

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

A. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ	3
Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα	3
◦ <i>Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η δια του λόγου ψυχολογία</i>	3
◦ <i>Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού</i>	5
“Εμείς” και οι “άλλοι”. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα	6
◦ <i>Πολιτισμικό/Πολιτιστικό: το αβέβαιο της οριοθέτησης</i>	6
◦ <i>Πολιτισμική ταυτότητα: μεταξύ μύθου και πραγματικότητας</i>	7
◦ <i>Η πολιτισμική ταυτότητα ως δικαίωμα και ως απειλή. Η διαλεκτική της ταυτότητας και η αμφιθυμία της κριτικής</i>	8
◦ <i>Πολιτισμικές ταυτότητες: από το τοπικό στο παγκόσμιο;</i>	9
◦ <i>Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων.</i>	9
<i>Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας</i>	
Το κοινωνικό φύλο	11
◦ <i>Προλογικό σημείωμα: Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό - κοινωνικό στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κινήματος</i>	11
Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.	12
Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα	
◦ <i>Η πολυπολιτισμικότητα</i>	12
Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.	
Διαπολιτισμική προσέγγιση	15
◦ <i>Αξιώματα και προβλήματα της διαπολιτισμικής θεωρίας</i>	15
Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής	16
◦ <i>Πολιτισμική ετερότητα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί</i>	16
Παιδαγωγική της ειρήνης	18
Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας	19
◦ <i>Ταυτότητα και ενδυνάμωση</i>	19
◦ <i>Η εξέλιξη της ξενοφοβίας: η πολιτισμική ετερότητα ως εσωτερικός εχθρός</i>	20
◦ <i>Δίγλωσση εκπαίδευση: τι λέει η έρευνα</i>	21

◦ Κατανόηση της εκμάθησης της ακαδημαϊκής γλώσσας	22
ένα βοηθητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης γλώσσας	23
◦ Η βαθειά δομή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης	24
◦ Η συνεργατική ενδυνάμωση στην προσχολική, τη βασική και τη μέση εκπαίδευση	25
Τί είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση	28

2. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Education, inclusion and individual differences. Recognising and resolving dilemmas	28
Towards inclusive schools	
◦ <i>Dialectical analysis, special needs and schools as organisations</i>	30
The making of the inclusive school	30
◦ <i>Inclusive education. The ideals and the practice</i>	31
Special education - Research and Trends	32
◦ <i>The Sociology of special education</i>	32
Special Educational Needs and Inclusive Education: Major themes in education	33
◦ <i>Special education's changing identity</i>	33
<i>Paradoxes and dilemmas in views of culture and space</i>	
B. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ	36
Γ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	42

A. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα

- *Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η δια του λόγου ψυχολογία*

Οι στάσεις έχουν νόημα στις ατομικιστικές, καπιταλιστικές κοινωνίες, όπου ο καταναλωτισμός είναι κυρίαρχος και δίνεται έμφαση στις ατομικές διαφορές. Οι στάσεις συνδέονται με τις προσωπικές προτιμήσεις και φανερώνουν σε σημαντικό βαθμό ποιοι είμαστε, προσδιορίζουν την ταυτότητα μας (181). “Οι στάσεις πηγαίνουν χέρι χέρι με τον ατομικισμό” (182).

Ο ορισμός των στάσεων είναι μια δύσκολη υπόθεση για τους κοινωνικούς ψυχολόγους, οι απόψεις των οποίων δίστανται (183). Οι Zanna και Rempel έχουν δώσει πρόσφατα έναν δημοφιλή ορισμό για τις στάσεις: στάση είναι η κατηγοριοποίηση, η απόδοση ταυτότητας σε ένα αντικείμενο - ερέθισμα και η παράλληλη αξιολόγηση αυτού με βάση γνωστικές πληροφορίες (ιδέες, πεποιθήσεις, αναμνήσεις), θυμικές πληροφορίες (αισθήματα) και πληροφορίες που σχετίζονται με προηγούμενες συμπεριφορές ή προθέσεις συμπεριφοράς (183-184). Οι Zanna και Rempel θέτουν δηλαδή και το ζήτημα της καταγωγής και προέλευσης των στάσεων, αλλά προσφέρουν και ένα έναυσμα προβληματισμού για το πώς μπορεί κανείς να επέμβει στις στάσεις και να τις τροποποιήσει.

Η στάση και η συμπεριφορά όμως, όπως έχει δείξει η έρευνα, φαίνεται συχνά ότι δεν συμπορεύονται, ότι υπάρχει δηλαδή ασυμφωνία και δυσαρμονία μεταξύ τους (186). Όπως έχει επισημανθεί από την έρευνα, υπάρχουν κάποιες συνθήκες στις οποίες μπορεί κανείς να προβλέψει αποτελεσματικότερα την ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση τις δηλωμένες στάσεις (190-193): α. ελαχιστοποίηση των παραποιητικών επιρροών που ασκούνται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τις οποίες οι άνθρωποι δυσκολεύονται να είναι ειλικρινείς, β. ελαχιστοποίηση διαστρεβλωτικών επιρροών στη συμπεριφορά, σε περιβάλλοντα που επιβάλλουν περιορισμούς και έγνοιες, γ. μελέτη εξειδικευμένων στάσεων, δ. ευκρίνεια και επικαιροποίηση στάσεων, όταν δεν υπάρχει προκατασκευασμένο σενάριο και κοινωνική πίεση, ελαχιστοποίηση της ευαισθητοποίησης απέναντι στα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης.

Επίσης αναδύονται τα παρακάτω προβλήματα, μέσα από τις κονστрукτιβιστικές

προσεγγίσεις (198-199): 1. είναι οι στάσεις ένα ιεραρχημένο σύνολο μονάδων διασκορπισμένων μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο; (μοναδισμός), 2. είναι οι στάσεις αποκλειστικά ατομικές κτήσεις, τη στιγμή που υπάρχουν τόσες κοινές απόψεις; (ατομικισμός), 3. οι στάσεις χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα και 4. πώς υλοποιούνται πρακτικά οι αξιολογήσεις και οι στάσεις σε επίπεδο δράσης και πρακτικής στην πραγματική ζωή;

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων υποστηρίζει ότι η κοινή λογική είναι το καταστάλαγμα θεωριών για τη ψυχολογία και τον εαυτό, οι οποίες έχουν διαποτίσει και τη λαϊκή βάση, περνώντας από την υψηλή διάνοηση στο λαϊκό κοινό νου (201). Είναι ένας μηχανισμός δόμησης νοημάτων που παρεμβάλλεται μεταξύ στάσεων και αντικειμένου νοηματοδοτώντας τα αντικείμενα, ένα μίγμα ιδεών, εννοιών και εικόνων, ένα εργαλείο νοητικής κατασκευής του κόσμου (202-203). Οι αναπαραστάσεις είναι κοινωνικές γιατί: α. προκύπτουν μέσα από την επικοινωνία, β. είναι μια κοινή βάση επικοινωνίας, ένας κοινός κώδικας που μοιράζονται τα άτομα οικοδομώντας σταθερές εκδοχές του κόσμου, γ. είναι μοχλός διάκρισης των κοινωνικών ομάδων.

Η θεωρία της δια/του λόγου ψυχολογίας συνίσταται σε τρία βασικά στοιχεία: κατασκευή, δράση και ρητορική (220-224). Η κατασκευή αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν τον κόσμο καθώς αλληλεπιδρούν. Η έμφαση τίθεται στην αλληλεπίδραση και όχι στο άτομο. Δράση συνιστούν τα γραπτά και τα λεγόμενα των ανθρώπων, όπως φαίνεται μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση του γραπτού και προφορικού τους λόγου. Οι συνομιλίες των ανθρώπων και τα κείμενα τους είναι σημαντικές κοινωνικές πρακτικές. Δίνεται έμφαση δηλαδή στη δράση και όχι στη νόηση. Η ρητορική περιλαμβάνει την επιχειρηματολογία, το διάλογο, τον αντίλογο, τη σύγκρουση που βρίσκονται σταθερά σε εξέλιξη στην κοινωνική ζωή. Η στάση δεν εκφράζεται ξεκομμένη από το δημόσιο διάλογο, αλλά ρητά ή υπόρρητα συνιστά και τοποθέτηση κατά μιας άλλης αντίπαλης στάσης (Billig 1991, όπως αναφέρεται στη Wetherell 2005: 234).

- *Ομαδική σύγκρουση και η κοινωνική ψυχολογία του ρατσισμού*

Οι αναπαραστάσεις του 'άλλου', η κατασκευή των διαφόρων μορφών του 'εμείς' και 'αυτοί' σχετίζονται με το ρατσισμό. Η διάδοση και η συλλογικότητα των κοινωνικών αναπαραστάσεων συχνά νομιμοποιούν και απενοχοποιούν μια κατάσταση φυλετικών διακρίσεων και οδηγούν σε βία, διασυρμό και κοινωνική αδικία (259). Στη βάση οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων και στο όνομα του κέρδους, πυροδοτήθηκαν φυσικοποιήσεις της κατωτερότητας ή της ανωτερότητας των διαφόρων φυλών, οδηγώντας στην ανάδυση διαφορετικών φυλετικών τύπων με αξιολογική κατάταξη σε ανώτερους και κατώτερους (261). Η φυλή όμως είναι περισσότερο κοινωνικό παρά φυσικό φαινόμενο και δε θεμελιώνεται σε βιολογικές διαφορές. Είναι μια κοινωνική κατηγοριοποίηση και όχι μια έγκυρη βιολογική ή γενετική οντότητα (263).

Σύμφωνα με τη γνωστική διάσταση του ρατσισμού, τα στερεότυπα συμπλέουν με τις ρατσιστικές ιδεολογίες, συνδέοντας χαρακτηριστικά και ιδιότητες με ομάδες ανθρώπων. Ενέχουν μια αξιολογική διάσταση και η φύση τους είναι μεροληπτική (270). Έρευνες έχουν δείξει ότι το πώς οι άνθρωποι επεξεργάζονται τις πληροφορίες εξαρτάται από προγενέστερα στερεότυπα που φέρουν (275). Διάφορες θεωρίες έχουν επιχειρήσει να εξηγήσουν το μηχανισμό και τις διαδικασίες παραγωγής στερεοτύπων. Η κοινωνιογνωστική θεωρία θεωρεί ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί στερεοτυπικά προκειμένου να μπορέσει να φιλτράρει, να κατηγοριοποιήσει και να διαχειριστεί τον τεράστιο όγκο πληροφοριών και κοινωνικής ποικιλομορφίας που βιώνει. Έτσι οργανώνει δηλαδή ο ανθρώπινος νους την πληροφορία, με αποτέλεσμα να προκύπτουν στρεβλώσεις και σφάλματα στην αντίληψη της πραγματικότητας (277). Άλλες θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι νοητικές διεργασίες λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο κουλτούρας, μέσα από την εμπλοκή του ατόμου σε κοινωνικούς κόσμους και κοινωνικές διεργασίες (278).

Οι Tajfel και Turner ερεύνησαν τους τρόπους με τους οποίους οι ομαδικές συνθήκες επιδρούν στην ατομική ψυχολογία. Ανέπτυξαν τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (299-302), η οποία είναι μια προσπάθεια εξήγησης της ομαδικής σύγκρουσης και η οποία ενσαρκώνεται μέσα από τρία στάδια: α. κοινωνική κατηγοριοποίηση: το άτομο κατανοεί την κοινωνία και οργανώνει τις αντιλήψεις του μέσα από το περίγραμμα, το πλαίσιο που δημιουργούν οι διάφορες κατηγορίες της καθημερινής ζωής. Οι κατηγορίες αυτές δεν

γεννιούνται αυθόρμητα, αλλά κατασκευάζονται κοινωνικά, μέσα σε διαφορετικά κάθε φορά κοινωνικά συμφραζόμενα. β. κοινωνική ταύτιση: όταν το άτομο αναγνωρίζει τον εαυτό του και αναγνωρίζεται ως μέλος μιας ομάδας, αποκτά μια ταυτότητα και ένα αντίστοιχο αξιακό σύστημα. Το ανήκειν σε μία ομάδα και η συνακόλουθη ταυτότητα είναι κρίσιμα στοιχεία που επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση και την αυτοεκτίμηση, την εικόνα για τον εαυτό. γ. κοινωνική σύγκριση: ο διομαδικός ανταγωνισμός επιβάλλεται ως μέσο αυτοεπιβεβαίωσης της αξίας μιας ομάδας και ενίσχυσης της θετικής της ταυτότητας μέσα από τη μεγιστοποίηση της διαφοράς με τις άλλες ομάδες.

Η ταυτότητα είναι ευμετάβλητη και συνεχώς μεταβαλλόμενη, καθώς επηρεάζεται από τις πολλαπλές φωνές που ακούγονται μέσα σε μια κοινωνικοπολιτισμική κοινότητα και στο πέρασμα του χρόνου. Είναι ευέλικτη, ασυνεχής και ανακατασκευάζεται (317-318). Έχει μια ιστορία αλλά και ένα μέλλον και ως ιστορικό μόρφωμα υποβάλλεται σε μετασχηματισμούς και αναθεωρήσεις (319).

“Εμείς” και οι “άλλοι”. Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα

- *Πολιτισμικό/Πολιτιστικό: το αβέβαιο της οριοθέτησης*

Το διώνυμο των επιθέτων πολιτισμικό και πολιτιστικό είναι αρκετά ασαφές στον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό του. Οι όροι civilization και culture δεν αναφέρονται πάντα σε αξιόπιστη και σαφή αντιστοιχία με συμβαίνοντα και το περιεχόμενό τους διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο (40-41). Ο συγγραφέας προτείνει τους όρους 'πολιτισμός' και 'πολιτιστικό μόρφωμα' αντίστοιχα, δίνοντας τους εξής ορισμούς: “Ο πολιτισμός αναφέρεται στη μακροροή ανθρώπων, πραγμάτων, λέξεων και μορφών σε διαχωρική και διαχρονική προοπτική” και “το πολιτιστικό μόρφωμα περιλαμβάνει ιδέες, σχήματα (patterns) και γνώμονες, ενέχει το στοιχείο της επιλογής, μαθαίνεται και μεταβιβάζεται[...], αποτελεί αφαίρεση[...], προϊόν συλλογικό και ασυνείδητο[...], αναδεικνύεται στο επίπεδο της γλώσσας, των[...]πρακτικών, των τεχνολογιών, των σχημάτων επικοινωνίας, των τρόπων γνώσης κτλ[...].” (41).

Κατά τον Claude Levi Strauss, το στοιχείο του πολιτισμού αναδύεται “με τη διαφορά, χάρη στη διαφορά και παρά τη διαφορά” (43). Όμως στη σύγχρονη πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης, της ομογενοποίησης του πολιτισμού, της εξάλειψης της διαφοράς και της εμπορευματοποίησης, όπου τα άτομα καλούνται να αντλήσουν τα πολιτιστικά σημεία

αναφοράς τους από ένα “πλανητικό απόθεμα” και όπου η διαφοροποίηση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων είναι θολή, η υφή της διαφοράς τίθεται υπό διαπραγμάτευση (43-44).

- *Πολιτισμική ταυτότητα: μεταξύ μύθου και πραγματικότητας*

Η πολιτισμική ταυτότητα είναι ένα σημείο αναφοράς, συχνά ένα εργαλείο, ένα μέσο άμυνας απέναντι σε μια απειλή και συνδέεται με μια καθιερωμένη τάξη πραγμάτων (49). Σήμερα αναπτύσσεται μια επικίνδυνη ρητορική υπέρ της “επιστροφής στις ρίζες”, της επιστροφής στις “χαμένες αξίες”, ως άμυνα απέναντι στον αμοραλισμό της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της παγκόσμιας μαζικής κουλτούρας (50). Η αναδίπλωση στην ταυτότητα προβάλλει ως προστατευτική ασπίδα απέναντι στην άλωση από την παγκόσμια μαζική κουλτούρα (51).

Κάθε άτομο οικοδομεί την πολιτισμική του ταυτότητα βάσει σταθερών και μεταβαλλόμενων στοιχείων: συνδυάζει αφενός τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκει και αφετέρου τις ατομικές του ιδιαιτερότητες, την ατομικότητα του. Αυτός ο συνδυασμός καθιστά το κάθε άτομο μοναδικό (51). Σήμερα, η πολιτισμική ταυτότητα συντίθεται από τον τρόπο ζωής, τις αντιλήψεις, τις αξίες και είναι μια βιωμένη παράδοση. Βέβαια οι διάφορες ταυτότητες αλληλεπικαλύπτονται ως προς τα συστατικά τους στοιχεία, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη ότι στην ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, πραγματοποιούνται συνεχώς ανταλλαγές, δάνεια, αμοιβαίος εμπλουτισμός (52). Άρα, καμία πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι ‘καθαρή’ από προσμίξεις και καμία ομάδα δεν κατέχει τα αποκλειστικά πνευματικά δικαιώματα.

Έλληνας δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι: το γενετικό υλικό δεν έχει εθνικότητα (53-54). Είναι όμως δείγμα ελευθερίας να μπορεί το άτομο να δεχτεί ή να απορρίψει τη συλλογική ταυτότητα που του επιβάλλει η κοινωνία της οποίας είναι μέλος, αλλιώς είναι αναγκασμένο να υφίσταται τις αξίες και τα μοντέλα ζωής αυτής της κοινωνίας (54).

Ο νεο-ρατσισμός προβάλλοντας την ιδέα της ‘πολιτισμικής φυλής’ και του πολιτισμικού σχετικισμού, υποστηρίζει ότι οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών καθιστούν αδύνατη τη συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς ενδύοντας έτσι με ένα ιδεολογικό αλλά και επιστημονικό μανδύα και νομιμοποιώντας τις ρατσιστικές συμπεριφορές (56-57).

Η πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι ένα πάγιο, άκαμπτο και τελεσίδικο πολιτισμικό μόρφωμα. Απεναντίας χαρακτηρίζεται από ποικιλότητα, συνδυάζει πολλά διαφορετικά στοιχεία από ποικίλες σφαίρες (εθνική, υπερεθνική και διεθνική) και υπόκειται σε αναθεωρήσεις (57-58). Κάθε άτομο, βάσει της αυτοδυναμίας και της αυτεξουσιότητας του ορίζει την πολιτισμική του ταυτότητα (58). Σήμερα βέβαια το τοπίο των ταυτοτήτων είναι αρκετά ασαφές και θολό, οι μοντέρνες κοινωνίες δεν παράγουν διαφορά αλλά αδιαφορία, προέχει η αύξηση της αγοραστικής δύναμης και απουσιάζουν τα ξεκάθαρα σημεία αναφοράς. Δεν πρόκειται συνεπώς μόνο για κρίση ταυτότητας, αλλά για μια γενικότερη κρίση (59).

- *Η πολιτισμική ταυτότητα ως δικαίωμα και ως απειλή. Η διαλεκτική της ταυτότητας και η αμφιθυμία της κριτικής*

Η ανάπτυξη του ευρωπαϊκού εθνικισμού το 19ο αιώνα βασίστηκε στο εθνικό δόγμα ότι κάθε έθνος συνιστά και μια αυτόνομη πολιτιστική οντότητα· το εθνικό κράτος πρώτο επέφερε μια πολιτισμικοποίηση της πολιτικής (74). Μέσω της ιδεολογίας του κουλτουραλισμού, τα εθνικά κράτη παρήγαγαν “τεχνητές πλειοψηφίες και περιθωριοποιημένες και υποβαθμισμένες μειονότητες”, στιγματίζοντας τη διαφορά αλλά και πυροδοτώντας τη συγκρότηση αντι-ταυτοτήτων, δρώντας δηλαδή αυτο-υπονομευτικά (74). Ο κουλτουραλισμός από τη μία μεριά εξισώνει την πολιτική με την πολιτισμική κοινότητα, από την άλλη θεωρεί το έθνος ως μια φυσική οντότητα και κατά συνέπεια φυσικοποιεί τον πολιτισμό (75). Ο ‘ξένος’ δεν θα μπορέσει ποτέ να ενταχθεί σε ένα έτερο έθνος και στον πολιτισμό αυτού του έθνους.

Η κατασκευή της πολιτισμικής ταυτότητας είναι μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού και αυτοεπιβεβαίωσης που αντλεί από το ιστορικό βίωμα και το πολιτιστικό ρεπερτόριο μιας κοινότητας (81). Μέσα από μια διαλεκτική και συχνά συγκρουσιακή σχέση, στα πλαίσια συγκεκριμένων ιστορικών συγκυριών δομούνται οι ταυτότητες σε αντιπαραβολή με το “Άλλο”, ως αντίδραση στο συμβολικό ανταγωνισμό ή τη συμβολική σύγκρουση με τις “Άλλες” ταυτότητες. Οι εκάστοτε ιστορικές περιστάσεις διαμορφώνονται από τις ταυτότητες των Άλλων (80-81).

- *Πολιτισμικές ταυτότητες: από το τοπικό στο παγκόσμιο;*

Η ταυτότητα δεν είναι μια φυσική οντότητα, αλλά μια νοητική κατασκευή (110). Η συγκρότηση της στηρίζεται σε τέσσερις άξονες: ιδεολογία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και γλώσσα (Hobsbawm, 1994 στη σ. 111). Μια εθνική ταυτότητα προσδιορίζεται από την κοινή ιστορία, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνική συνείδηση (111).

Μια ομάδα, ως φορέας μιας ταυτότητας έχει την τάση να απορρίπτει άλλες ομάδες, εκδηλώνοντας ένα ναρκισσισμό που οδηγεί σε ρατσιστική ή ξενοφοβική συμπεριφορά (113). Οι μετανάστες συχνά βιώνουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ως συνέπεια της πολιτισμικής τους διαφοράς, στιγματίζονται ως αποκλειστικοί υπαίτιοι των κοινωνικών δεινών· ο πολιτισμικός ρατσισμός αποτρέπει την ενσωμάτωση τους στην κοινωνία (115).

- *Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας*

Η ταυτότητα προσδιορίζει την ικανότητα να παραμένει κανείς αμετάβλητος, να αναπαράγει μια αναπαράσταση του εαυτού μέσα στο χρόνο, χωρίς να τη διαφοροποιεί (177). Οι κάθε λογής συλλογικές ταυτότητες αλληλεπιδρούν με τις ατομικές, στα πλαίσια της ένταξης του ατόμου σε διαφορετικά κοινωνικά σύνολα που του προσδίδουν μια συλλογική ταυτότητα. Έτσι μέσα από την αντανάκλαση της συλλογικότητας στην ατομικότητα, προκύπτουν σύνθετα πλέγματα και δίκτυα σχέσεων ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων από τα οποία δεν λείπουν οι συγκρούσεις, οι αντιφάσεις και οι κρίσεις (178). Η γνώση και η ερμηνεία του παρελθόντος, η αναφορά σε παραδόσεις, σε συνδυασμό με τις προοπτικές για το μέλλον επιβεβαιώνει και ενισχύει τη συλλογική ταυτότητα (179). Κάθε συλλογική ταυτότητα ως προσδιοριστική ενός κοινωνικού συνόλου-συστήματος δομείται σε ιδεοτύπους, σε συνδέσεις νοητικών κατασκευών (συλλογικών αναπαραστάσεων) και εμπειρικών πραγματικοτήτων και στο πέρασμα του χρόνου διατηρεί μεν χαρακτηριστικές ιδιότητες της σταθερές (όπως ορίζει και η έννοια της ταυτότητας), αλλά όχι όλες (181-182).

Η συλλογική ταυτότητα προκύπτει αναπόφευκτα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αλλά και συμβάλλει σε αυτή και επιτελεί κάποιες λειτουργίες (183-184):

- Καλλιεργεί και ενισχύει ένα ναρκισσιστικό και ιδεώδες 'εγώ' και 'εμείς'.
- Συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υγιούς ψυχισμού και μιας θετικής και αισιόδοξης στάσης ζωής. Οι αξίες και οι στόχοι που συνοδεύουν την ταυτότητα εμφυσούν

δυναμικότητα για πολιτιστική ανάπτυξη.

- Το άτομο υπερβαίνει τη μιζέρια του εγωκεντρισμού και επικοινωνώντας μέσα σε μία κοινωνία ανθρώπων, αναπτύσσει την κοινωνικότητα του.

Σε πολλές περιπτώσεις όμως εμφανίζονται δυσλειτουργίες των συλλογικών ταυτοτήτων (184-185):

- απόρριψη ή περιφρόνηση διαφορετικού, φανατισμός
- εκδήλωση μίσους, ξενοφοβίας, ρατσισμού
- δημιουργία διαχωριστικών αποστάσεων μεταξύ του 'εμείς' και του 'οι άλλοι'
- σύγχυση ιστορικού και μεταφυσικού ορίζοντα της ταυτότητας.

Ένα έθνος συγκροτεί επίσης μια ξεχωριστή εθνική ταυτότητα. Η ταυτότητα αυτή αποκτά υπόσταση μέσα από τη φυλή, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον πνευματικό πολιτισμό, τη συνείδηση ύπαρξης του έθνους, την εθνική ιδεολογία (189). Η εθνική ιδεολογία έχει υπερβατική και διαφοροποιητική δράση. Υπερβαίνει α. τις εσωτερικές διαφορές μέσα σε ένα έθνος, δηλαδή την εσωτερική διαφοροποίηση σε κοινωνικές ομάδες και κατηγορίες, β. τις τρεις διαστάσεις του ιστορικού χρόνου, επικαλούμενη παρελθοντικά επιτεύγματα και μελλοντικά οράματα δίχως έμπνευση από το παρόν και διαφοροποιεί ένα έθνος από τα υπόλοιπα έθνη (190-191).

Η ελληνική εθνική ταυτότητα παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες στην κατασκευή της (193-195):

- η οντότητα του ελληνικού έθνους-κράτους δεν εκκολάφτηκε μέσα από μια εσωτερική διαδικασία κοινωνικής ωρίμανσης ή μέσα από τη βιωματική εμπειρία του νεότερου ελληνισμού, όπως συνέβη στα υπόλοιπα δυτικοευρωπαϊκά έθνη-κράτη, αλλά μέσα από μία εκπολιτισματοποίηση,
- η ταύτιση της πολιτισμικής και πολιτικής ταυτότητας υπήρξε πεδίο συγκρούσεων και επικρίσεων στον ελληνικό χώρο,
- η αξιακή πλάστιγγα που είναι εγγεγραμμένη στη συνείδηση μεγάλου μέρους του ελληνικού λαού γέρνει προς την πολιτισμική διάσταση και όχι προς το ελληνικό κράτος ως πολιτική οντότητα, αφού το δεύτερο θεωρείται ελαφρύ σε σύγκριση με το μεγάλο ιστορικό βάρος του ελληνικού πολιτισμού,
- η αντίληψη ότι πολλά γνωρίσματα της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας

διακρίνονται από μια οικουμενικότητα.

Το κοινωνικό φύλο

- *Προλογικό σημείωμα: Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό - κοινωνικό στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κινήματος*

Το φύλο διαποτίζει όλες τις όψεις της καθημερινότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ιεραρχώντας, ταξινομώντας και συχνά καταπιέζοντας τα υποκείμενα, ως ένα σύνθετο προϊόν εξουσιαστικών σχέσεων, δομών και θεσμών (3).

Η καθιέρωση του όρου 'κοινωνικό φύλο' έρχεται να ταραξεί τα νέρα του βιολογισμού του φύλου, του υποτιθέμενου 'αναπόφευκτου' βιολογικού πεπρωμένου και προορισμού του κάθε φύλου, τη βιολογικά θεμελιωμένη ανδρική κυριαρχία και γυναικεία υποτέλεια και γενικότερα την 'έμφυλη τάξη' (4 - 5). "Τον προορισμό τον δημιουργεί η κουλτούρα και όχι η βιολογία", λέει η Judith Butler (1990: 8, όπως αναφέρεται στη σ. 5), αναδεικνύοντας το ζήτημα της ανυπαρξίας μιας φυσικής τάξης στην οποία θεμελιώνονται οι έμφυλες σχέσεις και ταυτότητες καθώς και την ιδεολογικοποίηση της βιολογίας ή την βιολογικοποίηση, τη φυσικοποίηση της ιδεολογίας. Η φυσικότητα του φύλου συνιστά κοινωνικο-ιδεολογικο-πολιτική κατασκευή και κατασκευάζει τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα/τον ανδρισμό (9).

Τη δεκαετία του '90, ο ακαδημαϊκός φεμινισμός εισέρχεται στη μεταμοντέρνα, μετα-στρουκτουραλιστική εποχή του, αμφισβητώντας τις διχοτομήσεις και τις δίπολες διακρίσεις στις κατηγορίες του φύλου (10). Το φύλο είναι μια ρευστή έννοια και οντότητα που θεμελιώνεται ενεργητικά μέσα από κανονικότητες, ρουτίνες, αγωνίες και απολαύσεις της καθημερινότητας, είναι έντονα παραστατικό (12). Η ετεροσεξουαλικότητα λαμβάνεται ως δεδομένη και αυτονόητη, ως η βάση οργάνωσης της κοινωνίας μέσα από τον παραμορφωτικό φακό της ρητορικής της φυσικοποίησης, παραγνωρίζοντας το ρόλο των ιστορικών πλαισίων, της κοινωνικής νόρμας, των σχέσεων εξουσίας (13-14).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις με κριτήριο το φύλο αποτελούν τροχοπέδη για την ισότητα των φύλων και αναχαιτίζουν την προσπάθεια του ατόμου για ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του (19).

Οι περισσότερες εργασίες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια στο θέμα του κοινωνικού φύλου συγκλίνουν στην ύπαρξη πολλών κοινωνικών φύλων, γεγονός που

επιβάλλεται από την πολλαπλότητα των εννοιών του ανδρισμού και της θηλυκότητας, από τη συγκρότηση των έμφυλων υποκειμένων μέσα από πολλαπλούς λόγους και νοήματα (20-21). Η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει στην καταπολέμηση και άρση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των προϊδεάσεων που διέπουν τη θεώρηση του φύλου καθώς και στην 'απόδραση' από τις παραδοσιακές έμφυλες ταυτότητες (22).

Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα

- *Η πολυπολιτισμικότητα*

Πέντε είναι τα κύρια μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (119): το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό.

Στο αφομοιωτικό μοντέλο (119-122) τελικός στόχος είναι η αφομοίωση μέσω των ενδιάμεσων σταδίων της επαφής, σύγκρουσης, προσαρμογής (όλα τμήματα της διαδικασίας του επιπολιτισμού). Ο ντόπιος πληθυσμός πρέπει να αφομοιώσει τις όποιες εθνικές/φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές σε ένα ομοιόμορφο σύνολο. Η αποδοχή του αξιακού συστήματος, των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, οι μεικτοί γάμοι, η απουσία συγκρούσεων αποτελούν μέτρα επιτυχίας της αφομοίωσης. Το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και η πολιτισμική διαφορά αντιμετωπίζεται ως 'παιδαγωγικό πρόβλημα'. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι ατομική υπόθεση και όχι υποχρέωση του κράτους.

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης (122-125) αναγνωρίζεται ότι οι διαφορετικές παραδόσεις αποτελούν μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας, καθώς υπάρχει η παραδοχή ότι κάθε ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που αλληλεπιδρά με το γηγενή πληθυσμό. Συνήθως η διαχωριστική γραμμή με το αφομοιωτικό μοντέλο είναι δυσδιάκριτη, αφού ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας δεν είναι ουσιαστικός αλλά επιφανειακός, αφού καμία παρέμβαση δεν γίνεται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές και τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν αυτά τα ίδια στις υπάρχουσες συνθήκες και όχι οι δομές στις δικές τους ανάγκες.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο (125-128) σηματοδοτεί μια μετατόπιση από τον εθνοκεντρισμό στον πλουραλισμό, στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αναγνωρίζει τις

πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την ανάγκη συνύπαρξής τους. Δημιουργούνται προγράμματα με βάση τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και όχι με μοναδικό κριτήριο τον κυρίαρχο πολιτισμό. Όμως το σφάλμα του μοντέλου αυτού είναι η “υπερβολική απλοϊκότητα” (126), γιατί: 1. προβάλλει την εθνολογική διάσταση του πολιτισμού σε βάρος της ανθρωπιστικής του διάστασης, αγνοώντας τη διαφορετική φύση των πολιτισμών και το γεγονός ότι ο κάθε πολιτισμός είναι ένα ιδανικό που οικοδομείται πάνω στη γνώση και την εμπειρία, 2. αγνοεί την πολυπλοκότητα των πολιτισμών, κατηγοριοποιώντας τους μονοδιάστατα και αποσπασματικά, 3. έχει μια ακραία και ολοκληρωτική οπτική που επιβάλλει μονολιθικά πλήρη ένταξη ή μη-ένταξη, 4. περιορίζει τους μηχανισμούς πολιτισμικής αλλαγής στο δίπολο επιπολιτισμός-αποπολιτισμός σε αντιστοιχία με το δίδυμο υποταγή-προδοσία, 5. οδηγεί στην αποξένωση των ομάδων και σε πολιτισμικές περιχαρακώσεις, αναιρώντας την αλληλεπίδραση.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο (128-129) θίγει τα ζητήματα της ισότητας στην εκπαίδευση, της κοινωνικής δικαιοσύνης απέναντι σε όλους, της άρσης των ρατσιστικών προτύπων, μιλάει δηλαδή για αναθεώρηση θεσμών και δομών. Ελλείπει όμως συναίνεσης σε αυτά τα ζητήματα, υπάρχει ο κίνδυνος πολιτικής καπήλευσης της εκπαίδευσης και μετατροπής της σε πεδίο βολής.

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του ομώνυμου μοντέλου, (129-135) είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ο διάλογος και η συνάντηση. Προαπαιτούμενη είναι η παραδοχή των τριών αξιωμάτων της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ασχέτως προέλευσης και της παροχής ίσων ευκαιριών. Επιβάλλεται το ξεπέρασμα του έθνους-κράτους, η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας πρόκλησης για την πρόοδο της κοινωνίας και η σύνδεση οικουμενικότητας και πολιτισμικής σχετικότητας.

Όσον αφορά τη Γαλλία, μια χώρα που αντιμετώπισε από πολύ νωρίς το ζήτημα της διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών ως χώρα υποδοχής μεταναστών, μπορεί κανείς να επισημάνει τα παρακάτω (136-151): η Γαλλία υπήρξε παραδοσιακά χώρα υποδοχής και ασύλου για τους πολιτικά και θρησκευτικά διωκόμενους, με θρησκευτική ανοχή και κυρίαρχο το οικουμενικό ιδεώδες του πολίτη. Στο κοσμικό δημόσιο σχολείο, στο “Σχολείο της Δημοκρατίας” υλοποιείται το δημοκρατικό μοντέλο της ισότητας όλων των πολιτών,

εκφράζεται η γαλλική κοσμικότητα και ενσαρκώνονται οι αξίες της Γαλλικής Επανάστασης. Στο σχολείο αυτό όλοι έχουν την ίδια μεταχείριση, καταλαμβάνοντας μια τυπική και απρόσωπη θέση. Με θεμέλιο τη διάκριση θρησκευτικής και κοσμικής εξουσίας, ο πολίτης φέρει μια ουδέτερη εθνικο-πολιτισμική ταυτότητα και δραστηριοποιείται σε ένα δημόσιο χώρο απαλλαγμένο από θρησκευτικότητα και από την ανάγκη θρησκευτικής ένταξης, έναν ουδέτερο κοινό χώρο. Με αυτήν την ιδιότητα του πολίτη, οι πάντες ενσωματώνονται στη γαλλική κοινωνία, έχοντας το δικαίωμα για έκφραση των ατομικών πολιτισμικών τους διαφορών μόνο στην ιδιωτική τους σφαίρα, όχι όμως στο στίβο του δημόσιου βίου. Στο δημόσιο χώρο όλοι οι πολίτες οφείλουν να εξομοιώνονται και να ενοποιούνται, μέσα από τη διαδικασία του επιπολιτισμού. Οπότε στη Γαλλία ουδέποτε υιοθετήθηκε ένα ειδικό σύστημα εκπαίδευσης των ξένων παιδιών, με μόνη εξαίρεση τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο του κανονικού ωραρίου και προγράμματος του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια η Γαλλία προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην κοσμικότητα και στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας, προκαλώντας κρίση στην κοινωνική και σχολική ζωή.

Στη Γερμανία (151-162) δεν υπήρξε ποτέ πραγματική πολιτική ενσωμάτωσης. Τα φαινόμενα ρατσισμού που εκδηλώθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση ντόπιων και ξένων σε συνδυασμό με την έκρηξη του μεταναστευτικού κύματος προς τη χώρα κατά τα τέλη του '60 συνέλαβαν εξ' απήνης το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα κενά της εκπαιδευτικής πολιτικής αντισταθμίστηκαν κατά ένα μέρος από εξωσχολικές πρωτοβουλίες εθελοντών που προσπαθούσαν για μια 'διαλειτουργική ενσωμάτωση' (156). Σταδιακά η δημόσια εκπαίδευση άρχισε να αφυπνίζεται και να υιοθετεί προγράμματα με πολιτιστικό περιεχόμενο και αλληλεπίδραση των διαφορετικών υποομάδων μαθητών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αρχίζει να επικρατεί έναντι της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και της "ενσωμάτωσης δια της αλληλεπίδρασης" (157). Σημαντικό ρόλο έπαιξαν και τα περιφερειακά κέντρα για τη στήριξη των αλλοδαπών παιδιών και των νέων. Η διαθεματική μεθοδολογία και φιλοσοφία ως παιδαγωγική ιδέα και αρχή που διαποτίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, άρχισε να γενικεύεται ως γενική παιδαγωγική αρχή, αντλώντας από τα βιώματα των ίδιων των μαθητών. Βέβαια η 'νέα' διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν κατάφερε να διαχυθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα και στη συνολική σχολική ζωή αλλά περιχαρακώθηκε σε ειδικές μόνο δραστηριότητες σε σύνδεση με την παρουσία ξένων, χωρίς να υποστηρίζεται επίσημα από τη διοικητική μηχανή. Ο συμβιβασμός των ιδιαιτεροτήτων και

της οικουμενικότητας, ο συγκρουσιακός χαρακτήρας των πολιτισμών παραμένουν ακόμη ως προκλήσεις για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση με ισχυρές βάσεις, για νέα σχολικά προγράμματα.

Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση

◦ Αξιώματα και προβλήματα της διαπολιτισμικής θεωρίας

Σε αυτό το κείμενο αναλύονται τα προαναφερθέντα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης.

α) *Ισοτιμία των πολιτισμών* (99 - 103): Δε γίνεται σύγκριση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, αλλά κάθε πολιτισμός αξιολογείται με βάση εσωτερικά κριτήρια. Παιδαγωγικά είναι πολύ σημαντικό για ένα άτομο να αναπτύσσεται και να κοινωνικοποιείται διπολιτισμικά ή πολυπολιτισμικά. Στην περίπτωση των μεταναστών μιλάμε για τον “πολιτισμό των μεταναστών”, έναν ενδιάμεσο δηλαδή πολιτισμό, αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα όταν δύο πολιτισμοί έρχονται σε επαφή. Μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κλίμα, αναδύεται η ευκαιρία για αναθεώρηση των ερμηνευτικών σχημάτων, για κατανόηση των ορίων του πολιτισμού μας και απαλλαγή από προκαταλήψεις. Τίθεται όμως και η προβληματική της οικουμενικότητας ή σχετικότητας των πολιτισμικών αξιών. Η απόλυτη και ανελαστική υιοθέτηση και εφαρμογή της πολιτισμικής σχετικότητας ενέχει κινδύνους για νομιμοποίηση καταστάσεων επιβλαβών για τα άτομα, για την κυριαρχία μιας μορφής αγνωστικισμού. Ακόμα και η σύμβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν έχει πανανθρώπινη και διαχρονική ισχύ και οι αξίες λόγω της ιστορικότητάς τους, εξελίσσονται συνεχώς, δεν αποτελούν μεταφυσικές οντότητες αλλά ιστορικά δημιουργήματα. Επιπλέον σε αυτό που αντιλαμβανόμαστε εμείς ως οικουμενισμό παρασιτεί υποδόρια μια μορφή ρατσισμού, μια εντύπωση ανωτερότητας του δυτικού πολιτισμού καθώς και μια τάση ομοιομορφοποίησης. Η γενική παιδεία βέβαια υποτίθεται ότι έχει οικουμενικό προσανατολισμό.

β) *Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου* (103 - 104): Αυτό το αξίωμα αποτελεί προέκταση της «υπόθεσης της διαφοράς», η οποία αντίκρουσε την «υπόθεση του ελλείμματος» στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, μιλώντας για διαφορετικότητα και όχι για ανωτερότητα ή κατωτερότητα του μορφωτικού κεφαλαίου ανεξάρτητα από το κοινωνικό

στρώμα ή τον τόπο καταγωγής. Οι μετανάστες φέρουν ένα πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που είναι ισότιμο με αυτό του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Η απόρριψη αυτού του πράγματος ισοδυναμεί με απόρριψη του ίδιου του μαθητή, κάτι που παρακωλύει τη μαθησιακή διαδικασία.

γ) *Παροχή ίσων ευκαιριών* (104 - 105): Η αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών με πνεύμα ισοτιμίας βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την παροχή ίσων ευκαιριών και με την κοινωνική δικαιοσύνη. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιχειρείται μια σύνδεση μεταξύ του εκπαιδευτικού-πολιτισμικού και του κοινωνικοοικονομικού συστήματος, σύνδεση που επισκιάζεται όμως από το υπαρκτό πρόβλημα των μηχανισμών αναπαραγωγής της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας.

Τα παραπάνω αξιώματα εκβάλλουν σε ένα κοινό άξονα: στην αξιοποίηση και πραγμάτωση του δυναμικού του ατόμου, που στην περίπτωση ύπαρξης διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου στο μαθητή σημαίνει αποδοχή και αξιοποίηση αυτού (106).

Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

- *Πολιτισμική ετερότητα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί*

Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρείται η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσω ποικίλων πρακτικών και προτύπων (57). Η ετερότητα προσλαμβάνει διάφορες μορφές (59 - 60): εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική με κοινή σημασιοδότηση την αίσθηση του υποκειμένου ότι ανήκει σε μια συλλογικότητα, σε μια κοινότητα με κοινά ενοποιητικά χαρακτηριστικά. Διακρίνονται δύο μηχανισμοί γένεσης πολιτισμικής ετερότητας (60 - 61): ο εγχώριος, ο οποίος εξαρτάται από τη σύνθεση των πληθυσμών που κατοικούν σε ένα κράτος και ο εισαγόμενος, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσω της εισροής μεταναστών και των σύστοιχων αλλότριων πολιτισμικών στοιχείων. Εν όψει της «εισαγόμενης» ετερότητας ο εκπαιδευτικός οργανισμός ενός κράτους καλείται να αντιμετωπίσει (61) τόσο τεχνικά (διευκόλυνση προσαρμογής παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα) όσο και ιδεολογικά προβλήματα (αιτήματα και πιέσεις για αναμόρφωση διαφόρων αξόνων της εκπαιδευτικής πολιτικής). Έτσι τίθεται το ζήτημα του εμπλουτισμού των μορφωτικών αγαθών που έχει επιβάλλει η κουλτούρα της πολιτικής ορθότητας με στόχο την πραγμάτωση ενός πολιτισμικού πλουραλισμού με αποτροπή μιας ενδεχόμενης περιχαρακωμένης πολιτισμικής ομοιογένειας που εξοστρακίζει το διαφορετικό.

Φυσικά, η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται όχι βάση αυτοσχεδιασμών αλλά εξαρτάται από πολιτικές αποφάσεις (62). Το σύνταγμα, οι διακρατικές συμβάσεις, οι πολυεθνικοί οργανισμοί επιβάλλουν τη δημιουργία περιοχών αυτονομίας μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι οποίες θα μπορέσουν να φιλοξενήσουν έτερα πολιτισμικά στοιχεία (63). Δεδομένου ότι οι βασικές λειτουργίες του σχολείου (64) είναι η μεταβίβαση τεχνικών στοιχείων του πολιτισμού, η μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων και η ιεράρχηση των μαθητών, τίθεται το ερώτημα: είναι εφικτή η αμφισβήτηση του κυρίαρχου κανόνα στις δυτικές κοινωνίες και η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφωτικών αγαθών; (65) Η απόσυρση από το γενικό σχολείο και η δημιουργία εναλλακτικών σχολείων εκτρέφει τον εθνικισμό και το μειονοτικό εθνοκεντρισμό (65 - 66) και σε καμία περίπτωση δε συνιστά διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έπειτα, πώς μπορούν να συνδυαστούν οι αντιθετικές επιρροές των διαφορετικών αξιακών συστημάτων ώστε να επιτευχθεί μια σύνθεση χωρίς συγκρουσιακές καταστάσεις; (67)

Η πολιτική της αναγνώρισης και η συνακόλουθη υποχώρηση της απόλυτης κανονιστικής εξουσίας της κυρίαρχης πληθυσμιακά ομάδας θέτει τρία προβλήματα - προβληματισμούς: α) η αποδοχή των διαφορετικών αξιακών κωδίκων μπορεί να εκχωρήσει στις επιμέρους πολιτισμικές ομάδες (ανεξάρτητα από το μέγεθος τους) μια εξουσία κανονιστική του τι είναι καλό ή κακό (69). Η δημιουργία τέτοιων «αυτόνομων κανονιστικών περιοχών» (68) απειλεί και το δεσπόζοντα πολιτικό ρόλο της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας σε ένα κράτος. (69) β) εφόσον όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής ταυτότητας αναγκαστικά εντάσσονται σε μια ενιαία πολιτικοοικονομική κοινότητα με συγκεκριμένες απαιτήσεις λειτουργικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τα μέλη της, μήπως η αντιπαράθεση οικείου και ξένου δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια σκιαμαχία που καλλιεργεί και συντηρεί εθνικιστικές φαντασιώσεις και μια μυθολογία περί ουσιαστικών πολιτισμικών διαφορών; (70 - 71) γ) πώς μπορούν να συμβιβαστούν φονταμενταλιστικές αξίες με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων; (71)

Η αξιολόγηση και επιλογή των μαθητών (η τρίτη δηλαδή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος) ρυθμίζει την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την κοινωνική κινητικότητα. Επομένως απαιτείται ένα ενιαίο και δίκαιο σύστημα αξιολόγησης, καθώς και δίκαιη μεταχείριση των μαθητών άσχετα από την καταγωγή τους με γνώμονα τις αρχές της αξιοκρατίας, της αμεροληψίας και των ίσων ευκαιριών (73 - 74).

Τα διάφορα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η εφαρμογή διαπολιτισμικών καινοτομιών έχουν αναπόφευκτα κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλωστε συνδέεται άμεσα με την πολιτική εξουσία (78). Η εκάστοτε διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας πρέπει να προσαρμόζεται στο κάθε κοινωνικό περιβάλλον και να λαμβάνει υπόψη της τους κινδύνους εντάσεων, τριβών, ξενοφοβικών τάσεων και μείωσης της ανταγωνιστικότητας που μπορεί να επιφέρει η εκπαιδευτική περιχαράκωση καθώς συχνά και τα μέτρα θετικής δράσης (76 - 77).

Παιδαγωγική της ειρήνης

Η παιδαγωγική της ειρήνης θεμελιώνεται επιστημονικά και θεωρητικά στην Επιστήμη της Αγωγής και στην έρευνα για την ειρήνη (3). Αντικείμενο της είναι «ο σχεδιασμός μιας εκπαίδευσης που θα αποβλέπει στη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμού ειρήνης» (4). Φυσικά η εκπαίδευση αποτελεί το πεδίο εφαρμογής και ανάπτυξης της παιδαγωγικής της ειρήνης. Φιλειρηνικό λόγο και πρακτική έχει αναπτύξει και η Unesco μέσα από τις δράσεις και τα κείμενα της, με επιχειρηματολογία όμως κανονιστική και όχι επιστημονική (5).

Μεγάλοι παιδαγωγοί θεμελίωσαν τις βάσεις της παιδαγωγικής της ειρήνης μέσα από την παιδαγωγική τους δραστηριότητα. Ο Dewey (10) μίλησε για τις αξίες της ειρήνης και της μη χρήσης βίας, για ένα αντιαυταρχικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, για τη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας. Ο Foerster (10) συνέδεσε την παιδαγωγική της ειρήνης με τη χριστιανική ηθική, μιλώντας για τιθάσευση της φύσης των ορμών. Η Montessori (10 - 11) αναφέρθηκε στην αγωγή «με ειρήνη για την ειρήνη», στην προετοιμασία για την ειρήνη μέσω της παιδείας, με έμφαση στην παιδική ηλικία. Ο Oestreich (11 - 12) μίλησε για το σεβασμό της ατομικότητας, για τη διαμόρφωση σφαιρικών, καλλιεργημένων και δυναμικών προσωπικοτήτων με ειρηνικές στάσεις.

Η κριτική έρευνα για την ειρήνη αναφέρει το λεγόμενο «τρίγωνο της βίας» (14): άμεση-προσωπική βία, δομική βία και πολιτισμική βία. Η άμεση βία είναι η πρόκληση φυσικής ή ψυχικής βλάβης, η άμεση καταστροφή (15). Η δομική βία (15) είναι το χάσμα ανάμεσα στο δυναμικό ενός ατόμου, στην εν δυνάμει πραγμάτωση του και στην πραγματική του κατάσταση η οποία είναι χαμηλότερη των δυνατοτήτων του. Σχετίζεται με την κοινωνική διάρθρωση και τις κοινωνικές δομές και έχει ποικίλα αίτια και εκφάνσεις. Οι μηχανισμοί καταστολής του κράτους, το καπιταλιστικό σύστημα, οι ελίτ, η επιλεκτικότητα του

εκπαιδευτικού συστήματος, τα ΜΜΕ κτλ είναι κάποια από τα αίτια της δομικής βίας. Μορφές της είναι η πείνα, η ανεργία, η φτώχεια, η καταπίεση, η εκμετάλλευση, ο αναλφαβητισμός, ο ρατσισμός, η μόλυνση κτλ. Η πολιτισμική βία (16) συνίσταται σε όλες εκείνες τις όψεις της «βαθιάς κουλτούρας» οι οποίες συμβάλλουν στη νομιμοποίηση της άμεσης ή δομικής βίας.

Στην παιδαγωγική της ειρήνης υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις: α) η ατομική-ηθική, β) η κοινωνικο-κριτική και γ) η οικολογική. Στην πρώτη κατεύθυνση (21-23) στόχος είναι η καλλιέργεια κριτικής πολιτικής συνείδησης και βαθιά πεποίθηση ότι ο άνθρωπος έχει φυσική προδιάθεση για το καλό, οπότε η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην ηθική διαπαιδαγώγηση και προαγωγή των καλών ιδιοτήτων του ατόμου. Στη δεύτερη κατεύθυνση (23-25) δίνεται έμφαση στις δομές των καπιταλιστικών κοινωνιών, στην οικονομική εξάρτηση, στην κοινωνική αδικία. Η τάξη πραγμάτων είναι αυτή που τροφοδοτεί τις εκδηλώσεις βίας και επιθετικότητας. Τα διάφορα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα υποθάλλουν την αδικία και τον πόλεμο. Αίτημα συνεπώς της κοινωνικο-κριτικής παιδαγωγικής της ειρήνης είναι η κοινωνική χειραφέτηση. Στην τρίτη κατεύθυνση (25-27) ως πόλεμος λογίζεται και η βαθμιαία υποβάθμιση του περιβάλλοντος και στόχος είναι η καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης, η επανασύνδεση με τη φύση, η συγκρότηση καθολικής προσωπικότητας, η παροχή οικολογικής παιδείας.

Το περιεχόμενο του προγράμματος διδασκαλίας περιλαμβάνει διάφορα γνωστικά αντικείμενα (31-34): περιβάλλον, ειρήνη, συγκρούσεις, δικαιώματα και ευθύνες. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ειρήνη, καλλιεργούνται οι εξής ικανότητες: επεξεργασία πληροφοριών, αυτοσυγκέντρωση, δημιουργικότητα, διαπραγμάτευση, φαντασία, ενσυναίσθηση, διεισδυτικότητα, κριτική σκέψη. Τα θέματα της παιδαγωγικής της ειρήνης προσεγγίζονται διαθεματικά, με σχέδια εργασίας, μέσω της νεωτεριστικής μάθησης, με νοερές εικόνες, μέσω της συμμετοχικής μάθησης (34-36).

Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας

◦ Ταυτότητα και ενδυνάμωση

Οι ανθρώπινες σχέσεις, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη σχολική ζωή (47). Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις οι ταυτότητες γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επιβεβαιώνεται ή αποδυναμώνεται η επίγνωση του εαυτού.

Οι πρακτικές του παρελθόντος αλλά και του παρόντος φανερώνουν συχνά ότι τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες καθλώνονται σε μειονεκτική θέση και εξαναγκάζονται να ενταχθούν στην κοινωνία της πλειοψηφίας (mainstream society), να υποστούν την τραυματική εμπειρία της εκρίζωσης της ταυτότητας τους, εγκλωβισμένα στην ισορροπία εξουσίας που διαμορφώνει κυρίαρχες και υποτελείς ομάδες (48). Οι εξουσιαστικές σχέσεις αντανakλώνται στη γλώσσα και οδηγούν σε διαδικασίες κανονικοποίησης που νομιμοποιούν την υποτέλεια (61). Και επειδή η ταυτότητα ενός ατόμου προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τους άλλους, σταδιακά οι υποτελείς κοινότητες εσωτερικεύουν την ετικέτα της κατωτερότητας για την οποία πείθονται, υποκύπτουν στην πολιτισμική εισβολή της ισχυρής ομάδας και γίνονται θύματα αυτοεκπληρούμενων προφητειών (58-59). Συχνά η σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από υποτελείς κοινωνικά ομάδες αποδίδεται στον ίδιο το μαθητή και στα εγγενή χαρακτηριστικά της ομάδας του (62).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αμφισβητήσουν το ιστορικό μοντέλο υποτέλειας που είναι διαχρονικό και αναπαράγεται στην κοινωνία, έτσι ώστε να ενθαρρυνθούν στη μάθηση οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές (50). Επιπλέον οι συνεργατικές σχέσεις που πρέπει να οικοδομούνται στο σχολείο μπορούν να ενδυναμώσουν τους εμπλεκόμενους, να δημιουργήσουν δύναμη στους μαθητές μέσω της συνεργατικότητας και της αποδοχής της ταυτότητας τους (62).

Αποδοχή της ταυτότητας και της διαφοράς δε σημαίνει ότι η αποδοχή θα είναι άκριτη και παθητική. Οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν μια κριτική στάση απέναντι τόσο στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και στον πολιτισμό της κοινωνίας υποδοχής (50).

- *Η εξέλιξη της ξενοφοβίας: η πολιτισμική ετερότητα ως εσωτερικός εχθρός*

Σχετική με την αμφισβήτηση και υπέρβαση των εξουσιαστικών μακρο-αλληλεπιδράσεων στην κοινωνία είναι και η θεωρία της «παιδαγωγικής της πολιτισμικής συνάφειας», βασική αρχή της οποίας είναι η συμπόρευση πολιτισμικής ακεραιότητας και σχολικής προόδου χωρίς αυτά τα δύο να είναι αμοιβαίως αποκλειόμενα (79). Άλλωστε η σχολική επίδοση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες (82). Όπως αναφέρει ο Cummins, «οι μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων παιδιών δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο σε γλωσσικούς παράγοντες» (113).

Στις ΗΠΑ η δίγλωσση εκπαίδευση είχε δαιμονοποιηθεί κατά καιρούς, αφού

θεωρήθηκε ότι συντηρεί θύλακες ανατροπής του καθεστώτος, κοινωνικής αναταραχής, αποσχιστικών τάσεων και διάσπασης της χώρας (84 - 85). Κατά τη δεκαετία του '70 διαμορφώνονται δύο αντίπαλες στάσεις περί διγλωσσίας (88): από τη μία η υπόθεση για τη γλωσσική ασυμφωνία (τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν σε μια άγνωστη γι' αυτά γλώσσα) και από την άλλη η υπόθεση για τη μέγιστη έκθεση στην κυρίαρχη γλώσσα προκειμένου να ξεπεραστούν οι ελλείψεις. Στη δεκαετία του '80 υποστηρίχθηκε ότι η διγλωσσία δε φέρνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα αλλά αντιθέτως συμβάλλει στο διαχωρισμό, στην γκετοποίηση και όχι στην κοινωνική ένταξη (89-90), αποτελώντας εκπαιδευτικό μειονέκτημα (92). Εκφράστηκε και η άποψη ότι η πολιτισμική ετερότητα συνιστά απειλή για τον αμερικάνικο τρόπο ζωής, έναν ύπουλο εσωτερικό εχθρό (89). Στη δεκαετία του '90 διαπιστώθηκε ότι τα υψηλά επίπεδα σχολικής αποτυχίας δε σχετίζονται με την ίδια τη δίγλωσση εκπαίδευση αλλά στην απουσία πραγματικών δίγλωσσων προγραμμάτων (91).

Ανεξάρτητα από το βαθμό κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας από παιδιά μειονοτήτων, αυτό που προέχει είναι η διαρκής και σταθερή σύνδεση της ταυτότητας τους με τη σχολική ζωή ώστε να κινητοποιούνται για μάθηση και πρόοδο (114-115).

- *Δίγλωσση εκπαίδευση: τι λέει η έρευνα*

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης τονίζουν την ανάγκη για ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής του παιδιού στη μητρική του γλώσσα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (129). Δύο είναι οι κύριες θεωρητικές αρχές που υποστηρίζουν τη δίγλωσση εκπαίδευση: α) *η αρχή της προσθετικής διγλωσσίας* (129 - 135): τα δίγλωσσα παιδιά έχουν αυξημένη ευαισθησία στα γλωσσικά μηνύματα και συλλογιστική ευελιξία, κατανοούν καλύτερα τις γλωσσικές λειτουργίες αφού καλούνται να αποκτήσουν τον έλεγχο δύο γλωσσικών συστημάτων, γεγονός που ισοδυναμεί με οξυμένη γλωσσική επιδεξιότητα. Επιπλέον, πολλές έρευνες έχουν καταδείξει μια θετική σχέση μεταξύ διγλωσσίας και γνωστικής επίδοσης. β) *η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών* (135): από τη μία γλώσσα στην άλλη μεταφέρεται σημαντικό ποσοστό εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων. Υπάρχει δηλαδή μια «υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα» παρά την επιφανειακή διαφορά στα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία, μια αλληλεξάρτηση και αλληλοεπικάλυψη της μητρικής-αρχικής και της δεύτερης γλώσσας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ευόδωση των παραπάνω αρχών είναι η πυροδότηση του ενδιαφέροντος και η έκθεση των μαθητών και στις δύο γλώσσες, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα (151). Η ελαστικότητα στη μέθοδο προσέγγισης είναι απαραίτητη, καθώς δεν υπάρχει ένα απόλυτο μοντέλο με εγγυημένη επιτυχία και αποτελεσματικότητα (151).

- *Κατανόηση της εκμάθησης της ακαδημαϊκής γλώσσας: ένα βοηθητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης γλώσσας*

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, συνεπώς τόσο οι ίδιοι όσο και τα σχολεία καλούνται να προσαρμοστούν στις μεταβαλλομένες συνθήκες (161).

Η διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο όπου θα συνδυάζεται η διαπραγμάτευση της ταυτότητας με τη γνωστική πρόκληση και θα υπάρχουν τρεις περιοχές εστίασης: το νόημα, δηλαδή η κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία, η εξήγηση του τρόπου λειτουργίας της ακαδημαϊκής γλώσσας και η ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης και τέλος η παροχή ευκαιριών για έκφραση της ατομικής ταυτότητας (162-163).

Κατά την αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία δομείται ένας διαπροσωπικός χώρος στον οποίο πρέπει ο μαθητής να δραστηριοποιείται γνωστικά και να επενδύει τη ταυτότητα του όσο το δυνατό περισσότερο (163). Η σχέση αυτών των δύο λειτουργιών είναι αμφίδρομη. Σε μαθησιακά περιβάλλοντα εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας είναι πολύ βασικός ο ρόλος της προηγούμενης γνώσης (164-165), γιατί μαθαίνουμε εμπλουτίζοντας τις προϋπάρχουσες νοητικές δομές με νέα δεδομένα και πληροφορία. Όταν ενεργοποιείται η πρότερη γνώση του μαθητή, τότε η νέα εισερχόμενη πληροφορία εδραιώνεται καλύτερα στο πλαίσιο (context-embedded) και γίνεται πιο κατανοητή. Προβάλλει λοιπόν ως αναγκαιότητα η ενημερότητα του καθηγητή για το τί γνωρίζουν οι μαθητές για ένα αντικείμενο και η αποδοχή των πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών του μαθητή (166-167). Το υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία πρέπει να είναι επιλεγμένο έτσι ώστε το πολιτισμικό του φορτίο να μην αποκλείει την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών (168).

Για την πληρέστερη κατανόηση του νοήματος της γλώσσας, ο Schifini (1994, στη σ.

175) προτείνει πέντε στρατηγικές εγρήγορσης και ενεργοποίησης του γνωστικού υποβάθρου των μαθητών: οπτικά μέσα, παρουσιάσεις με πολυμέσα και μηχανισμούς, ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ μαθητών διαφορετικής προέλευσης, ασκήσεις γραφής και σύνδεση προηγούμενης γνώσης με νέες έννοιες. Σχετικά με τη γλώσσα (177), πέρα από τις μορφολογικές της πλευρές πολύ σημαντική είναι και η κριτική συνειδητοποίηση των σχέσεων της με την εξουσία, των διαφόρων λειτουργιών της.

Η γλώσσα πρέπει να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών γι' αυτό πρέπει να εξασκείται σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις και μέσα στην τάξη (185). Μέσω της δραματοποίησης και της δημιουργικής συγγραφής (πχ. Βιβλία, ημερολόγια διαλόγου, αυτοβιογραφίες) (186-187), τα παιδιά αποκτούν μια αίσθηση μορφωτικής επάρκειας και ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα τους. Επιπλέον η εκτεταμένη χρήση του γραπτού λόγου σε ποικίλες μορφές συμβάλλει στη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου (191).

- *Η βαθειά δομή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*

Προκειμένου η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών να οδηγεί και σε ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και σε σχολική επιτυχία όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους διαφορές, απαιτείται μια αληθινή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ένας επαναπροσδιορισμός της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και η αμφισβήτηση των εξουσιαστικών σχέσεων που λειτουργούν στην κοινωνία (201). Η κουλτούρα του σχολείου (οργάνωση δομών και συλλογικοί προσδιορισμοί ρόλων) βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με αυτές τις σχέσεις εξουσίας (203). Οι εκπαιδευτικοί και η σχολική κοινότητα πρέπει να αντιστέκονται στην καταναγκαστική επίδραση των εξουσιαστικών σχέσεων, να τις αποκλείουν από τις μικρο-αλληλεπιδράσεις του σχολείου (205).

Συχνά, οι εκπαιδευτικές δομές (207) οδηγούν στο διαχωρισμό, στις διακρίσεις και στην ενίσχυση των κυρίαρχων πολιτισμικών τάσεων: προγράμματα αξιολόγησης με υψηλές απαιτήσεις, πολιτισμικά και γλωσσικά προκατειλημμένα τεστ νοημοσύνης, μονόπλευρα και μονοπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα, απουσία βοηθητικού προσωπικού κτλ.

Η επιβολή ως αληθινού του πολιτισμικά προσδιορισμένου αλφαριθμητισμού της κυρίαρχης ομάδας και η συνακόλουθη ενίσχυση της υποτέλειας της διαφορετικής ταυτότητας οδηγεί σε σύγκρουση ταυτοτήτων και στην εσωτερίκευση μιας αίσθησης εκπαιδευτικής κατωτερότητας (211-212). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εργάζονται ενάντια

σε αυτήν την πρακτική, έχοντας υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές, παρέχοντας τους συνεχή και σταθερή υποστήριξη με σύμμαχο τη γονεϊκή συμμετοχή (213).

Ο Cummins αναφέρει τρία βασικά στοιχεία, συστατικά της σχολικής αποτελεσματικότητας (214): 1. αποδοχή πολιτισμικής ταυτότητας, ενθάρρυνση γλώσσας και γραπτού λόγου, 2. ενεργός συμμετοχή γονέων και 3. διδασκαλία που θέτει νοητικές προκλήσεις και στηρίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες. Επιπρόσθετα, τα δίγλωσσα προγράμματα είναι σημαντικό να έχουν προσθετικό χαρακτήρα (215), δημιουργώντας συνθήκες ενδυνάμωσης, όχι αφαιρώντας την αρχική γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών αλλά επιστρατεύοντας αυτό το πολιτισμικό φορτίο εις όφελος τους.

Στις δυτικές κοινωνίες το συσσωρευτικό ή αποταμιευτικό μοντέλο, δηλαδή το παραδοσιακό μοντέλο είναι το επικρατέστερο στη διδασκαλία: βομβαρδισμός και συσσώρευση γνώσης (221). Εναλλακτικά μοντέλα είναι αυτά της προοδευτικής και της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Στην προοδευτική παιδαγωγική (224-225), η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως όλο και κυρίαρχες είναι οι αρχές της συνεργατικής διερεύνησης και της κατασκευής του νοήματος μέσα σε μια κοινότητα μάθησης, όπως τέτοια θεωρείται η τάξη. Χωλαίνει όμως στο επίπεδο της θεώρησης των κοινωνικών επιπτώσεων της διδασκαλίας. Αντίθετα η μετασχηματιστική παιδαγωγική (225) προσπαθεί να συνδέσει τη μάθηση με ατομικές και συλλογικές εμπειρίες μέσα από την προώθηση της συνεργατικής κριτικής διερεύνησης.

- *Η συνεργατική ενδυνάμωση στην προσχολική, τη βασική και τη μέση εκπαίδευση*

Μέσα από την επισκόπηση διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στις ΗΠΑ αλλά και αλλού στο διεθνή χώρο, αναδεικνύονται οι εξής παράγοντες που συνέβαλλαν στην επιτυχία τους:

1. εκπαίδευση προσωπικού (239), 2. στελέχωση με μέλη της κοινότητας (240), 3. προεργασία στην κοινότητα, εξασφάλιση της υποστήριξης (243), 4. εμπειρικές δραστηριότητες και συνεργατική μάθηση (245), 5. ισοκατανομή μαθητών με κυρίαρχη τη μία ή την άλλη γλώσσα (245), 6. αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (247), 7. συζητήσεις για προσωπικές εμπειρίες (252).

“Τί είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση

Ο ρόλος του σχολείου σε σχέση με την καλλιέργεια του εθνικισμού και εθνοκεντρισμού είναι πολλαπλός. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός ο οποίος μεταδίδει γνώσεις αλλά παράλληλα αποτελεί όχημα αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας της νέας γενιάς και διατήρησης της συνέχειας της γλώσσας, καλλιεργώντας την πίστη ότι ο πολιτισμός του έθνους είναι ομοιογενής μέσα στο χωροχρόνο (13) μέσα από την παραγωγή ‘επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης’ (34). Τα μαθήματα της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας κατά κύριο λόγο (με ένα και μοναδικό εγχειρίδιο και με συγκεντρωτικό χαρακτήρα παραγωγής τους, βλ. 39 & 41), σε συνδυασμό με τις τελετές, τις επετείους, τα εθνικά σύμβολα, τα εθνικά στερεότυπα συγκροτούν σταδιακά μια συμβολική κατασκευή, την εθνική ταυτότητα, την ταυτότητα του ‘εμείς’ σε αντιδιαστολή με τους ‘άλλους’ και διαμορφώνουν αναπαραστάσεις και στάσεις (28) για το οικείο και το αλλότριο, για το γηγενές και το αλλοδαπό, για ‘εμάς’ και για τους ‘άλλους’ (14-15). Το σχολείο καλλιεργεί τον ‘κοινό λόγο’ μέσα και από το λεγόμενο ‘κρυφό πρόγραμμα’ (115). Το σχολείο αποτελεί ένα μηχανισμό εθνικής διαπαιδαγώγησης και πολιτιστικής ομοιογενοποίησης (30), προσκολλημένο ακόμα στη ρομαντική αντίληψη του 19ου αιώνα περί έθνους, σύμφωνα με την οποία “[...] το έθνος αποτελεί οικουμενική, ‘φυσική’ οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής.” (31) Η φαντασιακή κοινότητα του έθνους με την εθνική ταυτότητα να λειτουργεί ως μοχλός κοινωνικής συνοχής και εθνικής ομοψυχίας καλά κρατεί (32).

Τα αρνητικά σημεία των σχολικών εγχειριδίων που επισημαίνονται από τους συγγραφείς του παρόντος βιβλίου είναι τα εξής: 1. τα βιβλία δασκάλου τυποποιούν τη διδασκαλία, καθοδηγούν αυστηρά και περιοριστικά, ευνουχίζουν την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού (43), 2. το μάθημα της ιστορίας κυρίως, επιτελεί τους παρακάτω ‘εθνικοπατριωτικούς’ ρόλους, μέσα από το λόγο που αναπτύσσει: α. παράγει εθνική αφήγηση, β. δίνει έμφαση στις έννοιες της συνέχειας και της ομοιογένειας ως ύψιστες εθνικές αξίες (144), γ. μιλάει για τη μοναδικότητα του έθνους (37 & 49), 3. η μυθική διάσταση του έθνους αντιφάσκει με τη διάσταση της νεωτερικότητας και του

εκσυγχρονισμού δημιουργώντας μια αμφίσημη και συγκρουσιακή εθνική ταυτότητα (52-53), 4. το τρίπτυχο που μεταδίδει το περιεχόμενο τους για τις τρεις διαστάσεις του χρονικού συνεχούς είναι : “παρελθόν: εξιδανίκευση και μυθοποίηση, παρόν: απογοήτευση, αμηχανία, υποτίμηση και αμφιθυμία, μέλλον: φόβος και αμηχανία” (55, 66 & 70), 5. ευρωκεντρισμός, ιστορικισμός και ‘σύμπλεγμα του ανώτερου πολιτισμού’: οι πολιτισμοί ιεραρχούνται, με ανώτερο τον ευρωπαϊκό πολιτισμό (56-57), 6. θετική αξιολόγηση της στεγανοποίησης, περικαράκωσης και αμυντικότητας της ελληνικής εθνικής ταυτότητας (58), 7. επιλεκτική ιστορική μνήμη και αποσιώπηση διαφοροποιήσεων στο εθνικό οικοδόμημα, με στόχο την εμφύσηση πατριωτισμού (59), 8. καχυποψία απέναντι στους άλλους (70), 9. μεταδίδει ένα αίσθημα αποστέρησης και ένα σύνδρομο του αδικημένου Ελληνισμού στο ρού της ιστορίας (84), 10. ενθάρρυνση ενός ναρκισσισμού μέσω της εξιδανίκευσης της προγονικής ταυτότητας (85-86), 11. εκτροπή φαντασιώσεων και καλλιέργεια ψευδαισθήσεων για την ‘ανωτερότητα’ της ελληνικής εθνικής ταυτότητας με σαθρά θεμέλια μόνο στο ένδοξο παρελθόν και όχι στο ετοιμόρροπο παρόν, με το παρελθόν να μην μπορεί όμως να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τη σύγχρονη δημιουργικότητα (88 & 176), 12. προβολή της Ευρώπης ως φοβικού αντικειμένου, ως απειλή και ως άπιαστο πρότυπο κοινωνικής ευταξίας (93), 13. ο σύγχρονος πολιτισμός έχει θολή και αμφιλεγόμενη θέση στην εθνική ταυτότητα γιατί από τη μία πλευρά προβάλλεται ως πολιτισμική απαξία και από την άλλη γίνεται συχνά αναφορά στη νεωτερικότητα ως παράμετρο της σύγχρονης εθνικής ταυτότητας (125), 14. η ανιστορικότητα του εθνικού εαυτού (130) και το αυθαίρετο ανακάτεμα “αρχαιότητας, Ευρώπης και νεοελληνικής νοοτροπίας” (126), 15. αίσθημα απειλής για τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας (143), 16. διαστρέβλωση πληροφοριών για άλλους λαούς και αποσιώπηση πολιτισμικών επιδράσεων (164), 17. οδηγούν σε μια αυτουποτίμηση που γεννά ξеноφοβία, η οποία με τη σειρά της γεννά αυταρχικότητα και έλλειψη ανεκτικότητας (196), 18. προάγουν σε σημαντικό βαθμό τον εθνοκεντρισμό, ενώ στόχος τους θα έπρεπε να είναι η ανάδειξη του πολιτισμικού πλουραλισμού (37),

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, θεωρούν ότι οι ξένες επιδράσεις πρέπει να αφομοιωθούν (183). Έρευνες που έχουν γίνει για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με βάση το σχολιασμό δύο κατασκευασμένων ξеноφοβικών κειμένων σχετικά με τους κινδύνους που ελλοχεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση από τη μία και οι μετανάστες από φτωχές χώρες από την άλλη (283) οδηγούν στα εξής συμπεράσματα: 1. η

πλειοψηφία αναπτύσσει ξενοφοβικό λόγο και ακραίες ρατσιστικές θέσεις (305), 2. οι μετανάστες είναι διαφορετικοί αλλά και κατώτεροι και απειλούν την εθνική ομοιογένεια (306-307), 3. προδίδουν μια ασθενή αυτοεικόνα με από την αντίληψη του εθνικού 'άλλου' ως απειλητικού και κατώτερου (308), 4. διακρίνουν τους λαούς και τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους (321), 5. κρίνουν αρνητικά την ύπαρξη ανομοιογένειας σε άλλες χώρες και τη θεωρούν πηγή δεινών (409).

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έρμαια και άβουλα εκτελεστικά όργανα του επίσημου σχολικού λόγου: αντίθετα είναι ή πρέπει να είναι ενεργά υποκείμενα με "άποψη για την παιδαγωγική, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, την αξιολόγηση των μαθητών [...]" (34 & 50-51)

Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες διαφαίνεται μια τάση για κριτική ματιά στην εθνική ιστορία και για αποδραματοποίηση των συγκρουσιακών σχέσεων με αντίπαλα έθνη του παρελθόντος (39).

2. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Education, inclusion and individual differences. Recognising and resolving dilemmas

Towards inclusive schools

- *Dialectical analysis, special needs and schools as organisations*

Η ειδική εκπαίδευση δεν διέπεται από ένα ξεκάθαρο και ενιαίο σύστημα αξιών, αντίθετα χαρακτηρίζεται από μια ιδεολογική ασάφεια που ευνοεί την καλλιέργεια εντάσεων και την έγερση διλημμάτων (102).

Η εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται παραδοσιακά ως ειδική έχει διττή φύση (102): από τη μία είναι αναπόσπαστο τμήμα της γενικής εκπαίδευσης και από την άλλη αποτελεί μια διακριτή όψη αυτής. Αυτός ο δυϊσμός αντιτίθεται τόσο στη θέση της πλήρους ένταξης, όσο και στη θέση της αποκοπής της ειδικής εκπαίδευσης από τη γενική (mainstream) και την κατηγοριοποίηση της ως κάτι πρόσθετο, διαφορετικό, ειδικό. Εδώ προτείνεται ένας τρίτος δρόμος όσον αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ειδικής εκπαίδευσης: η “συνδεδετική εξειδίκευση” (connective specialization), δηλαδή ένα πεδίο με ιδιαιτερότητα και διακριτότητα αλλά και με εγγενή συνάφεια και σύνδεση με την εκπαίδευση συνολικά (103).

Η ένταξη μπορεί να έχει τρεις διαβαθμίσεις (103): 1. σκληρή (hard): η εκπαίδευση πρέπει να μπορεί να εντάξει στους κόλπους της όλο το φάσμα της διαφοράς και των ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών, 2. μαλακή (soft): οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στο εξής ΕΕΑ) είναι ζητούμενο της γενικής εκπαίδευσης με τη συνδρομή ειδικών παροχών και υποστηρικτικών συστημάτων, 3. βλακώδης (stupid): ενώ αναγνωρίζει την ανάγκη για ειδικές παροχές εν τούτοις αρνείται την ετικετοποίηση με τον επιθετικό προσδιορισμό ‘ειδική’. Ο Norwich υποστηρίζει ότι η διαφορετικότητα δεν δύναται να φιλοξενηθεί από τη γενική εκπαίδευση μέσω της ένταξης χωρίς την ύπαρξη ειδικών υποστηρικτικών συστημάτων (104). Αναφέρει επιπλέον ότι η δομή και η ποιότητα των παροχών μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης προσδιορίζει και τη μορφή των πρόσθετων παροχών. Ως πιθανές εκπαιδευτικές αλλαγές που θα μπορούσαν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην κατεύθυνση του περιορισμού των πρόσθετων παροχών αναφέρονται η διεύρυνση της χρήσης τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, η ομαδοποίηση των παιδιών με βάση την ηλικία (106).

Ο Norwich προτείνει τέσσερα εννοιολογικά μοντέλα ένταξης (107): 1. πλήρης ένταξη

χωρίς διαχωρισμούς, κατά την οποία ικανοποιούνται οι ατομικές ανάγκες χωρίς επιπρόσθετα μέσα (νομοθεσία, αναλυτικά προγράμματα, ξεχωριστές τάξεις κτλ.). Το διαφορετικό ή το επιπλέον ισοδυναμεί με στιγματισμό και απαξίωση. 2. συμμετοχή στον ίδιο χώρο: σ' αυτό το μοντέλο οι ειδικές υπηρεσίες υπάρχουν εφόσον υποστηρίζουν την ένταξη, 3. έμφαση στις ατομικές ανάγκες: οποιοδήποτε καθεστώς ένταξης ή διαχωρισμού γίνεται δεκτό εφόσον ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες και τέλος 4. επιλεκτική ένταξη: λαμβάνεται υπόψη η επιθυμία του γονιού.

Δύο είναι οι κυρίαρχες απόψεις (110) για τις ΕΕΑ: η μία κάνει λόγο περί προσθετικότητας για το κάθε παιδί και η άλλη για την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Φυσικά η νοηματοδότηση των ΕΕΑ δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί έξω από το πλαίσιο των θεσμών και της κοινωνίας και ανεξάρτητα από το πώς οι κοινωνικοί θεσμοί διαχειρίζονται την ποικιλότητα. Ο Norwich εδώ προτείνει το βιο-ψυχοκοινωνικό μοντέλο ως το καταλληλότερο ερμηνευτικό πλαίσιο των δυσκολιών στη μάθηση (difficulties in learning), το οποίο μέσω της διεπιστημονικότητας και της αλληλεπιδραστικότητας που το διακρίνει αποτρέπει την υπερβολική εξατομίκευση αλλά και τον υπερτονισμό της κοινωνικής προέλευσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων (112).

Η αναγνώριση της διαφοράς είναι δίκικοπο μαχαίρι (114): η αρνητική οπτική θεωρεί ότι η έννοια της διαφοράς συνδέεται με την ανισότητα και την απαξία, ενώ η θετική μιλάει για την αναγνώριση των ατομικών αναγκών. Τα καίρια ερωτήματα που αναδύονται για την εκπαίδευση, γενική και ειδική, είναι: κατά πόσο πρέπει να κατηγοριοποιούμε τα παιδιά ανάλογα με τις τυχόν αναπηρίες ή δυσκολίες τους, τί πρέπει να μάθουν τα παιδιά, πού και με ποιόν; (114)

Συμπερασματικά ο Norwich καταλήγει στα εξής σημεία (115-116): 1. η ενασχόληση με τα διλήμματα της εκπαίδευσης είναι ένα βήμα προόδου, 2. η γλώσσα των αναγκών συνδέεται με τις αξίες, 3. οι ανάγκες είναι κοινές αλλά και ατομικές, 4. ένα παιδί έχει τρία είδη αναγκών: ανάγκες κοινές με τα υπόλοιπα παιδιά, ανάγκες που είναι χαρακτηριστικές μιας υπο-ομάδας στην οποία ανήκει και ανάγκες μοναδικές και εξατομικευμένες.

The making of the inclusive school

- *Inclusive education. The ideals and the practice*

Στο Ηνωμένο Βασίλειο δύο παραδείγματα/ερευνητικά μοντέλα είναι κυρίαρχα στην έρευνα στην ειδική αγωγή: το ψυχοϊατρικό, το οποίο αντιλαμβάνεται την ειδική αγωγή ως μέσο αντιμετώπισης ελλειμμάτων και το κοινωνικοπολιτικό που θεωρεί ότι το σύστημα της ειδικής αγωγής αναπαράγει και αντανakλά θεσμικά τις δομικές ανισότητες που υπάρχουν στο μακροκοινωνικό επίπεδο (247). Ένα πιο πρόσφατο μοντέλο έχει αναδυθεί, το λεγόμενο 'οργανωτικό' (247-248): αυτό εντοπίζει τη γενεσιουργό πηγή της ειδικής αγωγής στα ελλείμματα και τις ανεπάρκειες της γενικής εκπαίδευσης. Αυτές οι ανεπάρκειες έχουν ως συνέπεια τη δημιουργία συστημάτων που διαχωρίζουν και την άσκηση ειδικών πρακτικών 'καταλληλότερων' για ορισμένα παιδιά. Το οργανωτικό παράδειγμα πρεσβεύει επίσης ότι υπάρχουν τρόποι για ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου απέναντι στην πρόκληση της διαφορετικότητας των μαθητών, με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα σχολεία πρέπει να εγκαταλείψουν την ατομική οπτική (individual view) και να την αντικαταστήσουν με την οπτική του αναλυτικού προγράμματος (curriculum view) ακολουθώντας ορισμένα πρότυπα (248-249): 1. εφαρμογή των ευρημάτων που προκύπτουν από έρευνα σε 'επιτυχημένα' σχολεία, 2. στρατηγικές ενίσχυσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, 3. εκπαίδευση του προσωπικού ως κύρια προτεραιότητα, 4. συνεργασία των συναδέλφων, 4. άντληση γνώσης από την εμπειρία και τον πειραματισμό μέσω στοχαστικών πρακτικών κ.α.

Μέσα από την έρευνα περίπτωσης σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, οι συγγραφείς επισημαίνουν τα εξής σημεία: 1. μη υιοθέτηση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τις ειδικές ανάγκες, 2. αποτυχία των μαθητών ισοδυναμεί με αποτυχία του σχολείου, 3. όλοι οι μαθητές διαθέτουν εγγενώς το δυναμικό για μάθηση το οποίο πρέπει να κινητοποιηθεί από το σχολείο, 4. ο ειδικός παιδαγωγός ασκεί το ρόλο του συντονιστή και του εμπυχωτή των δασκάλων ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών, 5. η επιχειρηματολογία περί ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, περί ενεργητικής συμμετοχής όλων στη μαθησιακή διαδικασία, περί της ατομικής αξίας δεσπόζει (252).

Μέσα από την ίδια έρευνα όμως αναδύονται και οι αντιφάσεις, οι

αλληλοσυγκρουόμενες οπτικές, ο αντίλογος που ενυπάρχει στον σχολικό οργανισμό (253): οι μαθησιακές δυσκολίες πολλών μαθητών δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά μόνο με τη θεωρητικολογία και τον ακατάσχετο ιδεαλισμό. Οι ανάγκες αυτών των παιδιών θυσιάζονται στο βωμό του κυρίαρχου curriculum view, ελλείπει κατάλληλων υποστηρικτικών υποδομών μέσα στη γενική τάξη και εντατικής εκπαίδευσης σε βασικές δεξιότητες. Οι ανταγωνιστικές αυτές οπτικές αντιστρατεύονται την προσπάθεια για την οικοδόμηση συναίνεσης μέσα στους κόλπους του σχολικού οργανισμού. Η απόλυτη συναίνεση συνιστά μια ουτοπία δεδομένου ότι οι αντιτιθέμενες στάσεις και απόψεις δεν αποτελούν ένα παροδικό φαινόμενο αλλά ενδημούν στα σχολεία (256). Το συγκρουσιακό δυναμικό που ενυπάρχει σε όλα τα σχολεία, η πολυπλοκότητα, η ασυνέχεια, η αντίφαση καθιστούν ανέφικτη την υλοποίηση του οργανωτικού παραδείγματος που στηρίζεται στη συναίνεση και τη συνεργατικότητα για την επίλυση προβλημάτων (258).

Η υιοθέτηση μιας άποψης και οι πράξεις του ατόμου ισοδυναμούν με την αποδοχή ενός συγκεκριμένου κοινωνικού παραδείγματος (social paradigm), κάτι που συνιστά με τη σειρά του μια απόφαση για την επίλυση προβλημάτων και διλημμάτων (259). Απέναντι στην αναπόφευκτη ρευστότητα και αστάθεια που επιφέρουν τα παραπάνω, οι συγγραφείς του άρθρου παρέχουν δυο αξιολογικά κριτήρια (260-261): περιεκτικότητα (comprehensiveness) και ευρωστία (robustness). Η περιεκτικότητα αναφέρεται στην αξιοποίηση της υπάρχουσας εμπειρικής και θεωρητικής γνώσης και στη συνεχή διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών για τη λήψη αποφάσεων, ενώ η ευρωστία περιγράφει την ανάγκη κάθε απόφαση να μπορεί να ανθίσταται σε εξονυχιστικό και αυστηρό έλεγχο, λαμβάνοντας υπόψη τη 'φωνή' όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Inclusive education. The ideals and the practice. (3-21)

Στη συζήτηση σχετικά με την ένταξη αναφέρονται ως βασικοί άξονες το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στάσεις και οι μέθοδοι διδασκαλίας (7). Η έννοια της ένταξης όμως έχει πρωτίστως κοινωνική διάσταση, διότι δεν νοείται εκπαιδευτική ένταξη αν δεν έχει προηγηθεί η κοινωνική ένταξη (7). Στο πνεύμα της φιλοσοφίας της ένταξης, σύμφωνα με το οποίο όλοι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο ως ισότιμα μέλη κινείται και ο Tawney, ο οποίος θεωρεί ότι μια πραγματικά πολιτισμένη κοινωνία πρέπει να προσπαθεί να αμβλύνει τις εγγενείς διαφορές και μέσω των φορέων της, όπως το σχολείο, να έχει ως στόχο την

εξάλειψη των ανισοτήτων και όχι τη διόγκωση των ήδη υπάρχοντων ελλειμμάτων (Tawney, 1964, όπως αναφέρεται στη σ. 9).

Η διαφορά της ενσωμάτωσης (integration) από την ένταξη (inclusion) έγκειται στο βάθος, τη ριζικότητα και την έκταση των αλλαγών: η ενσωμάτωση περιλαμβάνει απλώς κάποιες πρόσθετες παροχές και διευθετήσεις, ενώ η ένταξη απαιτεί ριζοσπαστικότερες αλλαγές οι οποίες θα επιτρέψουν στα σχολεία να συμπεριλάβουν όλα τα παιδιά (10). Η ένταξη ως το άκρο αντίθετο του αποκλεισμού εστιάζει το ενδιαφέρον περισσότερο στο σχολείο και όχι στο παιδί, γιατί το σχολείο είναι αυτό που πρέπει να αλλάξει για να υποδεχτεί το παιδί (12).

Ο πακτωλός των ειδικών και επαγγελματιών που κατέκλυσαν την ειδική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια της αντίληψης ότι οι δάσκαλοι του γενικού σχολείου δεν είναι καταρτισμένοι ή ικανοί να αναλάβουν ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες στο επίπεδο της εκτίμησης του μαθησιακού του επιπέδου, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης του (13). Έτσι η γενική εκπαίδευση αποφορτίστηκε από αυτό το 'βάρος' και εφησυχάστηκε.

Στο άρθρο επισημαίνεται η ασάφεια του όρου «ειδικές ανάγκες»: αυτές ορίζονται με ρευστό τρόπο και δε σχετίζονται μόνο με τις μαθησιακές δυσκολίες ή την αναπηρία όπως έχουν οριστεί παραδοσιακά· μπορεί να σχετίζονται με πολλαπλούς παράγοντες όπως γλώσσα, πολιτισμική προέλευση, φύλο, οικονομική κατάσταση κτλ (15). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες διακρίνονται από ετερογένεια, όπως ακριβώς και ο υπόλοιπος πληθυσμός και δεν είναι δυνατόν να συνωστίζονται σε μια άμορφη μάζα, σε μια συσσωμάτωση (15).

Χαρακτηριστικά (15-16) ενός ενταξιακού σχολείου (inclusive school) είναι τα εξής: 1. βασίζεται στην κοινότητα, 2. παρέχει ανοιχτή πρόσβαση, 3. προωθεί τη συνεργασία, 4. προωθεί την ισότητα. Ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος της ένταξης είναι και η φωνή των ίδιων των παιδιών: οι γνώμες τους είναι σημαντικές και έγκυρες και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, με εγκατάλειψη παράλληλα του στερεότυπου μοντέλου του παθητικού και άβουλου, του αδύναμου παιδιού (18).

Special education - Research and Trends.

- *The Sociology of special education*

Στο άρθρο περιγράφεται περιληπτικά η κοινωνιολογική θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (symbolic interaction) και πώς αυτή επηρεάζει και το πεδίο της ειδικής

αγωγής.

Τα πρόσωπα και τα πράγματα δεν φέρουν αυτοδικαίως και εγγενώς ένα νόημα αυτά καθ' εαυτά, αντίθετα το νόημα τους είναι αποτέλεσμα κατασκευής μέσω των ερμηνειών και ορισμών που αποδίδονται σε αυτά από έναν εξωτερικό παρατηρητή (345). Οι άνθρωποι ως κοινωνικά όντα, αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, διαδικασίες μέσα από τις οποίες αναδύονται ποικίλες 'κατασκευές' της πραγματικότητας (345-6). Επομένως μιλάμε για την υποκειμενικότητα και τη σχετικότητα της ανθρώπινης εμπειρίας (346). Η έννοια του εαυτού είναι μεν προϊόν αυτοπροσδιορισμού αλλά φιλτράρεται και αυτή μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, αφού το άτομο κατασκευάζει την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη του αξιοποιώντας την επανατροφοδότηση που λαμβάνει σε σταθερή βάση από τους άλλους (347).

Η συμβολική αλληλεπίδραση αμφισβητεί την απολυτότητα των ορισμών, των διαγνωστικών όρων και των εννοιών και στην ειδική αγωγή, όπως για παράδειγμα τον όρο 'μαθητές με ειδικές ανάγκες' (347), αντιμετωπίζοντας όλο αυτό το εννοιολογικό φορτίο ως κατασκευή των κοινωνιών, των ανθρώπων, των οργανισμών και των διεργασιών. Ο τρόπος ορισμού εννοιών, όπως πχ. η νοητική καθυστέρηση, αντανακλά κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις, είναι ρευστός και υποκειμενικός (347). Συνεπώς η αναπηρία ως ένας κοινωνικά κατασκευασμένος, περιστασιακός χαρακτηρισμός είναι πιθανό να λαμβάνει μια τέτοια διάσταση στην αντίληψη των ανθρώπων, ώστε να οδηγεί σε αυτοεκπληρουμένες προφητείες και σε προκατασκευασμένες, προκατειλημμένες συμπεριφορές (348, 350). Η αναπηρία προσλαμβάνει κοινωνικό αλλά και ηθικό νόημα, εξαρτώμενο από το αξιακό σύστημα της κοινωνίας (351).

Special Educational Needs and Inclusive Education: Major themes in education

- *Special education's changing identity. Paradoxes and dilemmas in views of culture and space*

Οι συντηρητικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συμβάλλουν στη συντήρηση της καθεστηκυίας τάξης, πριμοδοτούν τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, φυσικοποιώντας την ανισότητα στις εκπαιδευτικές πρακτικές (102). Αντίθετα το κίνημα της πλήρους ένταξης (στο εξής ΠΕ) πιστεύει στην ικανότητα όλων των παιδιών για μάθηση, με την πλαισίωση και υποστήριξη της κοινότητας και των κοινωνικών δεσμών (104).

Οι πολλαπλοί ορισμοί και οι ασαφείς στόχοι της ΠΕ έχουν διαμορφώσει πολλαπλούς λόγους που περιστρέφονται γύρω από αυτή και οι οποίοι μπορούν να οργανωθούν σε δύο διαστάσεις: α. το σκεπτικό για την ΠΕ και β. η πραγμάτωση, η υλοποίηση της ΠΕ (104). Η συζήτηση περί σκεπτικού κινείται σε δύο άξονες: α. δικαιώματα και ηθική (rights and ethics), β. αποτελεσματικότητα (efficacy) (104). Στη μία περίπτωση γίνεται λόγος για κοινωνική δικαιοσύνη, για τα πολιτικά δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και για το δικαίωμα τους στη μόρφωση χωρίς διαχωρισμό από τα υπόλοιπα ‘κανονικά’ άτομα. Η ειδική εκπαίδευση, όπως και η γενική, αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και ενδυναμώνει περισσότερο τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες μέσω του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης των ατόμων που θεωρούνται ‘προβληματικά’, εδραιώνοντας την ειδική εκπαίδευση ως αποκλίνουσα από τη νόρμα (104). Τα δημοκρατικά ιδεώδη δεν συμβιβάζονται με την ύπαρξη διαχωρισμένων εκπαιδευτικών συστημάτων (105). Ο λόγος περί αποτελεσματικότητας υποστηρίζει ότι ο διαχωρισμός, αποδεδειγμένα, δεν έχει να επιδείξει μεγαλύτερα εκπαιδευτικά οφέλη (105).

Σχετικά με την υλοποίηση της ΠΕ έχει αναπτυχθεί ένας πολιτικός και ένας πραγματιστικός λόγος (Dyson, 1999, στη σ. 105). Ο πολιτικός λόγος μιλάει για την αντίσταση ενάντια στις ομάδες που λόγω συμφερόντων υπερθεματίζουν το διαχωρισμένο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ ο πραγματιστικός λόγος ασχολείται με τη μορφή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΠΕ (106). Αναφέρονται κάποια ευρήματα που αφορούν εκπαιδευτικά οφέλη (106) για τους μαθητές που εντάχθηκαν στη γενική εκπαίδευση: 1. αυξημένες αλληλεπιδράσεις με τα υπόλοιπα παιδιά του γενικού σχολείου, 2. βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, 3. θετική διαμεσολάβηση στις φιλικές σχέσεις από τους ενήλικες, 4. ορισμένα ακαδημαϊκά οφέλη, 5. επιτυχία στη συνεργατική μάθηση και στην αλληλοδιδασκαλία.

Το άρθρο θίγει και το θέμα της υπεραντιπροσώπευσης παιδιών μειονοτήτων στην ειδική εκπαίδευση. Η πιο ακραία τεκμηρίωση για αυτό το φαινόμενο (107) είναι ο θεσμικός ρατσισμός και η παιδική φτώχεια: η υπεραντιπροσώπευση αντανακλά την υποδέεστηρη κοινωνική θέση των μειονοτήτων και την καταπίεση που δέχονται, ενώ η παιδική φτώχεια θεωρείται αίτιο του ‘ελαττώματος’. Επιπλέον, μέσω των διαδικασιών αναπαραγωγής της κουλτούρας, αναπαράγονται και ιστορικές περιστάσεις οι οποίες περιθωριοποιούν τους μαθητές μειονοτήτων (117). Η υπεραντιπροσώπευση συνιστά ένα πολυδιάστατο, σύνθετο

ζήτημα με βαθιές ιστορικές ρίζες, στο οποίο εμφιλοχωρούν και μακράιωνες προκαταλήψεις περί ρατσισμού και διακρίσεων (110-111). Επιπλέον στη συζήτηση περί διαφορετικότητας στην φιλολογία της ΠΕ δε γίνεται λόγος για την πολιτισμική διαφορά, παρά μόνο για τη διαφορά στην ικανότητα και συντηρείται έτσι μια σιγή ιδιαίτερα επώδυνη για τις μειονότητες (112). Τα ζητήματα κουλτούρας και ειδικότερα των πολιτισμικών διαφορών έχουν παραμεληθεί και παραβλεφθεί από τη σχετική παιδαγωγική έρευνα, εν μέρει λόγω και της δυσκολίας ορισμού της έννοιας της κουλτούρας (114).

Ο Artiles διακρίνει πέντε διαστάσεις της κουλτούρας (115): συνοχή, σταθερότητα, χώρος/τόπος, χρονικότητα και δύναμη (cohesion, stability, location, temporality, power). Η κουλτούρα ενσαρκώνει χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαφοροποιούν τις πολιτισμικές ομάδες, προσδίδοντας μια αίσθηση ταυτότητας και παράλληλα βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και προσαρμογή με στόχο τη βιωσιμότητα της. Η σταθερότητα της κουλτούρας έγκειται στο ότι μεταφέρεται μέσω των κοινωνικοποιητικών διεργασιών στις επόμενες γενεές, ούσα αντιληπτή ως ένα ενιαίο πάγιο οικοδόμημα (115). Βέβαια το κάθε άτομο έχει τη δύναμη να επέμβει στην κουλτούρα και να μετασχηματίσει το εννοιολογικό της φορτίο με ενεργητικό τρόπο μέσω της επαναδιαπραγμάτευσης και μέσω νέων ερμηνευτικών σχημάτων, με τη σύσταση μιας ιδιοκουλτούρας (idioculture, 117). Το άτομο ζει και αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο του επιβάλλει περιορισμούς και δεσμεύσεις. Παράλληλα όμως, το άτομο έχει τη δύναμη να αμφισβητήσει τους προκατασκευασμένους ρόλους, να επιφέρει τροποποιήσεις σε οτιδήποτε κατεστημένο και εν τέλει να έρθει σε ρήξη με την παράδοση προωθώντας το νέο, την αλλαγή (127).

Η κουλτούρα, ως ίζημα της ιστορικής εμπειρίας, διαθέτει και μια ισχυρή πολιτική φύση, η οποία αναδύεται μέσα από τη διασταύρωση της ιστορίας και των κοινωνικών διεργασιών (121). Συχνά η κυρίαρχη κουλτούρα φυσικοποιείται, θεωρούμενη ως απόλυτο σημείο αναφοράς για τις υπόλοιπες 'δευτερεύουσες', περιφερειακές πολιτιστικές πρακτικές, διαμορφώνοντας το κύρος και το γόητρο των κοινωνικών ομάδων (122).

Η ένταξη ενός παιδιού στην ειδική εκπαίδευση, υποστηρίζει ο Artiles, είναι μια απόφαση με σημαντικές συνέπειες γιατί είναι πιθανό να επιφέρει ετικετοποίηση και στιγματισμό (111). Οι οπαδοί της ΠΕ θεωρούν την πολιτισμική αλλαγή και το συνακόλουθο μετασχηματισμό της κουλτούρας του σχολείου ως καίρια σημεία για την πραγμάτωση της ΠΕ στην πράξη (116). Το δίλημμα για την ειδική εκπαίδευση παραμένει: αποδοχή ή αγνόηση της

διαφοράς; (129)

B. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Το σχολείο είναι ένας νευραλγικός θεσμός της κοινωνίας που μεταδίδει γνώση (αν και συχνά μεταφέρει απλώς στείρα και άγονη πληροφορία με ημερομηνία λήξης, δεν καλλιεργεί δεξιότητες και κριτικό εγγραμματισμό), διαμορφώνει τον κοινό νου και οικοδομεί ιδεολογία, διαμορφώνει στάσεις ζωής και μάθησης (μπορεί να παράγει και αδρανή, παθητικά μυαλά, αδιάφορα απέναντι στη γνώση και τη μάθηση). Μέσα από το ρητό και άρρητο πρόγραμμα του διοχετεύει στερεότυπα, προκαταλήψεις, προσχηματικές αναπαραστάσεις του κόσμου και σε μεγάλο βαθμό αναπαράγει και συντηρεί το κατεστημένο και την κυρίαρχη ιδεολογία, την καθεστηκυία τάξη, με θέατρο το πεδίο της μάθησης. Συνεπώς το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός δεν είναι κοινωνικά ουδέτερο.

Η ποιότητα της μάθησης δεν είναι και δεν πρέπει να είναι μια αφηρημένη θεωρητική κατασκευή, αλλά μια βιωμένη, ζωντανή πραγματικότητα. Η αναβάθμιση της ποιοτικής στάθμης της παραγόμενης μάθησης συναρτάται με τους παρακάτω παράγοντες με προαπαιτούμενο την κοινωνική ένταξη. Απαιτεί ριζική αναμόρφωση, τόσο συστημική, όσο και κουλτούρας, δηλαδή αφενός αλλαγή στους κανόνες λειτουργίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στους ρόλους, στις οργανωτικές δομές και αφετέρου αλλαγή στο αξιακό σύστημα, στις πεποιθήσεις, στις στάσεις, στους στόχους.

Θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τα παρακάτω κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα της παραγόμενης μάθησης και της κοινωνικής ένταξης:

- ο μαθητής να ενθαρρύνεται να μαθαίνει, μέσα σε ένα συνεργατικό, ευνοϊκό και θετικά φορτισμένο κλίμα, να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να τη συνδιαμορφώνει ως ισότιμο μέλος, με διαλεκτική σχέση των εμπλεκόμενων μερών,
- μετεκπαίδευση και δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- ενεργητική συμμετοχή των γονιών και συνεχής ενημέρωσή τους,
- αναβάθμιση και εμπλουτισμός υποδομών,
- αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου,
- πολυτροπικότητα (multimodality) της διδασκαλίας, με χρήση διαφορετικών εποπτικών μέσων και εναλλαγή μεθόδων ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και

των μαθητών,

- ενίσχυση και καλλιέργεια των εσωτερικών, εσωγενών κινήτρων (internal motivation) των μαθητών, με σταδιακή απεξάρτηση από τα εξωτερικά, εξωγενή κίνητρα (βαθμούς, επιβραβεύσεις, θετική ενίσχυση), γιατί τα τελευταία οδηγούν σε μια επιδερμική σχέση με τη μάθηση, αφού ο μαθητής εστιάζει περισσότερο στις συνέπειες του έργου (θετική ή αρνητική αξιολόγηση και κρίση του εκπαιδευτικού) και όχι στο έργο αυτό καθ' εαυτό,
- τόνωση και προαγωγή της εικόνας του εαυτού, δηλαδή της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης κάθε μαθητή,
- αποδοχή όλων των διαφορετικών ταυτοτήτων, οι οποίες πρέπει να αλληλεπιδρούν δημιουργικά και ειρηνικά μεταξύ τους, ευρισκόμενες σε διαλεκτική σχέση. Βασική παραδοχή για την πραγματοποίηση ουσιαστικής προόδου στην πορεία βελτίωσης της ποιότητας της παραγόμενης μάθησης είναι ότι καμία πολιτισμική ταυτότητα δεν είναι άφθαρτη, αναλλοίωτη, απεγάδιαστη και 'καθαρή', χωρίς προσμίξεις. Η ευελιξία της απέναντι στις επιρροές από τους 'άλλους' είναι σημαντική,
- η πολιτισμική ομφαλοσκόπηση, ο ναρκισσισμός και η εξιδανίκευση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας αντιστρατεύονται την προσπάθεια για άρση των διακρίσεων και του ρατσισμού απέναντι στις μειονότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα στεγανά πρέπει να καταρριφθούν, προκειμένου να σταματήσει η δαιμονοποίηση του 'άλλου', του 'ξένου', και εν γένει του διαφορετικού. Μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και τη διάδραση μεταξύ των μελών των μαθησιακών κοινοτήτων, επιτυγχάνεται η γνωριμία με το 'άλλο', η εξοικείωση και η αποφόρτιση,
- το αναλυτικό πρόγραμμα να άπτεται όλων των τύπων νοημοσύνης (πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner) και κάθε μαθητής να ενθαρρύνεται στην καλλιέργεια των τύπων νοημοσύνης στους οποίους έχει καλύτερη απόδοση,
- οικοδόμηση της νέας γνώσης στη βάση της προηγούμενης, ήδη κατακτηθείσας γνώσης και σύνδεση του περιεχομένου της μάθησης με τον κόσμο και την κοινωνία, σύνδεση θεωρίας και πράξης, όχι περιχαράκωση σε μια εικονική πραγματικότητα με γνώσεις άμοιρες νοημάτων, συσχετισμών, προεκτάσεων και εφαρμογών. Η νέα γνώση πρέπει να έχει ως στέρεο υπόβαθρο ένα δίκτυο γνωστικών διασυνδέσεων και δικτυώσεων, προκειμένου ο μαθητής να διευκολύνεται στην αναδόμηση και το

μετασχηματισμό της ήδη υπάρχουσας γνώσης, με συμμόρφωση και προσαρμογή των νέων δεδομένων στις νοητικές του δομές,

- καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων μαθησιακών στόχων,
- ισότιμη συμμετοχή στο μαθησιακό περιβάλλον, στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα με παράλληλη ακαδημαϊκή ένταξη,
- ευκαιρίες για γνωριμία και κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών, για εξοικείωση με το διαφορετικό,
- στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας πρέπει να βρίσκεται ο μαθητής και όχι ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος πρέπει να εγκαταλείψει σταδιακά το ρόλο της μηχανής μετάδοσης πληροφορίας και να αναλάβει το ρόλο του καθοδηγητή, του εμπνευστή, του ιθύνοντα νου δημιουργικών δραστηριοτήτων με νόημα για το μαθητή. Η αίσθηση ικανοποίησης του μαθητή από τη μαθησιακή διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας,
- τα μαθησιακά έργα πρέπει να ελκύουν το μαθητή και να είναι αρκούντως 'δελεαστικά', όχι υπερβολικά απαιτητικά, αλλά στοιχειωδώς προκλητικά, ώστε να κινητοποιούν και να 'αιχμαλωτίζουν' το ενδιαφέρον και την προσοχή του μαθητή, εξασφαλίζοντας ένα ελάχιστο επίπεδο νοητικής πρόκλησης,
- το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, πρωτοτυπία, καινοτομία και ποικιλία,
- οι στάσεις είναι αναγκαίο να τροποποιηθούν, μέσα από την απομυθοποίηση και την αντίσταση ενάντια στον κοινό νου, ενάντια στη νομιμοποίηση συλλογικών αναπαραστάσεων που διαιωνίζουν τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις, μέσα από την αποδόμηση της φυσικοποίησης,
- η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο φύλο συμβάλλει στην ποιότητα της παραγόμενης μάθησης: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατά νου τη ρευστότητα και πολυσημία του φύλου, το γεγονός ότι το κοινωνικό φύλο - το οποίο ασυνείδητα και μέσα από τους μηχανισμούς της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής μας ανατροφής ενδύομαστε - είναι στην ουσία μια κοινωνικοπολιτισμική κατασκευή. Οι υποτιθέμενοι ρόλοι των φύλων αποτελούν κατεξοχήν αποκυήματα διεργασιών φυσικοποίησης και βιολογικοποίησης εννοιών που έχουν καθαρά πολιτισμική βάση, δεν τεκμηριώνονται βιολογικά και ετικετοποιούν τα άτομα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν να υπερβούν την κοινωνική κατασκευή του φύλου, να αντιμετωπίζουν αγόρια και

κορίτσια ως ίσα και ισότιμα, ως ανθρώπους με μαθησιακό δυναμικό και προοπτικές, όχι ως φορείς προκατασκευασμένης θηλυκότητας ή αρρενωπότητας με προδιαγεγραμμένη ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία. Ανάλογα διαμορφώνονται και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίες από πολλαπλές έρευνες έχουν καταγραφεί ως καθοριστικός παράγοντας στην ακαδημαϊκή επίδοση και απόδοση των μαθητών,

- όσον αφορά τη διαχείριση των πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, από όλα τα προτεινόμενα μοντέλα, δημοκρατικότερο και αποτελεσματικότερο εμφανίζεται το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη διαθεματικότητα, η οποία πρέπει να διαπνέει όλη την κουλτούρα του σχολείου, της διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να έχει έναν οικουμενικό προσανατολισμό σε όλες τις διαστάσεις του (αναλυτικό πρόγραμμα, εγχειρίδια, διδακτικές μέθοδοι, διδακτικό δυναμικό). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβάλλει τις αξίες του αλληλοσεβασμού, της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης,
- τα τρία αξιώματα που πρέπει να διέπουν τη σχολική πράξη είναι η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών,
- όλοι οι μαθητές πρέπει να είναι μέλη μιας κοινής σχολικής κοινότητας, χωρίς περιθωριοποίηση και αποστειρωμένα, διαχωρισμένα ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Όπως η κοινωνία των ανθρώπων είναι αδιαίρετη, έτσι αδιαίρετη οφείλει να είναι και η σχολική κοινωνία,
- μέσα σε ένα κλίμα πολιτισμικού πλουραλισμού, πρέπει να αξιοποιείται το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο κάθε μαθητή,
- οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη (και εφόσον έχουν τη βούληση και τη διάθεση) να συμβάλλουν μέσα από τη διδασκαλία τους στην κριτική στάση, αμφισβήτηση και σταδιακή υπαναχώρηση του κυρίαρχου κανόνα, έτσι ώστε να υπάρξει χώρος για εναλλακτικά μορφωτικά αγαθά,
- ανάπτυξη φιλειρηνικού λόγου,
- όλοι οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται στη μάθηση και ειδικότερα οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες, γιατί αυτοί φέρουν το μειονέκτημα μιας ελλειμματικής ταυτότητας κατωτερότητας η οποία τους προσάπτεται μέσα από τις εξουσιαστικές

σχέσεις της κοινωνίας. Η εκπαίδευση οφείλει να έχει ως στόχο την ενδυνάμωση όλων των μαθητών.

Το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί μια ενεργητική στάση απέναντι στη μάθηση, να προάγει την αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) και την αυτορύθμιση, να διδάσκει στρατηγικές σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης των μαθησιακών έργων, στρατηγικές μάθησης, ώστε ο μαθητής να μάθει πώς να μαθαίνει. Η παραγόμενη μάθηση θα είναι ποιοτική, όταν οδηγεί στη σύνθεση γνώσης και δεξιοτήτας, δηλαδή στη μαθησιακή επάρκεια για όλους τους μαθητές.

Η μάθηση δεν επιβάλλεται καταναγκαστικά και εκβιαστικά. Ο κάθε άνθρωπος οικοδομεί τη γνώση του μέσω διεργασιών και επεξεργασιών. Ο κάθε μαθητής είναι αυτός που θα ορίσει τι θα μάθει και πως θα νοηματοδοτήσει τη γνώση. Οι διάφοροι συντελεστές της τάξης είναι δρώντα υποκείμενα και όχι άβουλα υποκείμενα. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να διαπνέεται από τη φιλοσοφία του υποκειμένου και όχι του αντικειμένου.

Πολύ συχνά στην εκπαίδευση, η διαφορετικότητα και η ετερότητα διασταυρώνονται: όταν ένας μαθητής που ανήκει σε γλωσσική και πολιτισμική μειονότητα έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι δηλαδή συγχρόνως φορέας ετερότητας και διαφορετικότητας, μιλάμε ουσιαστικά για 'διπλή αναπηρία', ενώ από την άλλη, τα παιδιά μειονοτήτων συχνά κατοχυρώνουν μια ανάπηρη ταυτότητα εισερχόμενα στην ειδική εκπαίδευση, ενώ ο αρχικός στόχος της παραπομπής τους ήταν η βελτίωση κάποιων δεξιοτήτων.

Το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στην πρόκληση της διαχείρισης της διαφοράς και της ετερότητας μέσα από μια φιλοσοφία αποδοχής του διαφορετικού, του αποκλίνοντος από το μέσο όρο. Εξάλλου η διαφορά είναι αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα, όχι στίγμα. Η διαφορά είναι ένα βαρυσήμαντο μέγεθος που αντανakλά το πολυσχιδές, το πολύμορφο και το ετερογενές του πληθυσμού μιας κοινωνίας και δεν μπορεί να ισοπεδωθεί ή να εξατμιστεί ανώδυνα και απλά. Η διαφορά πρέπει να ηχεί ελεύθερα και όχι να φιμώνεται. Το σχολείο ως χώρος υποδοχής των νέων, πρέπει να διαμορφωθεί ως ένα πολυμορφικό και πολυδύναμο πεδίο όπου η διαφορά και η ετερότητα έχουν θέση. Το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στη διαφορά και όχι η διαφορά στο σχολείο.

Το περιεχόμενο και το νόημα που προσδίδεται στην ανεπάρκεια είναι καθοριστικής σημασίας. Η νοηματοδότηση οδηγεί και στη διαμόρφωση μιας αντίστοιχης ανάπηρης, ελλειμματικής ή μη ταυτότητας στο πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης, δεδομένου και

του γεγονότος ότι η κοινωνική ταυτότητα υπόκειται σε σχετικοποιήσεις. Το στίγμα οικοδομείται. Στο τοπίο της ειδικής αγωγής οι απόψεις δίστανται και υπάρχουν αντιμαχόμενες τάσεις και προτάσεις, όσον αφορά το μοντέλο της ένταξης. Η αντίθεση ένταξης - σύγκλισης ισοδυναμεί με αντιπαράθεση του individual και curriculum view. Πολλοί ερευνητές όμως στο χώρο της αγωγής θέτουν τον προβληματισμό μήπως το άτομο με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του χάνεται κάπου στη σύγκλιση. Η ενσωμάτωση (integration) αναδεικνύει τη διαφορά, ενώ η ένταξη ή συμπερίληψη ή σύγκλιση (διάφοροι όροι που έχουν προταθεί από τη σχετική βιβλιογραφία για το inclusion) σβήνει, 'αποχρωματίζει' τη διαφορά. Η σύγκλιση πρέπει να επιτευχθεί υπό προϋποθέσεις, με τη συνδρομή κατάλληλων υποστηρικτικών συστημάτων και πρόσθετων παροχών, αλλά και με εξασφάλιση της κοινωνικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών και αναγνώριση, όχι αποσιώπηση ή ομοιογενοποίηση των ατομικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Artiles, J. A. (2003). Special education's changing identity. Paradoxes and dilemmas in views of culture and space. *Harvard Educational Review*. 73 (2). pp. 164-202. στο Mitchell, R. D. (ed). *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major themes in education*. RoutledgeFalmer. pp. 99-140.

Bogdan, R. (1986). The sociology of special education, στο Morris, J. R. & Blatt, B. (eds). *Special Education Research and Trends*. (Pergamon General Psychology Series). Pergamon Press. pp. 344-359.

Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis, special needs and schools as organisations, στο Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (eds). *Towards inclusive schools*. London: David Fulton. pp. 78-95.

Connell, R.W. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. Αθήνα: επίκεντρο. pp. 1-24.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg. pp. 47 - 73, 75-95, 161-197, 199-237 & 239-259.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). Inclusive education. The ideals and the practice, στο Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. *The making of the inclusive school*. Routledge. pp. 3-21.

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences. Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*. 50 (4). pp. 482-502.

Wetherell, M. (επιμ.) (2005). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο. pp. 175-334.

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. pp. 55 - 79.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg. pp. 99-106.

Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου, Θ. (Eds) (2000). *“Εμείς” και οι “άλλοι”. Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*. (Ν. Μποζατζής, μεταφρ.). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1996). pp. 39-45, 49-59, 73-81, 109-118 & 177-198.

Μπονίδης, Θ. Κ. (2009). *Παιδαγωγική της ειρήνης-Διδακτικές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο - Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. pp. 119-163.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (Επιμέλεια) (1997). *“Τί είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.