «φοκλορικό», θα λέγαμε, χαρακτήρα. Ως συνέπεια, δεν αναγνωρίζονται οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών, παρά μόνο οι επιφανειακές, με αποτέλεσμα να οδηγούνται και πάλι σταδιακά σε μια ανεπιθύμητη αφομοίωση του ξένου πολιτισμικού υπόβαθρου και στην απώλεια της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους (Γκόβαρης, 2001: 52).

#### **4.1.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Η στροφή προς πιο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτήτων έγινε, όταν γενικεύτηκε η συνειδητοποίηση ότι τα προηγούμενα εθνοκεντρικά μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας δεν παρείχαν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999: 41), το κοινό στοιχείο των πλουραλιστικών εκπαιδευτικών μοντέλων έγκειται στο ότι αποβλέπουν όχι μόνο σε παρέμβαση στις μειονοτικές ομάδες αλλά και σε αλλαγές από μέρους της πλειοψηφικής κοινωνίας στις συμπεριφορές και τις πρακτικές της προς τις εθνοπολιτισμικές μειονότητες.

Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του 1970 έκανε την εμφάνισή της η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική (multicultural model), η οποία αποτέλεσε τομή ως προς την εκπαιδευτική θεωρία, καθώς ήταν το πρώτο πλουραλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης που υιοθετήθηκε. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει ως δεδομένη την πολιτισμική

ποικιλομορφία των σύγχρονων κοινωνιών και αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της σημασίας του πολιτισμού για τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων αποσκοπώντας έτσι στην ενότητα μέσω της ανάδειξης της ετερότητας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις θεωρητικές παραδοχές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα (Lynch, 1986: 234). Παράλληλα, η πολυπολιτισμική προσέγγιση στηριγμένη σε μια κοινωνικο-ψυχολογική πρόσληψη της προκατάληψης, προωθεί την άποψη ότι η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας και ότι ο ρατσισμός μπορεί να εξαλειφθεί μόνο αν όλοι αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς (Sagup, 1991: 31).

Γι' αυτό στον τομέα της εκπαίδευσης δίνεται έμφαση στην άμεση γνώση των άλλων πολιτισμών, στον παραμερισμό των προκαταλήψεων και στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας, στοιχεία που δημιουργούν μια θετική αυτοαντίληψη στα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1998: 25). Επίσης, τονίζεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας που θα πρέπει να έχει το κάθε παιδί να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Υπό αυτό το πρίσμα μπορούν να συνυπάρχουν ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού μαθητικού πληθυσμού και να διαφοροποιούνται με αυτόν τον τρόπο το περιεχόμενο, το πλαίσιο και οι τεχνικές μετάδοσης της γνώσης και διευκόλυνσης της μάθησης, ώστε να αντανakλάται καλύτερα η εθνοπολιτισμική και κοινωνική ετερότητα της χώρας υποδοχής (Banks, 2004: 43-45).

Ωστόσο, η κριτική που ασκήθηκε στο πολυπολιτισμικό μοντέλο έγκειται στην έλλειψη της απαιτούμενης αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποτέλεσμα ελλοχεύει ο κίνδυνος οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται παράλληλα και ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, γεγονός που μπορεί να τους οδηγήσει σε γκετοποίηση μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία και να μην επιτευχθεί τελικά το βασικό αίτημα για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008: 26). Όπως επισημαίνει ο Γκόβαρης (2001: 65), οι συντηρητικοί πολέμιοι της πολυπολιτισμικής προσέγγισης εστιάζουν στην απειλή για το υπάρχον κοινωνικό status quo, ενώ ο ριζοσπαστικός αντίλογος επισημαίνει πως δεν επιτυγχάνεται η μεταρρυθμιστική αναθεώρηση των δομικών ανισοτήτων που είναι υπαίτιες για το ρατσισμό.

#### **4.1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Το επόμενο πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο είναι το αντιρατσιστικό (antiracist model), το οποίο αναπτύχθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα κρίσιμα ζητήματα που δεν κατάφερε να επιλύσει το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Τσιάκαλος, 2000: 45).

Το εν λόγω μοντέλο επικεντρώνεται για πρώτη φορά σοβαρά στην αναγκαιότητα της πρόληψης και της άρσης του θεσμικού ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία, με στόχο να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση. Βέβαια, η καταπολέμηση των διαφόρων εκφάνσεων του ρατσισμού θεωρείται πάνω απ' όλα υπόθεση ισχυρής πολιτικής βούλησης και δεν μπορούν να επέλθουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο μόνο με αποσπασματικές και επιφανειακές δομικές βελτιώσεις (Γεωργογιάννης, 1999: 49· Νικολάου, 2011: 128). Οι τρεις στόχοι της ισότητας, της δικαιοσύνης και της χειραφέτησης που το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει ως σημαντικές παραμέτρους ενός εκπαιδευτικού συστήματος προτείνονται να υλοποιηθούν μέσα από ουσιαστικές παρεμβάσεις στην κουλτούρα του σχολείου, στα αναλυτικά προγράμματα και στον τρόπο διδασκαλίας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 43).

Ως μειονέκτημα της αντιρατσιστικής προσέγγισης επισημαίνεται το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης του εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς το σχολείο μετατρέπεται σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (Γεωργογιάννης, 1999: 53).

#### **4.1.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο**

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (intercultural model), που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980, συνιστά την πιο πρόσφατη και ολοκληρωμένη εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώνεται γύρω από την κωδικοποίηση και τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μέσα από την κριτική, δημιουργική και διαλεκτική σκέψη, το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να καλύπτει τις προσδοκίες των κοινωνιών να

συνυπάρξουν και να συνοικοδομήσουν την ευρύτερη οικουμενική και παγκόσμια κοινωνία. Όπως αναφέρουν οι Κάτσικας και Πολίτου (1999: 57) «η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μία εκπαιδευτική πρακτική ούτε ένα συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά περισσότερο περιγράφει έναν τρόπο να προσεγγίσουμε την υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα». Τα πιο γνωστά θεωρητικά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όπως τα προσδιορίζει ο Γκότοβος (2002β: 17), είναι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, ο σεβασμός της ετερότητας, η κριτική στον εθνοκεντρισμό και την αφομοίωση, η ανάγκη για ενδυνάμωση της ταυτότητας και η θέση για μεταρρύθμιση του σχολείου. Υπό αυτή την οπτική η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει αντισταθμιστικό ρόλο και δεν αφορά μόνο τις μειονότητες, καθώς αναφέρεται στη μετατόπιση από την «υπόθεση του ελλείμματος» του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών στην «υπόθεση της διαφοράς»<sup>6</sup> και έτσι απευθύνεται και στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας στο πλαίσιο μιας «Παιδαγωγικής για Όλους» (Μάρκου, 1998: 38-39· Νικολάου, 2011: 109). Το σχολείο, λοιπόν, δίνει έμφαση στη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών εθνικών ομάδων μέσα από τη διαπολιτισμική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και της λειτουργίας της σχολικής τάξης (Γεωργογιάννης, 1999: 50). Έτσι, η αλληλεπίδραση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα και στην αποδοχή της ετερότητας, μέσω της όσμωσης που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Κεσίδου, 2004: 78-79).

Τέλος, οι επικριτές του διαπολιτισμικού μοντέλου εστιάζουν την κριτική τους στην αοριστία και τη γενικόλογη διατύπωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης και τη δυσκολία εφαρμογής της.

---

<sup>6</sup> Σύμφωνα με την «υπόθεση του ελλείμματος» τα παιδιά των μεταναστών έρχονται στο σχολείο με ένα «ελλειμματικό» μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο πρέπει να «συμπληρωθεί» μέσω αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών μέτρων, με στόχο την «εξομοίωσή» του με εκείνο αντίστοιχα των ντόπιων μαθητών. Έτσι, ακολουθούνται εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούν μόνο τις μεταναστευτικές ομάδες και στοχεύουν στην όσο δυνατόν γρηγορότερη «αφομοίωση» των ξένων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς», που υιοθετεί η διαπολιτισμική προσέγγιση, οι πολιτισμοί των μειονοτικών ομάδων θεωρούνται διαφορετικοί, αλλά ίσης αξίας με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Αυτό συνεπάγεται πως και τα πολιτισμικά και μορφωτικά κεφάλαια των μαθητών, ανεξαρτήτως προέλευσης, είναι ισότιμα μεταξύ τους. Γι' αυτό η ετερότητα του «άλλου» θα πρέπει να τύχει σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας (Δαμανάκης, 2005: 98-99).

## 4.2. Ετερότητα και πολιτισμός

Στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης του περιεχομένου της διαπολιτισμικής αγωγής κρίνεται πρώτα σκόπιμο να προβούμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «πολιτισμός», καθώς αποτελεί τη σημασιολογική της βάση. Επίσης, θα εξετάσουμε και τη διαφοροποίηση των όρων «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα», οι οποίοι συχνά συγχέονται στη βιβλιογραφία και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

Κάθε ανθρώπινη κοινωνία έχει το δικό της ιδιαίτερο πολιτισμό, που αποτυπώνεται στο κοινωνικοπολιτικό της σύστημα. Η συμπεριφορά, οι αρχές, τα ήθη και τα έθιμα, τα σύμβολα, οι ηθικές, πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές πεποιθήσεις του κάθε λαού επηρεάζονται, σε μεγάλο βαθμό, από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει.

Ωστόσο, πριν εξετάσουμε τις ποικίλες εννοιολογήσεις του πολιτισμού, θα πρέπει να αντιδιαστείλουμε τον όρο από τη συναφή σημασιολογικά έννοια της κουλτούρας. Η λέξη «κουλτούρα» είναι λατινογενούς προέλευσης, καθώς έλκει την καταγωγή της από το λατινικό ρήμα *colere*, που σημαίνει περιποιούμαι, καλλιεργώ. Ο όρος «κουλτούρα» (*culture*) χρησιμοποιείται για να αποδώσει το σύνολο της πνευματικής παράδοσης ενός λαού και την ιδιαίτερη πνευματική καλλιέργεια ενός ατόμου. Ταυτίζεται περισσότερο με πνευματικά επιτεύγματα και χρησιμοποιείται κυρίως για ατομικές προόδους (Πέτρου, 2005: 10-11). Ο Αγραφιώτης (2000: 41) αντί για την χρήση της ξενικής έννοιας της κουλτούρας προτείνει τον ελληνικό όρο «πολιτιστικό μόρφωμα». Ο «πολιτισμός» (*civilization*), από την άλλη, συχνά νοείται με την έννοια του τεχνολογικού πολιτισμού. Επειδή, όμως, η κοινή κληρονομιά ενός λαού περιλαμβάνει όλα τα επιτεύγματα του ανθρώπινου πνεύματος και της εργασίας υιοθετείται από πολλούς μελετητές η άποψη πως θα πρέπει οι έννοιες «κουλτούρα» και «πολιτισμός» να χρησιμοποιούνται ως εννοιολογικά ταυτόσημες και να αποτελούν μια αδιαχώριστη ενότητα (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 28-29).

Για τον όρο «πολιτισμός» έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί στη βιβλιογραφία που αντανακλούν το πρίσμα της επιστημονικής οπτικής από την οποία εξετάζεται κάθε φορά η φύση και η λειτουργία του. Το κοινό σημείο των περισσότερων προσπαθειών εννοιολόγησης του πολιτισμού είναι ότι επισημαίνουν το δυναμικό και πολυπόικιλο χαρακτήρα του, καθώς διαπερνά όλες σχεδόν τις

εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας. Έτσι, ο όρος «πολιτισμός», στην ελληνική, αποδίδει το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων μιας ομάδας ανθρώπων ή όλης της ανθρωπότητας. Αυτό το σύνολο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τα πιστεύω, τις στάσεις των ανθρώπων και όλα τα πολιτιστικά και τεχνολογικά προϊόντα της δράσης τους. Αυτά είναι η γλώσσα, η τέχνη, η συμπεριφορά, οι αντιλήψεις, οι φιλοσοφικές θεωρίες, οι θρησκείες, οι επιστήμες, τα έθιμα, οι θεσμοί, οι συνήθειες κ.ά.

Προκειμένου να διαφανεί ο εννοιολογικός πλούτος και η σύνθετη διάσταση του πολιτισμού παρατίθεται μια σειρά ορισμών που αντανακλούν τις ποικίλες πτυχές του. Ο Νικολάου (2009: 211) επισημαίνει πως ο πολιτισμός συνιστά *«ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες και μη λεκτική επικοινωνία»*. Για τον Banks (1991: 70-76) ο πολιτισμός αποτελεί τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται υπό συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν μια ομάδα μέλος της κοινωνίας και τη διακρίνουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Ο Geiger (2002: 252) αναφέρει ότι *«ο πολιτισμός είναι ένας θησαυρός νοημάτων που παράγει συλλογικά αναπαραστάσεις για τον κόσμο, όπως αυτός είναι και όπως θα έπρεπε να είναι, για το άτομο και τις ομάδες στις οποίες ανήκει, για το καθημερινό πράττειν και τον σχεδιασμό της ζωής»*. Ο Κόκκινος (2002: 39-40) παραθέτει τον ορισμό που δίνει ο Burke για τον πολιτισμό τον οποίο προσλαμβάνει ως σύνολο κοινωνικά μεταβιβαζόμενων και ιστορικά διαμεσολαβουσών γνώσεων, αντιλήψεων και πρακτικών. Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998: 23) παρατηρούν ότι *«ο πολιτισμός νοείται ως σύστημα ενεργειών που αποκρυσταλλώνονται σε ιδεολογικές φόρμες»*. Επίσης, αναφέρουν ότι *«ο πολιτισμός αποτελεί ένα σύστημα αυτονόητων σημασιών»*. Αυτήν ακριβώς την άποψη υποστηρίζει και ο Hofstätter (1978: 89) εξηγώντας πως τα αυτονόητα στοιχεία του πολιτισμού δεν χρειάζονται αποδείξεις για να γίνουν αποδεκτά, γιατί η κοινή χρησιμοποίησή τους είναι αυτό που προσδίδει στην ομάδα ή στην κοινωνία ομοιομορφία και μια ιδιαίτερη ταυτότητα. Από κοινωνιολογική πλευρά, ο πολιτισμός μπορεί να ερμηνευτεί ως στοιχείο κοινωνικής συνοχής και σημείο αναφοράς της ταυτότητας ενός συνόλου. Άλλοι, πάλι, μελετητές υποστηρίζουν ότι ο πολιτισμός συνιστά μια υπερατομική αξία και ένα σύστημα νοηματοδοτήσεων του κόσμου σε

σαφή και ακριβή χωροχρονικά περιβάλλοντα, καθώς οι άνθρωποι αποδίδουν νόημα και περιεχόμενο στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν μόνο μέσα από τα συμβολικά συστήματα του πολιτισμού τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 24). Αυτή τη διάσταση του πολιτισμού αναδεικνύει και ο Anderson (1986: 85) αναφέροντας ότι *«ο πολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ζωής που τα μέλη μιας κοινωνίας αναπτύσσουν στην προσπάθειά τους να μεγιστοποιήσουν την προσαρμογή στο κοινωνικό και υλικό περιβάλλον τους»*.

Από τους διάφορους ορισμούς για τον πολιτισμό γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τα άτομα και οι ομάδες αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τον εαυτό τους και τους άλλους σύμφωνα με τα συμβολικά κριτήρια του οικείου πολιτισμού. Η σύγκριση των κοινών ή μη στοιχείων που έχουν οι ξένοι πολιτισμοί με τον οικείο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο συμπεριφοράς και τις μορφές αλληλεπίδρασης που θα αναπτυχθούν κατά την πολιτισμική επαφή.

Το θέμα της γένεσης του πολιτισμού αντανάκλα τη φιλοσοφική διαμάχη ανάμεσα στους ιδεαλιστές και τους μαρξιστές. Στην εγελιανή ιδεαλιστική διαλεκτική η πηγή της φύσης και του κόσμου είναι το πνεύμα. Αντίθετα, για το μαρξισμό η ύλη συνιστά την αρχή δημιουργίας των πάντων. Υπό αυτό το πρίσμα για τους ιδεαλιστές τα πολιτιστικά επιτεύγματα αντιμετωπίζονται ως δημιουργήματα του πνεύματος, ενώ για τους μαρξιστές ο πολιτισμός, ως στοιχείο του πολιτιστικού εποικοδομήματος, είναι το προϊόν των παραγωγικών δυνάμεων και παραγωγικών σχέσεων που απαντώνται σε μια καπιταλιστικά οργανωμένη, ταξική κοινωνία (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 31).

Ο πολιτισμός μεταδίδεται και αφομοιώνεται, είναι δυναμικός, επιλεκτικός και συχνά εθνοκεντρικός (Παπάς, 1998: 325). Ο Ζωγράφου (2003: 45-46), μάλιστα, υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός βρίσκεται πάντα σε κίνηση και εξέλιξη, καθώς συνακολουθεί τη μεταβολή των συνθηκών διαβίωσης και των παραδόσεων. Στόχος κάθε κοινωνίας είναι να μεταδώσει στα νεαρά μέλη της όσο γίνεται περισσότερες πτυχές του πολιτισμού της, για να αναπτυχθεί στους κόλπους της η έννοια της συλλογικότητας και να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή. Η μάθηση και αφομοίωση των στοιχείων του πολιτισμού συντελείται με τη συμμετοχή σε διαφορετικές μεταξύ τους κοινωνικές ομάδες (οικογένεια, σχολείο, ομάδες ομηλικών, χώρος εργασίας κλπ.). Όμως, αυτές οι διακριτές κοινωνικές ομάδες συχνά μπορεί να υιοθετούν ένα πολιτισμικό σύστημα διαφοροποιημένο από το κυρίαρχο που περιγράφεται με τον



όρο «υποπολιτισμός». Ο υποπολιτισμός παίζει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αφού επηρεάζει αποφασιστικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την ένταξή του στην κοινωνία (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 38-41). Βέβαια, όσο πιο σύνθετες είναι οι κοινωνίες, τόσο δυσκολότερο είναι για το άτομο να έρθει σε επαφή και να γνωρίσει ολόκληρο το πολιτισμικό σύστημα στο οποίο εντάσσεται, με αποτέλεσμα να αφομοιώνει μόνο μερικές πλευρές της πολιτιστικής του κληρονομιάς (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 25).

Ο Τριλιανός (1997: 55-59) παρατηρεί πως η εκπαίδευση αποτελεί έναν καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την προβολή της πολιτισμικής προσφοράς όλων των λαών, την προώθηση της συνεργασίας και του σεβασμού στο πλαίσιο της αλληλοκατανόησης και αλληλοεκτίμησης με παράλληλη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει χρέος να βοηθά αυτούς που μεγαλώνουν μέσα σε έναν πολιτισμό να βρουν την ταυτότητά τους εντός των ορίων αυτού του πολιτισμού. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί πως η προσαρμογή στο πολιτισμικό σύστημα της χώρας υποδοχής σχετίζεται με τη διαδικασία του επιπολιτισμού κατά την οποία τα άτομα αλλάζουν πολιτισμικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές λόγω της διαπολιτισμικής επαφής τους (Motti - Stefanidi et al., 2008: 46). Συγκεκριμένα, στο σχολικό πλαίσιο οι μετανάστες μαθητές ενοποιούν και τις δύο πολιτισμικές πραγματικότητές τους, υιοθετώντας κάποιες από τις αξίες και τις πρακτικές του νέου πολιτισμού, ενώ διατηρούν ορισμένες πτυχές του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους.

Από την άλλη, στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον παρατηρείται ότι ο πολιτισμός διέρχεται μια φάση μαζικοποίησης και ομοιογενοποίησης. Γι' αυτό ο Adorno (1989: 13) χρησιμοποιεί τον όρο «πολιτιστική βιομηχανία» για να αποδώσει την παραγωγή πολιτιστικών προϊόντων που προορίζονται να καταναλωθούν από τις μάζες. Η πολιτιστική βιομηχανία στοχεύει στην άκριτη αποδοχή τρόπων σκέψης και προτύπων συμπεριφοράς που συντελούν στη χειραγώγηση και την υποτέλεια των ανθρώπων (Νόβα - Καλτσούνη, 2007: 42).

Στο σημείο αυτό έχοντας προσεγγίσει την έννοια του πολιτισμού θα επιχειρήσουμε να διευκρινίσουμε το περιεχόμενο των όρων «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism), οι οποίοι συνιστούν βασικά εννοιολογικά εργαλεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης και συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι ή συνώνυμοι στη σχετική με τη διαπολιτισμική

εκπαίδευση βιβλιογραφία. Για το Δαμανάκη (2005: 38-39) ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει την υπάρχουσα κατάσταση της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών στις σύγχρονες κοινωνίες και αποτελεί ένα δεδομένο. Αντίθετα, η «διαπολιτισμικότητα» είναι το ζητούμενο, αφού όπως δηλώνει και η χρήση της πρόθεσης «δια-» υπογραμμίζει την ανάγκη για σχέση και συσχετισμό μεταξύ των πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 21). Η «διαπολιτισμικότητα» προϋποθέτει την «πολυπολιτισμικότητα», αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Επιπλέον, η «διαπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζει τις παιδαγωγικές, πολιτισμικές και κοινωνικές αντιλήψεις καθώς και τους προγραμματικούς στόχους μιας χώρας. Σύμφωνα με αυτή τη συλλογιστική, η οποία συναντάται ως επί το πλείστον στον ευρωπαϊκό χώρο, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι κυρίως αναλυτικός όρος, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο κανονιστικός (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 73). Βέβαια, στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» τόσο με την αναλυτική όσο και με την κανονιστική του διάσταση. Το κανονιστικό περιεχόμενο του όρου, όμως, έχει ιδιαίτερη σημασία μιας και είναι αυτό που θα καθορίσει την ενσωμάτωση ή το διαχωρισμό των μειονοτήτων από το σύστημα της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης, 2005: 39).

Συμπερασματικά, ο πολιτισμός επιτρέπει στον άνθρωπο να αποκτήσει κοινωνικό πρόσωπο, να αντιληφθεί την ύπαρξή του σε σχέση με τους συναθρώπους του και να ερμηνεύσει τις σχέσεις του και τους δεσμούς του με αυτούς. Έτσι, το άτομο αυτοπροσδιορίζεται, ετεροπροσδιορίζεται και διαμορφώνει την κοινωνική του ταυτότητα, συμβιώνοντας με τους άλλους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: 19-20).

### 4.3. Το πρόβλημα της οικουμενικότητας και της σχετικότητας των πολιτισμικών αξιών

Οι νέες συνθήκες ζωής που επέβαλε η παγκοσμιοποίηση καταδεικνύουν μια σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με τις αλλαγές που προκύπτουν από το συνεχή κοινωνικό μετασχηματισμό. Από τη μία πλευρά, η παγκοσμιότητα και η οικουμενικότητα ως θεμελιώδεις αρχές της κοινωνικής ζωής ενισχύονται συνεχώς και τείνουν να καταστήσουν την έννοια του έθνους-κράτους εξαρτώμενο υποσύνολο. Από την άλλη, είναι χαρακτηριστική η αναζήτηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των πολιτισμών, στο πλαίσιο της προσπάθειας προσδιορισμού της ξεχωριστής πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η παραπάνω αντιπαράθεση που συνδέεται με τις διαφορετικές κλίμακες αξιών - οικουμενικού ή τοπικού χαρακτήρα - αναφέρεται στη σχέση του ανθρώπου με τον πολιτισμό και περιγράφεται ως μια διαμάχη ανάμεσα στον «οικουμενισμό» και στον «πολιτισμικό σχετικισμό».

Ο οικουμενισμός πρεσβεύει πως οι ανθρώπινες αξίες δεν καθορίζονται με βάση πολιτισμικά, εθνικά ή θρησκευτικά κριτήρια, αλλά μπορούν να προσδιοριστούν με κριτήρια που υπερβαίνουν το εθνικό επίπεδο και είναι κοινά παγκοσμίως. Κεντρική αρχή του οικουμενισμού αποτελεί η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται το σεβασμό, ανεξαρτήτως εθνικού, πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου. Κοινή άποψη των περισσότερων εκπροσώπων του οικουμενισμού είναι ότι κατά τα διάρκειά της ιστορίας τα επιμέρους πολιτισμικά συστήματα θα συγκλίνουν σε ένα ενιαίο και γενικά αποδεκτό σύστημα παγκόσμιων αξιών, γεγονός το οποίο συνεπάγεται την υπέρβαση της ιδιαιτερότητας των πολιτισμικών διαφορών (Γκόβαρης, 2001: 81).

Αντίθετα, ο πολιτισμικός σχετικισμός, τον οποίο υιοθετεί η διαπολιτισμική αγωγή, διατυπώνει τη θέση ότι οι πολιτισμοί δεν πρέπει να τοποθετούνται σε ιεραρχική κλίμακα. Αυτό σημαίνει ότι οι αξίες και οι νόρμες ενός πολιτισμού δεν μπορούν να χρησιμοποιούνται ως βάση, προκειμένου να αξιολογηθεί ένας άλλος. Επίσης, η πολιτισμική σχετικότητα αναγνωρίζει το δικαίωμα να ανήκει κανείς σε έναν πολιτισμό, αφού η πολιτισμική ποικιλία θεωρείται ως αξία από μόνη της (Fennes & Hargood, 1997: 44).

Το πρόβλημα της υιοθέτησης της μιας ή της άλλης παραδοχής είναι ανεξάντλητο. Ωστόσο, παρόλο που ο πολιτισμικός σχετικισμός προσανατολίζεται κυρίως στην πολιτισμική διαφορά, μπορεί να υπάρξει και μια κοινή συνιστώσα

πανανθρώπων αξιών, οι οποίες αναγνωρίζονται από όλες τις κοινωνίες. Επειδή υπάρχουν ξεχωριστά αξιακά συστήματα, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δεν υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των πολιτισμών (Dundes - Renteln, 1988: 65). Αν, μάλιστα, ληφθεί υπόψη ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατικός αλλά εξελισσόμενος, τότε γίνεται αντιληπτό ότι και οι πολιτισμικές αξίες εξελίσσονται και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες. Η ιστορικότητα των αξιών θα πρέπει να αποτελέσει την αφετηρία του προβληματισμού σχετικά με τις πολιτισμικές αξίες και την ισχύ τους (Δαμανάκης, 2005: 102). Απαιτείται, επομένως, σύμφωνα με τον Δεληκωνσταντή (1995: 110) μια *«αμοιβαία αντίδοση της οικουμενικότητας των δικαιωμάτων του ανθρώπου και της ατομικότητας του κάθε πολιτισμού, η οποία θα επιφέρει την αποφυγή από το αδιέξοδο δίλημμα»*.

#### 4.4. Η έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης

Οι όροι «διαπολιτισμική παιδαγωγική», «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» κάνουν την εμφάνισή τους στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία από τη στιγμή που η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία. Επειδή, όμως, συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία επικρατεί νοηματική σύγχυση γύρω από το εννοιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω όρων θα επιχειρήσουμε μια σύντομη αποσαφήνισή τους.

Σύμφωνα με το Γκότοβο (1997: 23-24) η «διαπολιτισμική παιδαγωγική» συνιστά τον επιστημονικό λόγο περί «διαπολιτισμικής αγωγής» και «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και αποτελεί ένα νέο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής, αντικείμενο του οποίου είναι η συνάντηση και η αλληλεπίδραση διαφόρων πολιτισμικών μορφών και οι επιπτώσεις του φαινομένου αυτού στη διαδικασία και τα παιδαγωγικά προϊόντα. Γενικά, η «αγωγή» ως έννοια αναφέρεται σε δράση και αφορά στο γεγονός της άσκησης παιδευτικών επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα. Όταν, λοιπόν, στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική κάνουμε λόγο για «διαπολιτισμική αγωγή» (Γκότοβος, 2002β: 1). Η «διαπολιτισμική αγωγή» παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο τύπο αγωγής κατά τον οποίο οι θεωρητικές παραδοχές που υιοθετούνται, οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται έχουν στόχο τη διασφάλιση της διαπολιτισμικότητας (Γκότοβος, 1997: 24). Τέλος, με δεδομένο ότι ο όρος «εκπαίδευση» σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» απευθύνεται σε δύο διακριτά πεδία. Πρώτον, αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεύτερον στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Με τη δεύτερη έννοια το περιεχόμενο του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συμπίπτει με εκείνο της «διαπολιτισμικής αγωγής» (Γκότοβος, 1997: 24). Υπό αυτή την οπτική στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας οι όροι «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» θα χρησιμοποιούνται ως ισοδύναμοι.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998: 11) η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια πολυσήμαντη έννοια, η οποία είναι δυνατόν να διαφέρει και να μεταβάλλεται όπως διαφέρει και μεταβάλλεται στο χώρο και το

χρόνο ο πολιτισμός, που αποτελεί τη σημασιολογική της βάση. Κατά συνέπεια, όπως επισημαίνει ο Παπάς (1998: 291), είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής και καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής αγωγής. Γι' αυτό συχνά υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει μια ενιαία αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία, καθώς πρόκειται για μια διεπιστημονική προσέγγιση που αντλεί τα θεωρητικά της επιχειρήματα και τα αναλυτικά της εργαλεία από την εθνολογία, την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και του πολιτισμού, τη φιλοσοφική παράδοση του διαφωτισμού και του ουμανισμού, από ανθρωπολογικές θεωρίες και, τέλος, από το λόγο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Δαμανάκης, 1997: 99). Κοινός παρονομαστής, όμως, των πολυάριθμων προγραμμάτων και των θεωρητικών θέσεων της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η στοχοθεσία της ως παρέμβασης στον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας. Ωστόσο, θα εξετάσουμε τις απόψεις διαφόρων μελετητών για την έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής αγωγής, προκειμένου να σκιαγραφηθεί η ευρύτητα του αντικειμένου της.

Αρχικά, ο Μάρκου (1995: 279) αναφέρει πως η διαπολιτισμική αγωγή ορίζεται ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας. Ως αρχή η διαπολιτισμική αγωγή πρεσβεύει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως προσέγγιση αντιτίθεται σε οποιαδήποτε διαχωριστική αντίληψη και αφομοιωτική πρακτική. Δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών των μεταναστών να συναγωνίζονται τα γηγενή, αλλά προβαίνει σε βαθύτερες και ουσιαστικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων σπουδών, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών του σχολείου, γιατί χωρίς αυτές δεν είναι εφικτή η προσαρμογή στα νέα μεταβαλλόμενα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα. Ως κίνημα διακηρύσσει ότι είναι επιτακτική ανάγκη να μετασχηματιστούν οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί μέσω συγκεκριμένων μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες. Έτσι, η διαπολιτισμική αγωγή έχοντας ως αφετηρία την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών, συνιστά μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση,

αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Παράλληλα, αποτελεί και μια πρόταση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα.

Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998: 16-17) σε μια προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της διαπολιτισμικής αγωγής αναφέρουν ότι πρόκειται για *«το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής»*. Ειδικότερα, ως διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται εκείνο το είδος αγωγής που απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ως συνέπεια προσανατολίζεται στην ισότητα των ευκαιριών για όλους και εναντιώνεται σε κάθε είδους διακρίσεις. Επίσης, η συγκεκριμένη μορφή αγωγής θεωρεί πως η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα δεν αποτελούν παράγοντα συγκρούσεων, αλλά αντίθετα εκτιμάται ότι εμπλουτίζουν το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο του γηγενούς πληθυσμού και γι' αυτό πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των επίσημων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, έχει ως βασικό αίτημά της τη χειραφέτηση και εισάγει στην εκπαιδευτική πρακτική τις έννοιες της αλληλεγγύης, της ανταλλαγής και της αλληλεπίδρασης.

Όπως υποστηρίζει ο Κοτσιώνης (1995: 120-126), η πραγμάτωση της διαπολιτισμικής ιδέας στην εκπαίδευση δεν εξαντλείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου απλά συνυπάρχουν οι διάφοροι πολιτισμοί και ο κυρίαρχος ανέχεται τους άλλους. Η διαπολιτισμική οπτική έχει ευρύτερη διάσταση και προϋποθέτει την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική ζωή. Έτσι, η διαπολιτισμική αγωγή ανοίγει ένα δρόμο επικοινωνίας και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών των μειονοτήτων και των μελών της πλειονότητας.

Κατά την Ανδρούσου (2000: 17-20) *«διαπολιτισμική αγωγή σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση και στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού»*. Μάλιστα, επισημαίνει ότι η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής δεν αναφέρεται μόνο στην επαφή των διαφορετικών πολιτισμών αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι απολύτως ανομοιογενείς ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Γι' αυτό τονίζει ότι η διαπολιτισμική

παιδαγωγική δεν αναγνωρίζει απλά την πολιτισμική πολλαπλότητα ως δομικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά τη θεωρεί ως σημαντικό στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με το Γκότοβο (2002β: 57-60) η διαπολιτισμική εκπαίδευση συναρτάται στενά με την εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Σε αυτό το πλαίσιο ο μελετητής προβαίνει, όπως επισημάνθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, σε μια κατηγοριοποίηση των επιμέρους μορφών της πολιτισμικής ετερότητας που σχετίζονται είτε με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού που θεωρούνται διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, είτε με νέους, αλλόχθονες πληθυσμούς που έρχονται σε μια χώρα μέσω της μετανάστευσης. Αυτές, λοιπόν, οι ειδικές μορφές ετερότητας είναι η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική και η πολιτισμική. Συνεπώς, η μέριμνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην αναθεώρηση της εικόνας που προβάλλεται από την κοινωνία για τον «άλλο».

Για τη Χατζηνικολάου - Μαρασλή (1995: 8-19) η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται στην πολιτισμική δράση και διάδραση όλων των μελών μιας κοινωνικής ομάδας. Αυτό που αποτελεί ζητούμενο είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των ατόμων, η οποία δεν αλλοιώνει την ταυτότητά τους, αλλά αναγνωρίζει την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση και τις ιδιαιτερότητές τους. Γι' αυτό η διαπολιτισμική αγωγή, κατά τη γνώμη της, συνιστά μια γενική παιδαγωγική επιστημονική απάντηση και όχι μόνο έναν τρόπο διαχείρισης της σημερινής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Ο Χαλκιώτης (1997: 34-36), από την άλλη, ορίζει τη διαπολιτισμική αγωγή ως μια προσπάθεια να ανοιχτούν νέοι δρόμοι στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, ώστε να καταστούν ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι διατηρώντας παράλληλα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Για την Pommerin, όπως παραθέτει ο Πανταζής (1999: 156-159), η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση μέσω της επίλυσης των συγκρούσεων, καθώς αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους.

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική αγωγή επικεντρώνεται στην αποδοχή της ετερότητας, στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην επιδίωξη της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης μέσω της εξάλειψης κάθε μορφής ξενοφοβίας.



#### 4.5. Στοχοθεσία, αρχές και αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης

Ο γερμανός μελετητής Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα ο Essinger διατυπώνει τέσσερις βασικές αρχές - στόχους που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες είναι οι εξής: α) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και δ) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Κεσίδου, 2008: 27-28· Μάρκου, 1996: 27· Νικολάου, 2011: 130-131).

Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy) επιδιώκει τη μείωση και εξάλειψη των προκαταλήψεων σχετικά με την ετερότητα μέσα από την ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση του άλλου και τη θέαση των πραγμάτων από τη δική του οπτική γωνία. Ο όρος «ενσυναίσθηση» δηλώνει μια πρόθεση και μια ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί. Επίσης, η έννοια περιλαμβάνει την κατανόηση των αξιών και των αντιλήψεων των άλλων (Αυγέρη, 2011: 132). Το κύριο χαρακτηριστικό, λοιπόν, της ενσυναισθητικής επικοινωνίας είναι η κατανόηση και ο σεβασμός απέναντι στην ετερότητα του άλλου. Συνεπώς, πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ευαισθητοποιηθεί αναφορικά με τους άλλους και να επιδείξει ενδιαφέρον για την ιδιαιτερότητα της διαφορετικότητάς τους (Κεσίδου, 2004: 78-79).

Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη αφορά την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και που έχει ως σημείο αναφοράς ένα πλουραλιστικό σύνολο κοινά αποδεκτών αξιών (Pentini, 2005: 15). Βάσει της αλληλεγγύης απαιτείται ο παραμερισμός της κοινωνικής ανισότητας και η εξάλειψη της κοινωνικής αδικίας, καθώς όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία και μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τα ίδια προβλήματα. Γι' αυτό χρειάζεται να υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη.

Η εκπαίδευση που στοχεύει στο διαπολιτισμικό σεβασμό πρεσβεύει ότι ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμά μας στους

ξένους πολιτισμούς και με την ταυτόχρονη πρόσκληση στους άλλους να συμμετάσχουν στο δικό μας πολιτισμό (Νικολάου, 2011: 131).

Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης αποβλέπει στην απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να ενισχυθεί ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών λαών (Νικολάου, 2009: 232). Παραμερίζεται, έτσι, η προσήλωση στην εθνική καταγωγή και προάγεται η ανθρώπινη αλληλεγγύη, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική καταγωγή του καθενός.

Τα τρία θεωρητικά αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής, όπως τα προσδιορίζει ο Δαμανάκης (2005: 99-105) είναι: α) η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και γ) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, που προέρχεται από το χώρο της Εθνολογίας, δεν είναι πάντα εύκολο να υιοθετηθεί στην πράξη δεδομένου ότι ο πολιτισμικός ανταγωνισμός, οι συγκρούσεις και η ιεραρχία των πολιτισμών είναι στοιχεία έντονα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Δαμανάκης, 1999: 51-57). Αντίθετα, η διαπολιτισμική προσέγγιση αποφεύγει την αξιολογική σύγκριση των πολιτισμών, επειδή θεωρεί πως όλοι οι πολιτισμοί είναι σημαντικοί για τους φορείς τους. Επίσης, οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών δικαιολογούνται από τη διαφορετική εσωτερική λογική της δομής τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 25). Συνεπώς, αυτό που προέχει είναι η ανάπτυξη του πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Αν, δηλαδή, το παιδί έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα. Ωστόσο, η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν αποκρύπτει το γεγονός ότι οι πολιτισμοί των χωρών υποδοχής και των χωρών προέλευσης βρίσκονται σε ένα πλέγμα κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών σχέσεων κυριαρχίας και άμυνας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 27). Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Έτσι, προσπαθεί να διασφαλίσει ότι το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική και κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση και να τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την προσωπικότητά τους. Η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών και η προώθηση της γλώσσας και

του πολιτισμού τους συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών τους ευκαιριών. Αντίθετα, η πολιτική της αφομοίωσης και η αντιμετώπιση του μορφωτικού τους κεφαλαίου ως μειονεκτικού, μειώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαδικασία διαμόρφωσης της κοινωνικής και προσωπικής τους ταυτότητας (Πολίτου, 1994: 37-41). Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης εξαρτάται και αυτό από την αποδοχή της αρχής της ισοτιμίας των πολιτισμών και συνιστά μία θεμελιώδη διδακτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψή του, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης και μειώνει τις εκπαιδευτικές του ευκαιρίες (Δαμανάκης, 2005: 103-104).

Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998: 45) θεωρούν ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής επικεντρώνονται σε τέσσερις άξονες που αφορούν: α) τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β) την αλληλεγγύη, γ) το σεβασμό και την αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων και δ) την ειρηνική συμβίωση ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η συνειδητοποίηση των παραπάνω στόχων αναμένεται να καταστήσει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τις σχέσεις ατόμων και ομάδων κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Ο Nieke, όπως μας παραθέτει ο Γιαννίκας (2014: 167), εκτός από την αλληλεγγύη, την αποδοχή των εθνικοτήτων και την υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού αναφέρει ως σημαντικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τον πολιτισμικό εμπλουτισμό, την ανεκτικότητα και την κατανόηση των άλλων μέσω της τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση τους. Έτσι, η διαπολιτισμική προσέγγιση ενισχύει μια διαλεκτική σχέση και μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Σύμφωνα με τη Ζησιμοπούλου (2001: 41) η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο δράσης και ως εργαλείο που αποβλέπει στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και συμπεριφορών οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ειδικότερα, οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στους ακόλουθους: α) να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό

τους απολαμβάνουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, β) να παράσχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στη διαπολιτισμική επικοινωνία, γ) να εφοδιάσει τα σχολεία με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές που θα διευκολύνουν όλους τους μαθητές να αναπτύξουν πλήρως τις μαθησιακές τους δυνατότητες και δ) να ενθαρρύνει τα σχολεία, ώστε να προωθήσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Υπό το πρίσμα της επικοινωνίας των πολιτισμών οριοθετεί και ο Hohmann (Δαμανάκης, 2005: 108-109· Νικολάου, 2009: 251-252) τους τρεις στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο πρώτος στόχος αφορά τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Ο δεύτερος στόχος τονίζει την ανάγκη της άρσης των εμποδίων που προκύπτουν από την επαφή των πολιτισμών. Ο τρίτος και τελευταίος στόχος επικεντρώνεται στις «πολιτισμικές ανταλλαγές» και στον «πολιτισμικό εμπλουτισμό». Βέβαια, για να επιτευχθούν οι προαναφερθέντες στόχοι απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αποδοχή του αξιώματος της πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας. Παράλληλα, η άρση των παρεμβαλλόμενων εμποδίων πρέπει να επιχειρηθεί σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο με την υπέρβαση στερεοτύπων, προκαταλήψεων, εθνοκεντρικών στάσεων και συμπεριφορών (Δαμανάκης, 2002: 73-85).

Γενικότερα, θα μπορούσε κανείς να πει ότι στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει στους μαθητές τη «διαπολιτισμική συνείδηση» και την ικανότητα για «διαπολιτισμική επικοινωνία». Η «διαπολιτισμική συνείδηση» αφορά την ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που ξεπερνάει τα όρια των εθνικών κρατών και απορρίπτει τόσο τα συναισθήματα οίκτου για μια εθνική ή θρησκευτική μειονότητα όσο και τα συναισθήματα φόβου απώλειας των ριζών της και αλλοτρίωσης από τη συνύπαρξη με τον «άλλο» (Πορτελάνος, 2005: 552). Η «διαπολιτισμική επικοινωνία», από την άλλη, συντελείται, όταν προσπαθεί το άτομο να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης από τη δική του (Σταμάτης, 2005: 769). Μια τέτοια επικοινωνία δεν είναι πάντα εύκολη, γιατί όταν ο πομπός και ο δέκτης ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές συλλογικότητες, έχουν διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των πολιτισμών. Έτσι, συχνά, μπορεί να προκύψουν παρερμηνείες στη μετάδοση ενός μηνύματος λόγω των

διαφορών στα πρότυπα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων (Παπαδοπούλου, 2008: 57). Επίσης, μια άλλη πηγή δυσκολιών κατά την αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες σχετίζεται με την ύπαρξη εθνικών στερεοτύπων στην ενίσχυση και αναπαραγωγή των οποίων συμβάλλει και ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων (Νικολάου, 2009: 252· Παπαδοπούλου, 2008: 60). Γι' αυτό προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία απαραίτητο στοιχείο συνιστά η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και η γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας του άλλου. Ακόμη, μια άλλη σημαντική προϋπόθεση είναι η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» που καλλιεργεί την ανοιχτότητα απέναντι στο διαφορετικό και στο ανοίκειο (Παπαδοπούλου, 2008: 61). Βέβαια, η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από την ύπαρξη της «διαπολιτισμικής δεξιότητας ή ικανότητας», η οποία παραπέμπει στην ικανότητα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Κεσίδου, 2008: 30).

Όλοι οι παραπάνω θεμελιώδεις στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι καλό να αποτελέσουν κατευθυντήριες γραμμές του εκπαιδευτικού μιας πολυφωνικής τάξης, ο οποίος αξιοποιώντας τες ως όχημα θα καταφέρει να εμπλουτίσει τους διδακτικούς χειρισμούς του, ώστε να δώσει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές του να αναδείξουν τις δυνατότητές τους και να κατακτήσουν τη σχολική επιτυχία.

#### **4.6. Η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Από το περιεχόμενο, τους στόχους και τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής που παρουσιάστηκαν προκύπτουν και συγκεκριμένες πρακτικές που υιοθετούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η βασική πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνίσταται στη συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου, πράγμα που σημαίνει ότι ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να αναμορφωθεί με στόχο την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και της αξίας κάθε πολιτισμού. Έτσι, οι μειονοτικοί μαθητές δεν περιθωριοποιούνται και παρέχονται ευκαιρίες για ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών.

Ωστόσο, η παρακολούθηση μαθημάτων στα ίδια σχολεία δεν είναι αρκετή για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία, αν δεν γίνουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Κεσίδου, 2008: 31). Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να συμπεριληφθεί στα προγράμματα διδασκαλίας και η οπτική γωνία των «άλλων» και να πραγματοποιηθεί μια «διαπολιτισμική διεύρυνση» με τον εμπλουτισμό τους με στοιχεία από τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μεταναστών (Δαμανάκης, 1989: 83-84). Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και μέσω της αξιοποίησης της διαθεματικότητας είναι εφικτό να εξεταστούν τα μορφωτικά περιεχόμενα από πολλαπλές οπτικές (Κεσίδου, 2007: 19).

Επίσης, είναι απαραίτητη η αναπροσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων μέσω των οποίων εκτός από γνώσεις μεταδίδονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στους μαθητές. Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να εξαλειφθούν από τα σχολικά βιβλία στερεοτυπικές εικόνες παρουσίασης των «άλλων» ως εχθρών και να αναδειχθούν όχι μόνο οι διαφορές αλλά και οι ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες. Κύρια επιδίωξη πρέπει να αποτελεί η παρουσίαση του πολιτιστικού παρελθόντος κάθε λαού με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται σεβαστή η ιδιαίτερη πολιτιστική του ταυτότητα (Ξωχέλλης, 2007: 100).

Παράλληλα, για να ενσωματωθεί η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία απαιτείται και η κατάλληλη επιλογή από τον εκπαιδευτικό μεθόδων, μορφών και στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες θα προσανατολίζονται προς την προώθηση της αλληλεγγύης και της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών. Έτσι, συνιστάται η μετακίνηση από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας προς την

υιοθέτηση ευέλικτων παιδοκεντρικών μορφών που θα εξασφαλίζουν ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης σε όλα τα παιδιά<sup>7</sup>. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαπολιτισμική διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και με τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών. Μέσω της εφαρμογής ομαδικών μορφών διδασκαλίας οι μαθητές εμπλουτίζουν τις βασικές τους γνώσεις για τους «άλλους», συνειδητοποιούν τα κοινά στοιχεία και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών και καλλιεργούν ικανότητες ειρηνικής συνδιαλλαγής και επικοινωνίας (Τριάρχη - Herrmann, 2005: 424). Έτσι, αποκτούν διαπολιτισμικές δεξιότητες, βιώνουν συναισθηματική ασφάλεια και οδηγούνται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Παράλληλα, καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση (Cohen & Lotan, 1997: 88-89· Νικολάου, 2009: 320-323). Επίσης, η συχνή και αλληλοϋποστηρικτική επαφή που συνεπάγεται η συνεργατική μάθηση, βοηθάει τους μαθητές να ξεπεράσουν τα στερεοτυπικά πρότυπα που έχουν ο ένας για τον άλλον και να κατανοήσουν ότι μπορούν να δουλέψουν αρμονικά με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Banks, 2004: 87).

Ολοκληρώνοντας τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να σημειωθεί ότι κανένας στόχος και καμία αρχή δεν μπορούν να είναι εφικτές στη σχολική πραγματικότητα, χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία και κατέχουν έναν κομβικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να μπορούν να αποδέχονται την ετερότητα και να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις. Όπως επισημαίνουν οι Ανδρούσου και Ασκούνη (2007: 32) η διαχείριση της ετερογένειας στο σχολείο απαιτεί να επεξεργαστούν οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους ταυτότητες και να αποδεχτούν τις πολλαπλές υπαγωγές τους, προκειμένου να συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των μαθητών τους.

---

<sup>7</sup> Είναι σωστό να επισημανθεί ότι οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας δεν είναι πάντα ακατάλληλες. Ο εκπαιδευτικός, όμως, είναι αυτός που θα κρίνει πότε πρέπει να δομούνται οι μαθησιακοί στόχοι συνεργατικά, πότε ανταγωνιστικά και πότε εξατομικευμένα διατηρώντας μια ισορροπία στην επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας.

#### 4.7. Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση οφείλει να αναθεωρήσει τον παραδοσιακό ρόλο του απλού μεταδότη γνώσεων και πληροφοριών και να μετατραπεί σε οργανωτή της διδασκαλίας, καθοδηγητή και σύμβουλο της μάθησης όλων των μαθητών (Μπίκος, 2004: 67-68). Στα πλαίσια, λοιπόν, της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης ο διδάσκων καλείται να αναζητήσει τις αποτελεσματικότερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους και να τους καταστήσει πολίτες ικανούς να ζήσουν σε ένα μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Επίσης, κρίνεται απολύτως απαραίτητη η κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με σκοπό να καταστούν διαπολιτισμικά έτοιμοι και επαρκείς. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού σημαίνει την εν δυνάμει δυνατότητά του να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα και συνδέεται άμεσα με την επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει σε επίπεδο διδακτικών χειρισμών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πέρα από τη διαπολιτισμική ετοιμότητα χρειάζεται να αναπτύξει και διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να αποδεχτεί ο ίδιος την ετερότητα και να αποκτήσει καλή επικοινωνιακή σχέση με τους διαφορετικούς μαθητές της τάξης του. Ακόμη, ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διαθέτει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την αξία της ταυτότητας των άλλων και να έχει αντιληφθεί τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, για να μπορεί να παρέμβει σε επίπεδο σχολικής τάξης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 92-95). Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν συνήθως στην κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα και επομένως η διδασκαλία σε άτομα που δεν ανήκουν στο ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο με αυτούς ενέχει εκ των πραγμάτων δυσκολίες. Υπάρχει, έτσι, η πιθανότητα ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται με άρνηση απέναντι στο διαφορετικό, να υποβαθμίζει την προσωπικότητα των ξένων μαθητών και να τους περιθωριοποιεί, διότι ο ίδιος δεν έχει απαλλαγεί από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρει. Γι' αυτό, σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003: 92), προτείνεται ο δάσκαλος να αναπτύξει την προσωπική παιδαγωγική του θεωρία αναφορικά με την ετερότητα, για να είναι σε θέση να αγκαλιάσει όλους τους



μαθητές του. Την ίδια άποψη διατυπώνει και η Δραγώνα (2008: 425) επισημαίνοντας πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλύει κριτικά τον παραγόμενο κοινωνικό λόγο περί πολιτισμικής ετερότητας και να υιοθετεί μια προσωπική θέση απέναντι στα διλήμματα που τίθενται.

Κατά συνέπεια, ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός διακρίνεται για τις εξειδικευμένες γνώσεις και την ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση, ώστε να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει την καταλληλότερη μεθοδολογική διαδικασία για την τάξη του (Δημητριάδου, 2004: 98-99). Βέβαια, ο δάσκαλος μιας πλουραλιστικής τάξης θα πρέπει πάντοτε να φροντίζει οι διδακτικές του παρεμβάσεις να συμβάλλουν στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, να λειτουργούν αντισταθμιστικά και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να καλλιεργεί ένα επικοινωνιακό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον και να δημιουργεί κίνητρα μάθησης που θα αξιοποιούν τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών και θα αναπτύσσουν τους διάφορους τύπους νοημοσύνης τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 96).

Η υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων, μορφών και τεχνικών για τη διδασκαλία σε αλλοεθνείς και αλλόφωνους μαθητές πρέπει να σχετίζεται και με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζει και να παράγει κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Γενικότερα, οι θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες όλων των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Η οργάνωση της παιδαγωγικής δράσης με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών καλό είναι να παρέχει μεταξύ άλλων και συναισθηματική ασφάλεια, αποδοχή και εμπιστοσύνη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται τα συναισθηματικά προβλήματα και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και να εργάζεται συνεχώς για τη διαμόρφωση ενός καλού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη του. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να ενθαρρύνει τους αλλοδαπούς μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αναγνώρισή τους στο πλαίσιο της ομάδας.

Τέλος, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός εκτός από επιστήμονας και παιδαγωγός πρέπει να μπορεί και να αναλαμβάνει και το ρόλο του ερευνητή και να δρα ως

αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practitioner). Προς την κατεύθυνση, μάλιστα, της βελτίωσης των διδακτικών του πρακτικών οφείλει να αντιμετωπίζει κριτικά τις εκπαιδευτικές του ενέργειες, να τις αξιολογεί και να τις αναδιοργανώνει αξιοποιώντας ανατροφοδοτικά την έρευνα δράσης (Ευσταθίου, 2007: 30).

#### **4.8. Διδακτικές προσεγγίσεις για τη διαχείριση της ετερότητας στην τάξη**

Θα παραθέσουμε, στη συνέχεια, μια σειρά από διδακτικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στο διαπολιτισμικό «άνοιγμα» της διδασκαλίας και που μπορούν να εφαρμόζονται μεμονωμένα ή και σε συνδυασμό μεταξύ τους. Βέβαια, βασικές προϋποθέσεις για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία αποτελούν η στοιχειώδης προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού ή των μαθητών και η ύπαρξη ενός οργανωμένου συστήματος υποστήριξης (π.χ. κατάλληλο διδακτικό υλικό, λειτουργική διάταξη των θρανίων, πηγές, εικόνες, λογισμικά κ.ά.). Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί ότι η επιλογή και εφαρμογή της εκάστοτε προσέγγισης καθορίζεται από τα χαρακτηριστικά της κάθε διδακτικής ενότητας, τους χειρισμούς του δασκάλου και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνεται να υιοθετηθούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι οι εξής: η ομαδική διδασκαλία, το σχέδιο εργασίας (project), η διαθεματική προσέγγιση, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση, η ανακαλυπτική - ερευνητική μέθοδος (discovery method), η βιωματική μάθηση, ο καταιγισμός ιδεών/ιδεοθύελλα (brainstorming), η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας και η διδασκαλία με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 70-79). Τα κοινά γνωρίσματα των εν λόγω διδακτικών προσεγγίσεων είναι ότι αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως επικοινωνιακό γεγονός και στοχεύουν στην ενδυνάμωση του θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη. Επιπλέον, δίνουν έμφαση σε ποικίλους τύπους νοημοσύνης και επιδιώκουν να αναπτύξουν οι μαθητές εσωτερικά κίνητρα μάθησης και να καλλιεργήσουν τη μεταγνωστική τους ικανότητα (Γκότοβος, 2002α: 57-64).

##### **4.8.1. Ομαδική διδασκαλία**

Η ομαδική διδασκαλία είναι μια από τις πιο βασικές εργασιακές μορφές διδασκαλίας, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η οργάνωση και η συνεργασία των μαθητών της σχολικής τάξης σε μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση κοινών διδακτικών στόχων (Χατζηδήμου, 2007: 89). Οι μαθητές που συγκροτούν τις ομάδες αποτελούν ισότιμα, αλληλεξαρτώμενα και συνυπεύθυνα μέλη, τα οποία συνεργάζονται σε ένα κλίμα αλληλοαποδοχής και αλληλοβοήθειας προσπαθούν να

επιτύχουν κοινούς σκοπούς. Ταυτόχρονα, όμως, μέσα σε ένα ομαδικό περιβάλλον εργασίας προωθείται ξεχωριστά και η ατομική αυτενέργεια του καθενός, καθώς κάθε μέλος με την κατάλληλη αξιοποίηση των ικανοτήτων του συμβάλλει με την αυτόνομη και υπεύθυνη δράση του στην επιτυχή ολοκλήρωση του συλλογικού έργου (Δημητριάδου, 2007: 41-42· Ματσαγγούρας, 2000: 28-29).

Αν και η παιδαγωγική βιβλιογραφία αναφέρει διάφορα μοντέλα ομαδικής διδασκαλίας (πχ. μέθοδος Jigsaw, μέθοδοι συνεργατικής μάθησης του Slavin) τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό καθοδήγησης του εκπαιδευτικού και τα κίνητρα που παρέχουν στους μαθητές, θα δοθεί βαρύτητα στα συνολικά θετικά στοιχεία της ομαδικής διδακτικής προσέγγισης που την καθιστούν ιδιαίτερα πρόσφορη μέθοδο σε μια πολιτισμικά πλουραλιστική τάξη. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία σε ετερογενείς ομάδες ενισχύει σημαντικά την εμπλοκή των μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης στη μαθησιακή διαδικασία και συνεισφέρει ουσιαστικά στην εδραίωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Cummins (2005: 170), οι ανθρώπινες σχέσεις παίζουν πολύ πιο αποφασιστικό ρόλο για τη δραστηριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών από την υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών. Επίσης, η ομαδική διδασκαλία τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των ξένων μαθητών και ενδυναμώνει την επικοινωνιακή γλωσσική τους ικανότητα και τη συνομιλιακή τους ευχέρεια. Ακόμη, ο ομαδικός τρόπος εργασίας παρέχει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές μιας «πολύχρωμης» και πολύγλωσσης τάξης να αξιοποιήσουν στο έπακρο το διαφορετικό πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τις εμπειρίες και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους, που επισκιάζονται από τις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν τα παιδιά συμμετέχουν με φυσικό και αβίαστο τρόπο στις ομάδες τους διατυπώνοντας ερωτήσεις, δίνοντας εξηγήσεις, σχολιάζοντας και ανταλλάσσοντας απόψεις και πληροφορίες, προκειμένου να καταλήξουν σε τεκμηριωμένες προτάσεις (Ματσαγγούρας, 2000: 30). Έτσι, αποφεύγεται η ενδεχόμενη παθητικότητα των αλλόγλωσσων μαθητών, αίρεται η περιθωριοποίησή τους και δημιουργείται ένα συναισθηματικά ασφαλές πλαίσιο δράσης (Ματσαγγούρας, 2000: 50-51· Νικολάου, 2009: 320-323· Παπαρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008: 78). Επιπλέον, οι μαθητές συνεργαζόμενοι σε ένα οικείο μαθησιακό περιβάλλον γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και παραμερίζονται οι προκαταλήψεις και οι φόβοι τους προς τον «άλλο». Την

ίδια στιγμή έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να αστευτούν και να νιώσουν άνετα έξω από τον αυστηρό έλεγχο του εκπαιδευτικού. Τέλος, οξύνουν την κριτική τους σκέψη και εξασκούνται στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την ομάδα τους. Παράλληλα, η κάθε ομάδα αναπτύσσει και ενδοομαδικούς μηχανισμούς δημοκρατικής διευθέτησης των συγκρούσεων που ενδεχομένως προκύπτουν κατά τη συνεργασία των μελών της και αποτρέπει την εκδήλωση απείθαρχων μορφών συμπεριφοράς.

Βέβαια, αξίζει να υπογραμμιστεί η μεθοδική και άρτια προετοιμασία που απαιτείται από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να εφαρμοστεί με επιτυχία η ομαδική μορφή διδασκαλίας σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος θα θέσει τους στόχους μιας ομαδικής δραστηριότητας και θα συνθέσει τις ομάδες λαμβάνοντας υπόψη του τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητικού δυναμικού της τάξης του. Έπειτα, θα μεριμνήσει για τη χωροταξική οργάνωση του χώρου και την κατάλληλη διευθέτηση των θρανίων και θα εξασφαλίσει τα απαραίτητα υλικά που μπορεί να χρειαστούν οι μαθητές. Αφού προηγηθεί η ενημέρωση των μαθητών για το θέμα της ομαδικής εργασίας που καλούνται να διερευνήσουν, στη συνέχεια γίνεται ο χωρισμός τους σε ομάδες που η σύνθεσή τους βασίζεται στη μικτή εκπροσώπηση των μαθητών. Ακολουθεί ο επιμερισμός των αρμοδιοτήτων και των ρόλων κάθε ομάδας και ανατίθεται η αναζήτηση συγκεκριμένων πληροφοριών και η συγκρότησή τους σε ένα ενιαίο σώμα δουλειάς. Στο τέλος, οι μαθητές ανακοινώνουν τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν στην ολομέλεια της τάξης και προβαίνουν στη στοχαστική ερμηνεία τους. Η αξιολόγηση εστιάζει τόσο στο συλλογικό τελικό εκπαιδευτικό προϊόν όσο και στην ατομική συμβολή στην πορεία αποπεράτωσης του έργου. Σε όλη τη διάρκεια της ομαδικής διδασκαλίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, καθώς είναι σημαντικό οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Παπαρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008: 79).

#### **4.8.2. Το σχέδιο εργασίας (project)**

Το σχέδιο εργασίας ή μέθοδος project ορίζεται ως μια «*ανοικτή και συλλογική διαδικασία μάθησης*» που δίνει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να διερευνήσουν σημαντικά θέματα (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2003: 23). Τα οφέλη από την εφαρμογή του σχεδίου εργασίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι πολλαπλά, καθώς όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Νικολάου, 2009: 340). Αρχικά, ενισχύονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και παράλληλα επιχειρείται η προσέγγιση και η αποδοχή των άλλων μέσα από την υιοθέτηση δημοκρατικών αρχών. Επίσης, η μέθοδος project αναδεικνύει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και προβάλλει τη φαντασία, την επινοητικότητα, τη δημιουργικότητα και τα ταλέντα τους. Ακόμη, συμβάλλει στην ενδυνάμωση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων και καλλιεργεί την αυτενέργεια, την αυτόνομη μάθηση και τη μαθητική αυτοαντίληψη. Ταυτόχρονα, επιτυγχάνεται η ολόπλευρη εξάσκηση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και αναπτύσσεται η συνεργασία, η αλληλοκατανόηση, η υπευθυνότητα και η κριτική σκέψη των παιδιών (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2003: 85-91).

Ειδικότερα, το σχέδιο εργασίας είναι μια σύνθετη μορφή διδακτικής διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία της συγκεκριμένους προβληματισμούς ορισμένων μελών ή του συνόλου της σχολικής ομάδας αναφορικά με μια θεματική που γίνεται αντικείμενο ανάλυσης και επεξεργασίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το project συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες και τα βιώματα των παιδιών, των οποίων η ενεργός συμμετοχή στις φάσεις του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική. Γι' αυτούς τους λόγους ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη βιωματική και την επικοινωνιακή διδασκαλία και προβάλλεται ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική πρακτική (Νικολάου, 2009: 338-339· Χρυσάφιδης, 2000: 43). Τα projects ως συνθετικές δημιουργικές εργασίες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές απαιτούν περισσότερο διδακτικό χρόνο, έχουν υψηλότερες απαιτήσεις και είναι καθαρά μαθητοκεντρικά, αφού οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση της δικής τους γνώσης. Η πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες φάσεις που περιλαμβάνουν την επιλογή ενός θέματος που άπτεται των

ενδιαφερόντων των μαθητών, το σχεδιασμό του πλαισίου δράσης σε συνάρτηση με το διατυπωμένο στόχο, την κατανομή των αρμοδιοτήτων των ομάδων, τη συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού και τέλος την ολοκλήρωση του project με την παρουσίαση και αξιολόγηση των τελικών προϊόντων του (Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, 2003: 34-35).

#### **4.8.3. Διαθεματική προσέγγιση**

Η αποσπασματικότητα της παραδοσιακής διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται πολλές φορές να συλλάβουν ως μια αδιάσπαστη ενότητα το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και οι εμπειρίες τους να βασίζονται σε μια διαμερισματοποιημένη και τεμαχισμένη γνώση της πραγματικότητας. Γι' αυτό προτείνεται η υιοθέτηση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης, η οποία επιδιώκει τη διασύνδεση γνώσεων από ποικίλες επιστημονικές περιοχές, υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος, το οποίο γίνεται αντικείμενο ανάλυσης και επεξεργασίας από διάφορες οπτικές γωνίες (Ματσαγγούρας, 2002: 24-26). Η αναζήτηση εννοιολογικών διασυνδέσεων μεταξύ των μαθημάτων αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην ολιστική διερεύνηση των διδακτικών στόχων (Θεοφιλίδης, 1997 :11· Σουλιώτη & Παγγέ, 2004: 41). Στη διαθεματική προσέγγιση καταργείται η εξειδίκευση και η μονομέρεια της παρεχόμενης γνωστικής πληροφορίας, ενώ δίνεται έμφαση στη συνοχή, στη συνέχεια και στην ενοποίηση της γνώσης (Δημητριάδου, 2004: 94). Επίσης, επιχειρείται η σύνδεση με τις πραγματικές καταστάσεις και τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά σε ένα πλαίσιο αυτοδιαχείρισης των πληροφοριών. Οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη των νέων εννοιών και πληροφοριών, τις οποίες κατακτούν μόνοι τους μέσα από μια συνεχή δημιουργική διαδικασία (Παπαρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008: 75). Συνήθως, η πιο κατάλληλη μέθοδος για να υλοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική πράξη είναι η εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), όπου οι μαθητές δουλεύουν συνεργαζόμενοι σε ομάδες (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 73).

#### **4.8.4. Προσομοίωση**

Η προσομοίωση είναι μια μορφή δραστηριότητας που επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων. Προσπαθεί, δηλαδή, να μιμηθεί μια συνθήκη της πραγματικής ζωής. Στη μίμηση αυτή προσεγγίζεται μια απλουστευμένη συνήθως εκδοχή της πραγματικότητας, η οποία είναι μικρότερης κλίμακας και με χαμηλότερο βαθμό ακρίβειας και οι καταστάσεις απλοποιούνται, ώστε να είναι πιο εύκολη η ανάλυση και ο χειρισμός τους (Καμαρινού, 2000: 134). Το υποκατάστατο της εμπειρίας που προσφέρει η προσομοίωση εξασφαλίζει πολλαπλά οφέλη σε όλους τους μαθητές μιας τάξης με ποικιλία ως προς την πολιτισμική της σύνθεση. Συγκεκριμένα, μέσω της προσομοίωσης, η οποία ενσωματώνει στοιχεία από το παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές καλλιεργούν και βελτιώνουν τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και άλλων υψηλών γνωστικών λειτουργιών, όπως η συνεργασία, η λήψη αποφάσεων, η ετοιμότητα κ.ά. (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 74). Ενδεικτικά παραδείγματα προσομοίωσης που μπορούν να ενταχθούν στη σχολική ζωή είναι η αναπαράσταση μιας σκηνής από ένα καφενείο της Σμύρνης λίγο πριν τη Μικρασιατική καταστροφή, η συνεδρίαση ενός δημοτικού συμβουλίου για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη χωροταξική διαρρύθμιση της πόλης και η αναπαράσταση της σύγκλησης της Βουλής των Εφήβων.

#### **4.8.5. Παιχνίδι ρόλων - Δραματοποίηση**

Το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση αποτελούν μια σημαντική μέθοδο διδασκαλίας που απαντά στα συναισθηματικά, επικοινωνιακά και κοινωνικά προβλήματα όλων των μαθητών και κυρίως αυτών που εμφανίζουν διαφορές όσον αφορά τις πολιτισμικές τους καταβολές. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να διαδραματίσουν ένα ρόλο σε μια δεδομένη και συνήθως φανταστική κατάσταση και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που απορρέουν από αυτόν. Ο ρόλος, όπως τονίζουν οι Δημητριάδου και Ευσταθίου (2008: 74), παρέχει έναν ασφαλή χώρο για πειραματισμό και γι' αυτό συμβάλλει καταλυτικά στην κατανόηση της θέσης του άλλου και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Επίσης, προσφέρει ευκαιρίες για δημιουργική έκφραση, κριτική σκέψη και ενδυνάμωση της παιδικής αυτοπεποίθησης. Ως πηγές αφόρμησης της εν λόγω μαθησιακής δραστηριότητας



μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ειδήσεις και η επικαιρότητα, τα ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα, τα σχολικά συμβάντα και τα λογοτεχνικά κείμενα.

Η διαφορά της δραματοποίησης από την προσομοίωση έγκειται στο ότι στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές υποδύονται κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους υποστηρίζουν με την αντίστοιχη επιχειρηματολογία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση κάνουν αναπαράσταση σκηνών ή φαινομένων της πραγματικότητας. Ωστόσο, και στις δύο αυτές μαθησιακές δραστηριότητες για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, θα πρέπει οι μαθητές να έχουν μελετήσει σε βάθος το σχετικό υλικό και η ανάληψη ρόλων να γίνει σύμφωνα με τις επιθυμίες τους. Είναι σκόπιμο, μάλιστα, να πραγματοποιείται κυκλική εναλλαγή των ρόλων, διότι με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν διαφορετικούς ρόλους και να εκθέσουν διαφορετικές απόψεις για το ίδιο θέμα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει προνοήσει για τον αναγκαίο χρόνο που απαιτείται για «την επιστροφή στην πραγματικότητα», την αποσύνδεση από το ρόλο και για την αναστοχαστική ανατροφοδοτική διαδικασία (Δεδούλη, 2001: 153· Καμαρινού, 2000: 134-138).

Η αξία τόσο του παιχνιδιού ρόλων όσο και της προσομοίωσης σε μια μικτή τάξη είναι πολύ σπουδαία, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα και δημιουργικά, γεγονός που προκαλεί την ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους και τη μεγιστοποίηση της συναισθηματικής τους εμπλοκής. Μάλιστα, ακόμη και οι μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα ή που είναι σιωπηλοί ή αποστασιοποιημένοι από ό,τι συμβαίνει στη διδακτική διαδικασία συμμετέχουν πιο εύκολα σε τέτοιου τύπου μαθησιακές δράσεις. Έτσι, αναπτύσσεται η επαφή και η συνεργασία όλων των μαθητών και ακούγονται όλες οι διαφορετικές φωνές μέσα στη σχολική τάξη. Επιπρόσθετα, οι μαθητές απομακρύνονται από τη μονοκαθεδρία της δικής τους πολιτισμικά προσδιοριζόμενης οπτικής γωνίας, γνωρίζουν τον «άλλο», εξασκούν το λεξιλόγιο και την προφορική τους έκφραση, καλλιεργούν τη φαντασία τους, αποκτούν νέες γνώσεις και δημιουργούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008: 82· Χαλιώτου, 2005: 567-568). Μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν να υποδυθούν τα παιδιά είναι σε θέση να εξωτερικεύσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να αφηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες, να προβάλουν τις αξίες των οικογενειών τους και την παράδοσή τους και να αποκαλύψουν τις εμπειρίες τους. Τέλος, κάτω από την ασφάλεια της σύμβασης του παιχνιδιού οι μαθητές μπορούν να

δοκιμάσουν το ξένο και το ανοίκειο, να δείξουν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται την ετερότητα και να προτείνουν νέες, εναλλακτικές μορφές, που διαφέρουν από τις δικές τους (Brook, 1999: 207).

#### **4.8.6. Ανακαλυπτική - Ερευνητική Μέθοδος (discovery method)**

Η ανακαλυπτική - ερευνητική μέθοδος μάθησης έχει θεμελιωθεί από τον Bruner και σχετίζεται με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων και τη βιωματική μάθηση. Οι μαθητές διατυπώνουν μια υπόθεση και μέσα από τις διαδικασίες της αιτιολόγησης, της τεκμηρίωσης και της εξαγωγής συμπερασμάτων φτάνουν στη γενίκευση των διαπιστώσεών τους (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 74). Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της σε μια μικτή τάξη εστιάζουν στην ελεύθερη, ενεργητική και αυτόνομη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη της δημιουργικής και διαισθητικής τους σκέψης μέσα από την καλλιέργεια εσωτερικών γνωστικών κινήτρων. Παράλληλα, η μάθηση μέσω της ανακάλυψης βοηθάει σημαντικά τους μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια σχετικά με την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα και συμβάλλει ουσιαστικά στο να μάθουν πώς να μαθαίνουν μόνοι τους αναζητώντας οι ίδιοι τις νέες γνωστικές πληροφορίες και έννοιες.

#### **4.8.7. Βιωματική Μάθηση**

Η σχέση που καλλιεργούν οι μαθητές με τη μάθηση στο σχολικό πλαίσιο είναι συνήθως εξωτερική και μηχανιστική, καθώς δίνεται βαρύτητα στην απομνημόνευση των γνωστικών αντικειμένων και στην εξάσκησή τους μέσω της επανάληψης (Δεδούλη, 2001: 146). Η βιωματική μάθηση, αντίθετα, δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη μαθησιακή διαδικασία και στην αναζήτηση νοήματος. Γι' αυτό αξιολογεί τα διαφορετικά βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών από τα διάφορα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα μιας σχολικής τάξης και επικεντρώνεται στους δεσμούς μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Παράλληλα, ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της οικειοποίησης του

πραγματευόμενου θέματος και της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σ' αυτό. Η βιωματική μάθηση προϋποθέτει την επιθυμία όλων των μαθητών να μάθουν και να εμπλακούν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής στήριξης και αποδοχής, όπου ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να παρατηρήσουν, να στοχαστούν και να δράσουν, αξιοποιώντας δημιουργικά τα προσωπικά τους βιώματα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 76). Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να μοιράζονται τις διαφορετικές εμπειρίες τους, να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να ενεργούν υπεύθυνα και να ευαισθητοποιούνται αναφορικά με κοινωνικά προβλήματα και θέματα ανθρωπίνων σχέσεων. Ακόμη, οι βιωματικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία προωθούν την αυτογνωσία και την αυτονομία των μαθητών, καθώς κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και τον «άλλο» καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την εμπραθητική τους ακρόαση (Παπαρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008: 78). Γενικότερα, η βιωματική μάθηση κρίνεται ιδιαίτερα κατάλληλη για τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη, διότι συμβάλλει στη διεύρυνση της αντίληψης των μαθητών για καθετί διαφορετικό μέσω της δυνατότητας που τους παρέχει να έρθουν σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία του άλλου. Στις βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες τα προσωπικά βιώματα όλων γίνονται αποδεκτά και ενισχύουν το δέσιμο της ομάδας, ενώ ταυτόχρονα γίνονται σεβαστές οι ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός.

#### **4.8.8. Καταιγισμός ιδεών/Ιδεοθύελλα (brainstorming)**

Ο καταιγισμός ιδεών ενδείκνυται ως τεχνική παραγωγής πολλών ιδεών, λύσεων, προτάσεων και θεμάτων για ανάπτυξη ή διερεύνηση. Κατά τη διάρκεια, συνήθως, ομαδικών εργασιών, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα μέλη μιας ομάδας ή της τάξης γενικά να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις ιδέες τους αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα. Όλες οι ιδέες καταγράφονται ακριβώς όπως διατυπώθηκαν, χωρίς να ερμηνεύονται, να παραφράζονται ή να σχολιάζονται από τα υπόλοιπα μέλη, για να αξιοποιηθούν με κάποιον τρόπο στη συνέχεια του μαθήματος. Στόχος εδώ είναι η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων ιδεών σχετικά με ένα θέμα και όχι η εξαγωγή της «καλύτερης» ιδέας, καθώς δεν υπάρχει η έννοια του σωστού ή λάθους (Coelho, 2007: 366· Καμαρινού, 2000: 38).

Βασικά στοιχεία της επιτυχίας της μεθόδου αυτής είναι η ύπαρξη ενός κλίματος ομαδικότητας και συνεργασίας και η απουσία κάθε μορφής κριτικής και σαρκασμού προς τον απέναντι. Σε ένα δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον όλοι οι διδασκόμενοι μαθαίνουν να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να καταθέσουν τις ιδέες τους χωρίς δισταγμό και να καλλιεργήσουν έτσι την ετοιμότητά τους για παραγωγή ιδεών και λέξεων που είναι συναφείς με το διερευνώμενο θέμα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 77).

#### **4.8.9. Διδακτική αξιοποίηση της εικόνας**

Η εικόνα αποτελεί πηγή μηνυμάτων και αφήνει περιθώριο στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, να αποδώσουν τις δικές τους ερμηνείες, να αναπτύξουν διάφορους τύπους νοημοσύνης και υψηλές νοητικές λειτουργίες. Οι αλλοεθνείς μαθητές μέσα από την επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων που συνοδεύονται από λόγο και εικόνες έχουν την ευκαιρία να αναδείξουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, να αφηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες και να γνωριστούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους (Δημητριάδου, 2007: 44). Έτσι, προκαλείται η ευαισθητοποίηση αναφορικά με τις διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και αναδεικνύονται τα κοινά και οικουμενικά χαρακτηριστικά των πολιτισμών. Οι μαθητές μιας πολυφωνικής τάξης με αφορμή τα οπτικά ερεθίσματα που τους προσφέρονται από τον εκπαιδευτικό εξασκούνται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά τα φαινόμενα των πολιτισμικών διακρίσεων. Επίσης, η εικόνα λειτουργεί ως κίνητρο μάθησης, καθώς ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και προσελκύει την προσοχή τους για το προς μελέτη θέμα. Σύμφωνα με τη Σφυρόερα (2007: 40) η χρήση της εικόνας σε μια μικτή τάξη διευκολύνει γενικά τη δασκαλομαθητική και τη διαμαθητική επικοινωνία και βοηθάει στη γλωσσική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών, γιατί χρησιμεύει ως γέφυρα ανάμεσα στο γνωστό και οικείο και το άγνωστο και ανοίκειο. Κάποιες φορές, μάλιστα, μια εικόνα μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα είδος «λεξικού» για την εξοικείωση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών με άγνωστες λέξεις ή φράσεις. Ακόμη, η εικόνα οξύνει την οπτική αντίληψη των μαθητών, δραστηριοποιεί τις αισθήσεις τους και αυξάνει την παρατηρητικότητά τους.

Τέλος, η εικόνα αποτελεί ένα σημαντικό διδακτικό μέσο για την προώθηση της δημιουργικής σκέψης και την καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών.

#### **4.8.10. Διδασκαλία με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών**

Η χρήση των σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση δηλώνεται με τον όρο Νέες Τεχνολογίες. Η σωστή αξιοποίηση των υπολογιστών και του διαδικτύου μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές καινοτομίες στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, καθώς την καθιστά πιο ελκυστική, προσφέροντας κίνητρα για μάθηση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (Παπαρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008: 81).

Ειδικότερα, σε μια πλουραλιστική τάξη οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν πολύτιμα εργαλεία στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, διότι μέσω αυτών ενθαρρύνεται η διερευνητική και συνεργατική μάθηση. Ο υπολογιστής ως σύγχρονο εργαλείο διδακτικής αξιοποίησης παρέχει στους αλλοδαπούς μαθητές τη δυνατότητα να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους, να δημιουργήσουν και να ανακαλύψουν ενεργητικά και βιωματικά τη μάθηση εργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους σε ένα αρμονικό κλίμα συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 1991: 77-78). Μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή και χωρισμένοι συνήθως σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων, οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν το υλικό που χρειάζονται, να επεξεργαστούν σύνθετες πληροφορίες οξύνοντας την κριτική τους σκέψη και να εκθέσουν τις απόψεις τους μέσα από πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Κασκαντάμη, 2006: 180). Συνεπώς, η μάθηση προσλαμβάνει έναν ενεργητικό χαρακτήρα, αφού οι μαθητές μετατρέπονται σε αυτόνομα και αυτενεργά υποκείμενα με αναπτυσσόμενες μεταγνωστικές δεξιότητες και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και του συμβούλου.

Η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη ενισχύει, επίσης, την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των αλλόγλωσσων μαθητών και προωθεί την ευαισθητοποίηση της τάξης στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία καλλιεργώντας, παράλληλα, την αποδοχή της ετερότητας και στηρίζοντας την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Τα παραπάνω είναι δυνατό να επιτευχθούν μέσω της επαφής των μαθητών με ποικίλα

γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υλικού, το οποίο μπορεί να εντοπιστεί σε διάφορες γλώσσες (Δογορίτη, 2006: 195).

Τέλος, η κατάλληλη και στοχευμένη χρήση των Νέων Τεχνολογιών διευκολύνει την εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008: 76). Έτσι, προσαρμόζονται οι διδακτικοί στόχοι όχι μόνο με βάση το διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτικών μαθητών αλλά και ανάλογα με τα στυλ και τους ατομικούς τρόπους μάθησης του καθενός.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΠΡΟΣΩΠΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ CARL ROGERS

### 5.1. Η ροτζεριανή παιδαγωγική ως πρόταση για ένα σχολείο προσώπων

Εκτός από τη διαπολιτισμική αγωγή που προβάλλει ως μία νέα παιδαγωγική πρόταση θεωρητικού και πρακτικού τύπου για τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 15) στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε τις βασικές αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης, η οποία, αν και δεν επικεντρώνεται στις εθνοπολιτισμικές διαφορές, προσφέρει ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για να ενισχύσει τη διαμόρφωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών σε αυτόνομες προσωπικότητες. Επίσης, τόσο η διαπολιτισμική αγωγή όσο και η ροτζεριανή προσέγγιση υιοθετούν ορισμένες κοινές αρχές όπως αυτές της ενσυναίσθησης και της άνευ όρων αποδοχής του άλλου και προωθούν την κατάκτηση της αυτονομίας του ατόμου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον ως βασικού παράγοντα κινητοποίησης της μάθησης. Συνεπώς, ίσως, ένας συνδυασμός των παραδοχών των δύο αυτών ξεχωριστών οπτικών μπορεί να θωρακίσει καλύτερα το δάσκαλο μιας πολυπολιτισμικής τάξης στη διαχείριση της πολυσυλλεκτικότητας του μαθητικού του δυναμικού.

Ο Carl Rogers υπήρξε ο εμπνευστής της προσωποκεντρικής προσέγγισης, η οποία άσκησε σημαντική επίδραση όχι μόνο στο χώρο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας αλλά και στον τομέα της Παιδαγωγικής. Η προσωποκεντρική πρόταση του Rogers βασίζεται στη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων και χαρακτηρίζεται ως μη κατευθυντική, γιατί πρεσβεύει ότι το άτομο μπορεί να αυτοκαθορίζεται μόνο του επιλέγοντας τους στόχους του και λαμβάνοντας τις αποφάσεις του σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές αξιολογήσεις (Δημητρόπουλος, 1999: 62). Επίσης, θεμελιώδης αντίληψη της προσωποκεντρικής θεωρίας είναι ότι ο άνθρωπος διαθέτει ισχυρές «οργανισμικές» τάσεις για ανάπτυξη και αυτεπίγνωση, αρκεί να τύχει ανάλογης διευκόλυνσης από το περιβάλλον του (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009: 61).

Η εν λόγω προσέγγιση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπαίδευση, καθώς παρέχει έναν τρόπο κατανόησης και διευθέτησης ζητημάτων αναφορικά με τις σχέσεις, τη συναισθηματική εξέλιξη και την ηθική συμπεριφορά που φαίνεται να

απασχολούν έντονα τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Γι' αυτό στο ροτζεριανό σχολείο γίνεται λόγος για σχέση προσώπων, καθώς καλλιεργείται βαθιά η αίσθηση της συντροφικότητας και της κοινότητας για όλα τα μέλη του (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009: 112). Σε ένα τέτοιο μαθητοκεντρικό περιβάλλον η μάθηση βασίζεται στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας το ρόλο του διευκολυντή - καθοδηγητή προσπαθεί να ωθήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη, την εξέλιξη, την ωριμότητα και τη χειραφέτηση.

Η ουσία της προσωποκεντρικής αγωγής εντοπίζεται στην υιοθέτηση εκ μέρους του δασκάλου - διευκολυντή τριών βασικών και αναγκαίων αρχών, αυτών της ενσυναίσθησης, της γνησιότητας ή αυθεντικότητας και της άνευ όρων αποδοχής του άλλου. Οι τρεις αυτές στάσεις συνιστούν την καρδιά κάθε σχεσιακής συμπεριφοράς και, κατά τον Rogers, δρουν σχεδόν πάντοτε θεραπευτικά και απελευθερωτικά για το πρόσωπο του μαθητή διευκολύνοντας την αυτοπραγμάτωσή του. Εξάλλου, υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ της σχέσης εκπαιδευτικού - εκπαιδευομένου και της προσλαμβανόμενης γνώσης (Βασιλόπουλος, Κοσμόπουλος & Κωνσταντινίδης, 2005: 33), αφού για τον θεμελιωτή της προσωποκεντρικής θεώρησης η μάθηση συσχετίζεται θετικά με την αυτοαντίληψη (Μπρούζος, 2004: 210). Συνεπώς, το πρόσωπο μαθαίνει μόνο, όταν κάτι είναι ουσιαδές, βιωματικό και με ενδεδειγμένο τρόπο για τον εαυτό του (Rogers, 2006α: 196). Μάλιστα, οι Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης (2009: 161) υποστηρίζουν πως ο εκπαιδευτικός μέσω της γνησιότητας της ενσυναισθητικής του παρουσίας χτίζει μια σχέση ελευθερίας με τους μαθητές του πάνω στην οποία στηρίζει το παιδαγωγικό του εγχείρημα.

Η ενσυναίσθηση (empathy) προσδιορίζεται ως η ικανότητα του ψυχοπαιδαγωγού να μπαίνει στη θέση του μαθητή και να βιώνει τα συναισθήματά του όπως τα βιώνει ο ίδιος, *«να αντιλαμβάνεται τον προσωπικό κόσμο του μαθητή, σαν να είναι ο δικός του κόσμος, χωρίς όμως να ξεχνά τον όρο σαν»* (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2009: 139). Όπως παρατηρεί ο Zimring (1994: 412), εστιάζοντας στο πλαίσιο της ψυχοθεραπείας, η ενσυναισθητική διαδικασία επιτρέπει στο σύμβουλο να υπεισέρχεται στον ιδιωτικό κόσμο του πελάτη του, προκειμένου να βιώσει μαζί του την εμπειρία που του αφηγείται. Παράλληλα, δεν παραλείπει να αναφέρει τη σχετική επισήμανση του Rogers πως αυτή η διαδικασία είναι πολύ λεπτή και θα πρέπει να υπόκειται στην αυστηρότητα της προσομοίωσης και όχι της ταύτισης. Για την



ακρίβεια τονίζει πως δεν πρέπει να χάνεται ποτέ η «σαν να» συνθήκη μέσω της οποίας η ενσυναίσθηση καθίσταται υγιής και ουσιαστική. Η ενσυναίσθηση θεωρείται ως η πλέον ασκήσιμη από τις τρεις ροτζεριανές στάσεις, η οποία προϋποθέτει την κατάλληλη εκπαίδευση του παιδαγωγού στην αναγνώριση των δικών του συναισθημάτων και του άλλου. Αν ο δάσκαλος δεν έχει προσεγγίσει και οικειοποιηθεί τα δικά του συναισθήματα, ελλοχεύει ο κίνδυνος να συγχέει αυτά που νιώθει ο ίδιος με αυτά που νιώθει ο άλλος ή να νομίζει πως ο άλλος νιώθει αυτό που αισθάνεται και ο ίδιος. Βέβαια, η αξία της υιοθέτησης της ενσυναίσθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν προβάλλεται μόνο από την προσωποκεντρική προσέγγιση ως απαραίτητη συνιστώσα ενός ευνοϊκού μαθησιακού σχολικού κλίματος αλλά και από τη διαπολιτισμική αγωγή. Έτσι, οι μαθητές θέτοντας τους εαυτούς τους στη θέση του άλλου μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη δική του οπτική γωνία και να απεμπλακούν από τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Η γνησιότητα ή αλλιώς η αυθεντικότητα (congruence) του συμβούλου - εκπαιδευτικού ασκεί αναμφισβήτητα μια θετική επίδραση στη σχέση του με το μαθητή και αφορά δύο διαστάσεις, μία εσωτερική και μία εξωτερική. Η εσωτερική συμφωνία με τον εαυτό απαιτεί, πρωτίστως, καλή γνώση του εαυτού και αποδοχή των τρωτών και των «δυνατών» του σημείων. Υπό αυτή την οπτική ο Mery (2002: 119) υποστηρίζει πως για την κατάκτηση της αυθεντικότητας *«χρειάζεται να βιώσουμε όλα μας τα συναισθήματα, ώστε να ξέρουμε τι ρόλο παίζουν στο να μας κάνουν αυτό που είμαστε. Μεγαλύτερη αυθεντικότητα σημαίνει μεγαλύτερη αυτοδυναμία, μικρότερη εξάρτηση από την επιβεβαίωση τρίτων και μικρότερη σπατάλη ενέργειας για τη συντήρηση των αμυνών του προσαρμοσμένου εαυτού»*. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι ειλικρινής με τον εαυτό του και δεν έχει επιχειρήσει ουσιαστική ενδοσκόπηση, η παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές του ενδέχεται να είναι ευάλωτη και αναποτελεσματική. Γι' αυτό ο Μπρούζος (2004: 257) υπογραμμίζει πως βασική παραδοχή του Rogers είναι πως αν κάποιος έχει δημιουργήσει μια βοηθητική σχέση με τον εαυτό του, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να συνάψει μια τέτοια σχέση με κάποιον άλλο. Από την άλλη, η εξωτερική αυθεντικότητα επικεντρώνεται στη γνησιότητα και στην ειλικρίνεια κατά την παιδαγωγική πράξη και αφορά την αποβολή των προσωπείων. Ο εκπαιδευτικός παραδεχόμενος ανοικτά τα συναισθήματά του ενθαρρύνει την ελεύθερη προσωπική έκφραση των μαθητών του (Ματσαγγούρας, 2003: 368). Αναντίρρητα, η ανάπτυξη της γνησιότητας μπορεί να

υποβοηθηθεί σημαντικά από την εμπειρία της συμβουλευτικής, η οποία θα δώσει την ευκαιρία στο δάσκαλο να ψηλαφήσει τις ποικίλες πλευρές του εαυτού του και να συμφιλιωθεί με αυτές.

Η άνευ όρων αποδοχή (unconditional positive regard) του μαθητή αποτελεί άλλη μία βασικότατη στάση του παιδαγωγού, η οποία ενδυναμώνει τη δασκαλομαθητική σχέση και επικοινωνία. Ο Rogers (2006α: 49) κατανοεί την έννοια της αποδοχής «ως ένα ζεστό βλέμμα για την άνευ όρων αξία του άλλου ως προσώπου, χωρίς να έχουν σημασία η κατάσταση, η συμπεριφορά ή τα συναισθήματά του». Πρόκειται, λοιπόν, για μια συνθήκη δεκτικότητας που αποποιείται στοιχεία προκατάληψης και στερεοτυπικούς τρόπους αντίληψης του άλλου. Βέβαια, χρειάζεται να επισημανθεί πως η αποδοχή προϋποθέτει τόσο την αναγνώριση της ετερότητας του άλλου όσο και τη διαπραγμάτευση της ατομικής μας ταυτότητας.

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό πως σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο ο άνθρωπος καταφέρνει να διερευνήσει τον εαυτό του διαμορφώνοντας την ταυτότητά του και να νοηματοδοτήσει τη ζωή του, έχοντας εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Ιδιαίτερα σχετικά με την εξασφάλιση της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον ο Rogers (1969: 114) συνοψίζει τις εξής θεμελιακές αρχές της παιδαγωγικής του πρότασης:

- Οι άνθρωποι έχουν μια έμφυτη τάση για μάθηση, η οποία ενισχύεται, όταν το προς μάθηση υλικό σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους.
- Όταν απειλείται η αντίληψη για τον εαυτό και τα περιεχόμενά του, η ουσιαστική μάθηση δεν είναι εφικτή.
- Η μάθηση κατακτάται τόσο μέσω της αυτενέργειας και της αξιοποίησης της προσωπικής εμπειρίας όσο και μέσω της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή. Έτσι, ο μαθητής μαθαίνει είτε εργαζόμενος μόνος του είτε συνεργαζόμενος με τους συμμαθητές του.
- Οι εκπαιδευτικοί ως διευκολυντές μοιράζονται με τους μαθητές την ευθύνη για τη διεργασία της μάθησης. Ο ρόλος τους είναι καθηγητικός και βοηθητικός στην προσέγγιση της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από μια ποικιλία πηγών.
- Οι αξιολογήσεις της μάθησης κάθε μαθητή γίνονται πρωταρχικά από τον ίδιο.

- Η πιο χρήσιμη συνιστώσα της μάθησης στη σύγχρονη εποχή είναι να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει αναπτύσσοντας τις μεταγνωστικές του δεξιότητες.

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω αρχές η έννοια της παρέμβασης και, πολύ περισσότερο, της επιβολής δεν απαντάται στο ροτζεριανό λόγο. Έτσι, στη συνάντηση εκπαιδευτικού - μαθητή η κατευθυντικότητα δεν είναι υπαρκτή ούτε υπονοούμενη. Το πλησίασμα των ετέρων της παιδαγωγικής σχέσης είναι απόρροια αυτοδιάθεσης, γι' αυτό και επιτρέπει την ανάδυση των επιμέρους αληθειών. *«Ο σεβασμός, η αποδοχή των απόψεων, των σκέψεων, των στάσεων, των αντιδράσεων και των συναισθημάτων των μαθητών, η δημοκρατική και ισότιμη αντιμετώπισή τους, η έλλειψη πειθούς ή νουθεσίας, όλα αυτά αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του δημοκρατικού και συνεργατικού εκπαιδευτικού»* (Μπρούζος, 2004: 284). Κατά συνέπεια, οι αλλοδαποί μαθητές, όταν γίνονται αποδέκτες αυτών των συμπεριφορών, είναι σε θέση να αναπτύξουν καλύτερα τις δεξιότητες και την προσωπικότητά τους υπερβαίνοντας τα όποια γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια.

Στη ροτζεριανή παιδαγωγική, λοιπόν, η ποικιλομορφία, η ανομοιογένεια, η διαφοροποίηση και οι ιδιαιτερότητες του καθενός στο πλαίσιο της τάξης δεν εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της, αλλά, αντίθετα, αντιμετωπίζονται ως χαρακτηριστικά της πολυδιάστατης και πολυσήμαντης πραγματικότητας. Ο Rogers (2006β: 279), εξάλλου, υπογραμμίζει πως *«η αποδοχή της ποικιλομορφίας των αξιών, των τρόπων ζωής και των απόψεων είναι η καρδιά της δημοκρατικής διαδικασίας»*. Έτσι, οι μαθητές εξοικειώνονται με την ετερότητα και καλλιεργούν την άποψη της διαφοράς ως δικαίωμα που κατοχυρώνει το σεβασμό στην υποκειμενικότητα.

Συμπερασματικά, η προσωποκεντρική θεώρηση, στηριγμένη στο διευκολυντικό πλαίσιο αλληλέγγυων και αληθινών σχέσεων που ευνοούν τη σχεσιοδυναμική μάθηση, αποσκοπεί στην εξέλιξη του κάθε μαθητή σε ελεύθερο, ανεξάρτητο, μοναδικό και πλήρως λειτουργικό πρόσωπο, στο περιβάλλον ενός σχολείου ανθρώπινου και ανθρωπιστικού.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ετερότητα αποτελεί αναμφίβολα μια ευρεία και πολύσημη έννοια, η οποία προσεγγίζεται ανάλογα με το πρίσμα μελέτης της κάθε επιστήμης. Όπως και αν ορίζεται, όμως, η ετερότητα στις διάφορες επιστήμες, παρατηρείται ένα κοινό σημείο αναφοράς που είναι ο συσχετισμός της με την ταυτότητα με την οποία συνιστά ένα αδιαχώριστο διαλεκτικό δίπολο. Γι' αυτό οποιαδήποτε μελέτη της ετερότητας πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη της τη συμπληρωματική σχέση της με την ταυτότητα, χωρίς την εξέταση της οποίας δεν είναι δυνατό να κατανοηθεί η έννοια στην ολότητά της. Επίσης, αν και η κυρίαρχη λογική κατανοεί συχνά την ετερότητα ως διαφορετικότητα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε πως η ετερότητα δεν εξαντλείται μόνο στο θεωρητικό λόγο περί διαφορετικότητας, αλλά αφορά την υποστατική μοναδικότητα του οποιουδήποτε άλλου. Έτσι, γίνεται αντιληπτή ως το *«υπαρκτικό γεγονός κοινωνίας ή (και) ακοινωνησίας που κάνει τον οποιονδήποτε άλλο έναν άλλο του άλλου»* (Αναστασιάδης, 2011: 16). Σε αυτό, λοιπόν, το πλαίσιο αντιδιαστέλλεται η ετερότητα από την έννοια της διαφοράς, η οποία συνιστά απλώς ένα κατηγορήμα της ετερότητας.

Από την άλλη, η ταυτότητα ως η άλλη όψη της ετερότητας διαμορφώνεται τόσο μέσω εσωτερικών ψυχικών διεργασιών όσο και μέσω της επαφής μας με τα άτομα του κοινωνικοπολιτισμικού μας περιβάλλοντος. Μάλιστα, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης εσωτερικεύουμε τα κανονιστικά πρότυπα και τις πολιτισμικές νόρμες της κοινωνίας στην οποία διαβιούμε και μαθαίνουμε να συνυπάρχουμε αρμονικά με τους άλλους. Κατά συνέπεια, η ατομική ταυτότητα συμπλέκεται άρρηκτα με την κοινωνική, καθώς η εαυτότητα του ατόμου μορφοποιείται μέσα από τις σχέσεις του με τους άλλους. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης οι ταυτότητες διέρχονται μία περίοδο κρίσης, που οφείλεται στην ασύμμετρη διασύνδεση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας λόγω της πολλαπλότητας των κοινωνικών ερεθισμάτων. Έτσι, οι ταυτότητες παρουσιάζονται ως ρευστές, αποσπασματικές, θραυσματικές και προσωρινές και χαρακτηρίζονται από μια αέναη προσπάθεια αυτοσυγκρότησης. Ίσως η μόνη βεβαιότητα στην οποία μπορούμε να προσβλέπουμε, κατά την άποψη του Gergen (1997: 13), είναι η δυνατότητά μας να ανακατασκευάζουμε τις αντιλήψεις μας για το ποιο είμαστε και να συμμετέχουμε ενεργά στις εξελικτικές διεργασίες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντασσόμαστε. Γι' αυτό η σύγχρονη επιστημονική

θεωρία επισημαίνει emphaticά την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εννοιών της ετερότητας και της ταυτότητας και μας προτρέπει να δούμε τους εαυτούς μας μέσα από το πρίσμα των άλλων, προκειμένου να συγκροτήσουμε την προσωπικότητά μας. Οικοδομώντας μία γνήσια και αληθινή σχέση με τον έτερο θα καταφέρουμε να αποδεσμευτούμε από ενδεχόμενες συμπεριφορές φόβου, ρατσισμού και μισαλλοδοξίας που είναι αποτέλεσμα της απειλής που μας προκαλεί η παρουσία του ξένου. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να καταργηθεί η κυριαρχία του «ταυτιστικού λόγου» του υποκειμένου και ο μηδενισμός του ετέρου που προέβλεπε ως βασικό πρόταγμα της η νεωτερικότητα υπό την επίδραση της φιλοσοφικής σκέψης του διαφωτισμού και να αποκατασταθεί το δικαίωμα της «*θεμελιώδους και αναφαιρέτης παρουσίας του Άλλου*» (Αναστασιάδης, 2002: 45-46). Αν, επομένως, γίνει κατανοητό ότι η ταυτότητά μας δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την αντίπαλη ετερότητα, σταδιακά το Άλλο θα γίνει αποδεκτό ως ένας βασικός κώδικας για τον προσδιορισμό του Εγώ και θα αποτελέσει δομικό στοιχείο της ύπαρξής μας (Αμπατζοπούλου, 2001: 93). Έτσι, στο πλαίσιο εγκαθίδρυσης μιας ουσιαστικής σχέσης προσαλληλίας και κοινωνίας με τον άλλο η απλή ανοχή θα δώσει τη θέση της στη συνειδητή και ειλικρινή αποδοχή του άλλου με την αναγνώριση των γνωρισμάτων της ετερότητάς του.

Η εκπαίδευση, από την πλευρά της, ερχόμενη αντιμέτωπη με τις νέες προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας οφείλει να συμβάλει καθοριστικά προς την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σεβόμενη παράλληλα τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους ταυτότητες. Μάλιστα, καθώς ολοένα και περισσότερες μελέτες αναδεικνύουν τη θετική συσχέτιση μεταξύ μάθησης και ταυτότητας προτείνεται να δοθεί έμφαση στην ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας όλων των μαθητών με στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Αυτό μπορεί να καταστεί εφικτό μέσω της δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον και της μείωσης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που εμποδίζουν την ισότιμη συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Γι' αυτό η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής προβάλλει ως μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση αποτελεσματικής διαχείρισης της μαθητικής ετερότητας. Τα βασικά αξιώματά της που στηρίζονται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και του σεβασμού και στην κριτική της εθνοκεντρικής σκέψης παρέχουν μια βάση επικοινωνίας και συνεργασίας γηγενών και αλλογενών μαθητών

με στόχο τη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών που θα διαπνέονται από αισθήματα αποδοχής για τον πλησίον τους. Έτσι, η διαπολιτισμική αγωγή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προτείνει την αξιοποίηση μεθόδων, μορφών και στρατηγικών διδασκαλίας που χαρακτηρίζονται ως μαθητοκεντρικές και προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως αυτές οι μέθοδοι δεν λειτουργούν αποτελεσματικά ως «πανάκεια» σε κάθε παιδαγωγική κατάσταση, αλλά προσαρμόζονται κάθε φορά στις εκάστοτε περιστάσεις.

Εκτός, όμως, από τη διαπολιτισμική αγωγή και η προσωποκεντρική μη κατευθύνουσα παιδαγωγική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Carl Rogers μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια ενός ευνοϊκού κλίματος στην τάξη, το οποίο επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Ιδιαίτερα μέσω της εφαρμογής της αρχής της αυτενέργειας στη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές αναζητούν και ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση και με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται και στη διαμόρφωση του εαυτού τους. Παράλληλα, οι αρχές της ενσυναίσθητης κατανόησης, της αυθεντικότητας και της άνευ όρων αποδοχής που προτείνονται στη ροτζεριανή αγωγή να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να εγκαθιδρύσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, όπου κάθε μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται ελεύθερα χωρίς το φόβο της απόρριψης και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του. Συνεπώς, ένας συγκερασμός των βασικών θεωρητικών παραδοχών τόσο της διαπολιτισμικής αγωγής όσο και της ροτζεριανής προσέγγισης μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα ολοκληρωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο δράσης για να διαχειριστεί με επάρκεια το διαφορετικό μαθητικό δυναμικό της τάξης του.

Για την υλοποίηση των προαναφερθεισών επιδιώξεων είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων να αναθεωρήσουν τον παραδοσιακό τους ρόλο και να μετατραπούν σε καθοδηγητές και διευκολυντές της μάθησης όλων των μαθητών. Γι' αυτό οι διδακτικοί στόχοι των δασκάλων πρέπει να προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση των μαθητών τους, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αντιληπτικής τους εγρήγορσης και στην ενίσχυση της ικανότητάς τους για έρευνα, εύρεση πληροφοριών και επίλυση προβλημάτων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απεγκλωβιστούν από τους περιορισμούς του

πολιτισμικά προσδιορισμένου ρόλου τους και να αναθεωρήσουν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις, προκειμένου να είναι σε θέση να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι αναγκαίο να αναπτύξουν την προσωπική τους παιδαγωγική θεωρία αναφορικά με την ετερότητα και να διαπραγματευθούν πρώτα οι ίδιοι τις δικές τους ατομικές ταυτότητες, ώστε στη συνέχεια να βοηθήσουν τους μαθητές τους στη νοηματοδότηση του εαυτού τους και στην ανάπτυξη της συλλογικής τους ταυτότητας. Επίσης, είναι σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τάξεις με μικτή κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση μαθητών εκτός από διαπολιτισμικά έτοιμοι και επαρκείς να μάθουν να λειτουργούν και ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες αξιοποιώντας την έρευνα δράσης, η οποία συνδέει την εκπαιδευτική θεωρία με τη διδακτική πράξη και συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση και τη διευθέτηση τυχόν προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη (Ευσταθίου, 2007: 32).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως το σχολείο θα πάψει να λειτουργεί ως χώρος διακρίσεων των μαθητών όχι μόνο αν παρέχει ισότητα δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλους τους μαθητές αλλά και αν αποδεικνύει έμπρακτα ότι σέβεται και προσδίδει αξία στην προσωπική ετερότητα του άλλου και δεν του αρνείται την ελευθερία του να είναι διαφορετικός και να ενεργεί και να εκφράζεται διαφορετικά. Έτσι, η αγωγή των γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων οδηγεί τα παιδιά σε μια ορθή θεώρηση της ζωής και του κόσμου, στην οποία δεν έχει θέση κανένα είδος κοινωνικού αποκλεισμού. Ιδιαίτερα στις σύγχρονες δυτικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες η παιδεία που διαμορφώνει χειραφετημένα και ώριμα άτομα με δημοκρατικό υπόβαθρο μπορεί να συμβάλει στη σύγκλιση των διαφορών και να αποτρέψει την κοινωνική διάσπαση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### I. Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1995). «Ετερότητα» και «ταυτότητα»: ιστοριογραφικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονα Θέματα*, 54, 17-20.
- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδας μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 27-45.
- Αγραφιώτης, Δ. (2000). Πολιτισμικό/Πολιτιστικό: Το Αβέβαιον της Οριοθέτησης. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 39-47.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2001). Η πολιτισμική εικονολογία και οι στόχοι της. *Διαβάζω*, 417, 92-95.
- Αναστασιάδης, Π. (2002). *Το Υποκείμενο και η Ετερότητα. Μια μετακριτική προσέγγιση της κριτικής θεωρίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αναστασιάδης, Π. (2011). *Η ετερότητα και η επίκληση του ξένου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναράς.
- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος, 11-23.



- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυγέρη, Σ. (2011). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 131-143.
- Βασιλόπουλος, Σ., Κοσμόπουλος, Α. & Κωνσταντινίδης, Γ. (2005). Τα πρόσωπα εν σχέσει τείνουν να μοιράζονται ένα κοινό σημασιολογικό πλαίσιο αναφοράς: Αναλύοντας το σχεσιοδυναμικό πλαίσιο αναφοράς. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 25-36.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννίκας, Α. (2014). Οι βασικές ορίζουσες ενός μετανεωτερικού και διαπολιτισμικού πλαισίου για την ενδυνάμωση της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 163-174. Ανακτήθηκε στις 12/12/2014 από [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-2-\(2\\_2014\).pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-2-(2_2014).pdf).
- Γκέφου - Μαδιανού, Δ. (2006). Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «άλλου»: Ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου - Μαδιανού (επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος». Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg, 15-110.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Γκότοβος, Α. (2002α). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002β). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γυιόκα, Λ. (2006). Επεισόδια της ετερότητας. Στο Γ. Κυριακάκης & Μ. Μιχαηλίδου (επιμ.), *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 257-280.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, 43, 66-73.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). *Παιδεία ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος, 73-85.

- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δελικωνσταντής, Κ. (2005). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου: δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος;*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητριάδου, Κ. (2004). Διαθεματικές προσεγγίσεις και «κουλτούρα» της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Δημητριάδου, Κ. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας 10 – 11/12/2007. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 37-53.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 67-85.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δογορίτη, Ε. (2006). Η αναζήτηση της πληροφορίας στο διαδίκτυο και η συμβολή της στη διδασκαλία της ελληνικής και ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια

εκπαιδευς. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Τόμος Α΄, 195-202.

Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 72-105.

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/Ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 25-78.

Δραγώνα, Θ. (2007α). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δραγώνα, Θ. (2007β). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 423-435.

- Ευσταθίου, Μ. (2007). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας 10 – 11/12/2007. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 29-36.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001). *Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Θεοδωρίδης, Π. (2004). *Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας. Έθνος, νεωτερικότητα και εθνικιστικός λόγος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αντιγόνη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 177-201.
- Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. (2008). *Ετερότητα και εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Ξυλόκαστρο.

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Καρακατσάνης, Π. (2003). *Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κασκαντάμη, Μ. (2006). Διαθεματικές εργασίες στα νέα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: περιθώρια αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Πρακτικά 5<sup>ου</sup> πανελληνίου συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, Τόμος Α', 179-185.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.
- Κεσίδου, Α. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας 10 – 11/12/2007. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 11-27.

- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κηπουροπούλου, Ε. (2009). *Η μελέτη της εθνικής ταυτότητας και ετερότητας μέσω της παραγωγής λόγου μαθητών και μαθητριών με πολιτισμική ετερότητα: Πολυπολιτισμικότητα και πολλαπλές ταυτότητες*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκινος, Γ. (2002). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόντης, Α. & Φακιολάς, Ρ. (2002). Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Στο Α. Μελίστα (επιμ.), *Ελληνισμός της Διασποράς. Ιστορική αναδρομή. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 19-40.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1991). Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα*, 46-47, 77-93.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2009). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κοτσιώνης, Π. (1995). Η διάσταση της διαπολιτισμικής παιδείας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονο Σχολείο*, 27-28, 120-126.
- Κυριακάκης, Μ. (2004). Η εθνογραφική εμπειρία και η κριτική της κουλτούρας. Μια προσπάθεια σκιαγράφησης της «ανθρωπολογικής οπτικής» ως ερμηνευτικής της ανθρώπινης συνθήκης. Στο Χ. Δερμετζόπουλος & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ανθρωπολογία, Κουλτούρα και Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 59-75.
- Κυρίδης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 11-30.
- Κωστούλα - Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). *Στερεότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάκος, Α. (2005). *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.
- Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-138.



- Μαράτου - Αλιπράντη, Λ. & Γαληνού, Π. (2000). Πολιτισμικές Ταυτότητες: Από το Τοπικό στο Παγκόσμιο; Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), «Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 109-120.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2009). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά ημερίδας 10 – 11/12/2007. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 95-101.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.
- Παπαρηγορίου, Β. & Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές εφαρμογές. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 75-87.

- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 53-65.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000). Η Πολιτισμική Ταυτότητα ως Δικαίωμα και ως Απειλή. Η Διαλεκτική της Ταυτότητας και η Αμφιθυμία της Κριτικής. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 73-83
- Πέτρου, Ι. (2005). *Κοινωνική Θεωρία και Σύγχρονος Πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Πολίτου, Ε. (1994). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι δυνατότητες και τα όριά της. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 39-40, 63-69.
- Πορτελάνος, Σ. (2005). Η πολυπολιτισμική κοινωνία της πληροφορίας παράγοντας διαπολιτισμικότητας στη θρησκευτική αγωγή. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.). *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 547-555.

- Πρυνεντύ, Ζ. (2000). Πολιτισμική ταυτότητα: Μεταξύ μύθου και πραγματικότητας. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *«Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 49-60.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ραμπίδης, Κ. (2007). Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 15-27.
- Ρεράκης, Η. (2006). Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρναράς.
- Ρίμπολι, Ν. (2006). Πλησιάζοντας τον άλλο. Μύθοι και αυταπάτες του ανθρωπολόγου στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει την ετερότητα στη Δύση και στην Ανατολή. Στο Γ. Κυριακάκης & Μ. Μιχαλίδου (επιμ.), *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 143-174.
- Σβορώνος, Ν. (2005). *Το ελληνικό έθνος: Γένεση και διαμόρφωση του νέου ελληνισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.
- Σελλά - Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ. (2004). Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project. *Νέα Παιδεία*, 112, 40-50.

- Σουλιώτης, Μ. (2005). Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg, 17-22.
- Σταμάτης, Π. (2005). Διαπολιτισμική επικοινωνία, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 769-777.
- Σφυρόρα, Μ. (2007). *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική κοινωνικοποίηση: η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζούμα, Α. (2007). *Εκατό χρόνια νοσταλγίας: Το αυτοβιογραφικό αφήγημα Έθνος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριάρχη - Herrmann, Β. (2005). Πολλαπλότητα γλωσσών και πολιτισμών στη σχολική τάξη: Προκλήσεις και στόχοι για την εκπαίδευση και την αγωγή. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 419-427.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

- Τσαούσης, Δ. (2001). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Χαλιώτου, Α. (2005). Η θεατρική αγωγή, μέσο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση. Η περίπτωση ενός προαιρετικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 557-563.
- Χαλκιώτης, Δ. (1997). Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 34-36.
- Χαντζή, Α. (2008). Κοινωνικά στερεότυπα και διομαδικές σχέσεις. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Πεδίο, 223-255.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής - Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηνικολάου - Μαρασλή, Β. (1995). Διαπολιτισμική Αγωγή. Γένεση, φιλοσοφικο-κοινωνική θέση, λειτουργία, σκοπός. *Τα Εκπαιδευτικά*, 39-40, 8-19.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψημίτης, Μ. (2000). Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης. Στο Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου - Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), «Εμείς» και οι «Άλλοι». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, 85-107.

## **II. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία μεταφρασμένη στα ελληνικά**

Adorno, Th. (1989). *Σύνοψη της πολιτιστικής βιομηχανίας*, μτφρ. Λ. Αναγνώστου, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Adorno, Th. & Horkheimer, M. (1986). *Η διαλεκτική του διαφωτισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον.

Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.

Anderson, C. (1986). *Προς μια νέα κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Brook, P. (1999). *Ένας Άλλος Κόσμος: Σαραντα χρόνια θεατρικής αναζήτησης 1947-1987*. Αθήνα: Εστία.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Geiger, K. (2002). Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο Μ. Καΐλα, Α. Κοντάκος & Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός, 245-275.
- Gellner, E. (2002). *Εθνικισμός. Πολιτισμός, Πίστη και Εξουσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Gergen, K. (1997). *Ο κορεσμένος εαυτός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Hall, S. (2010). Το ζήτημα της πολιτιστικής ταυτότητας. Στο S. Hall, Held, D., McGrew, A. (επιμ.), *Η Νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας, 401-476.
- Hofstätter, P. (1978). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kendourie, E. (2005). *Ο Εθνικισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Κατάρτι.
- Maalouf, A. (1999). *Οι φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Mery, T. (2002). *Πρόσκληση στην προσωποκεντρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.



- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ricoeur, P. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.
- Rogers, C. (2006α). *Το γίνεσθαι του προσώπου: Η ματιά του θεραπευτή στην ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Rogers, C. (2006β). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Schnapper, D. & Allemand, S. (2006). *Κρίνοντας το ρατσισμό*. Αθήνα: Πατάκης.
- Smith, A. (2000). *Εθνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία. Μια εισαγωγή*. Αθήνα: Κριτική.
- Taguieff, P. A. (1998). *Ο ρατσισμός*. Αθήνα: Τραυλός.
- Taylor, C. (2007). *Πηγές του Εαυτού. Η γένεση της Νεωτερικής Ταυτότητας*. Αθήνα: Ίνδικτος.

### **III. Ξενόγλωσση**

- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- Banks, J. (1981). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.

- Banks, J. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Berque, J. (1978). Identités collectives et sujets de l'histoire. In G. Michaud (ed.), *Identités collectives et relations interculturelles*. Bruxelles: Éditions Complexe, 11-18.
- Bodenhausen, G. V. & Richeson, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (eds.), *Advanced Social Psychology: The state of the science*. New York: Oxford University Press, 341-383.
- Camilleri, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. In J. C. Ruano - Borbalan (ed.). *L'identité, l'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 253-257.
- Campbell, A. (2000). Cultural Identity as a Social Construct. *Intercultural Education*, 11 (1), 31-39.
- Cohen, E. & Lotan, R. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Dundes - Renteln, A. (1989). Relativism and the Search for Human Rights. *American Anthropologist*, 90, 56-72.
- Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders*. London: Cassell.

- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoy, M. B. (2008). Socialization. In W. A. Darity (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. USA: Macmillan Reference, Vol. 7, 646-649.
- Jost, J. T. & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural education: principle and practice*. London: Routledge & Kegan.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 62-86.
- Motti - Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43 (1), 45-58.
- Rattansi, A. (1992). Changing the subject? Racism, culture and education. In J. Donald & A. Rattansi, (eds.) *Race, Culture and Difference*. London: Sage Publications/Open University, 11-48.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Sarup, M. (1991). *Education and the Ideologies of Racism*. UK: Trentham Books.

Strauss, A. (1969). *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. San Francisco: The Sociology Press.

Zimring, F. (1994). Carl Rogers. *Prospects: The quarterly review of comparative education*, 24 (3/4), 411-422. Ανακτήθηκε στις 15/01/2015 από [www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rogerse.PDF](http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rogerse.PDF).