

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΟΥ 'ΑΛΛΟΥ' – ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΙΑΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Χρήστος Γκόβαρης
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χαρούλα Μανούσου
Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

Research has amply demonstrated that children coming from a migrant background run the risk of school marginalization and drop-out. This situation calls for the formation of a teaching-learning environment that addresses in a positive way the cultural and linguistic diversity in schools. A prerequisite for the success of such a pedagogy recommends exploring the perceptions of students about relations between 'identity' and 'otherness' aimed at reflection and weakening of ethnic bias. Classroom management as a community of inquiry (Lipmann) can contribute to achieving these objectives, especially the development of students' intercultural competence. This is the framework of the design and implementation of an intercultural teaching in a Primary School multicultural classroom. According to the results of this action research, part of which are presented in the current paper, the systematically oriented to the principles of interculturalism school teaching can actively engage students, natives and immigrants, in processes of reflection of ethnic stereotypes and positive meaning to the personal perceptions and attitudes change towards 'others', which originally functioned as obstacles to the development of an intercultural sensitive optics.

Key words

Intercultural learning, intercultural competence, students with immigrant background, acceptance, classroom as a community of inquiry.

Περίληψη

Ορευνητικά τεκμηριωμένος κίνδυνος σχολικής περιθωριοποίησης και διαρροής παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθιστά απολύτως αναγκαία τη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού-μαθησιακού περιβάλλοντος που να αντιμετωπίζει θετικά την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στο σχολείο. Προϋπόθεση για την επιτυχία μιας τέτοιας παιδαγωγικής πρακτικής συνιστά η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για τις σχέσεις

μεταξύ ‘ταυτότητας’ και ‘ετερότητας’ με στόχο τον αναστοχασμό και την αποδυνάμωση των εθνοτικών προκαταλήψεων. Η λειτουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητας διερεύνησης (Lipmann) μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη αυτών των στόχων, ειδικότερα δε στην οικοδόμηση, εκ μέρους των μαθητών, της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκε, εν είδει έρευνας δράσης, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας, μέρος των οποίων παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, η συστηματικά προσανατολισμένη στις αρχές της διαπολιτισμικότητας σχολική διδασκαλία μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές, γηγενείς και μετανάστες, να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες αναστοχασμού των εθνοτικών στερεοτύπων και να νοηματοδοτήσουν θετικά τις αλλαγές προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων έναντι των ‘άλλων’, οι οποίες αρχικά λειτουργούσαν ως εμπόδια στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικά ευαίσθητης οπτικής.

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική διδασκαλία, διαπολιτισμική ικανότητα, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σχολική τάξη ως κοινότητα διερεύνησης.

0. Εισαγωγή

Σειρά ερευνητικών δεδομένων υπογραμμίζουν την επιρροή που ασκεί η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών μιας σχολικής τάξης στην ανάπτυξη και διατήρηση του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα καθώς και στη δυναμική των ατομικών μαθησιακών κινήτρων και ενδιαφερόντων (βλ. Junonen *et al* 2013, Makarova 2015). Τα δεδομένα αυτά καθιστούν σαφές ότι μαθητές οι οποίοι δεν βιώνουν αποδοχή και αναγνώριση από τους συμμαθητές τους βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με τον κίνδυνο της περιθωριοποίησης και της σχολικής διαρροής. Σε αυτήν τη θέση έρχονται συχνότερα μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Bingham & Okagaki 2013, Govaris *et al* 2013). Τα παιδιά αυτά βιώνουν συχνά την εθνοτική τους καταγωγή ως αιτία στιγματισμού. Αυτό προκύπτει τόσο από διεθνείς (βλ. Mansouri & Trembath 2005, Su rez-Orozco & Su rez-Orozco 2001, Urrieta 2004, όπως αναφέρεται στο Makarova 2015) όσο και από εγχώριες έρευνες. Στις τελευταίες διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι αρκετοί Έλληνες μαθητές δεν επιθυμούν πολιτισμικές επαφές με τους μετανάστες συμμαθητές τους (Govaris *et al* 2005). Οι τελευταίοι αισθάνονται ως μη αποδεκτοί στο σχολικό περιβάλλον, παρά τις όποιες προσπάθειες που οι ίδιοι καταβάλλουν προκειμένου να ενταχθούν (Dimakos *et al* 2011, Dimakos & Tasiopoulou 2003, Govaris & Kodakos 2005). Δεν είναι επίσης λίγες εκείνες οι περιπτώσεις όπου Έλληνες μαθητές χρησιμοποιούν προσβλητική γλώσσα όταν αναφέρονται σε μετανάστες συμμαθητές τους (Sarafidou *et al* 2013).

Καθώς είναι προφανές ότι τα παραπάνω φαινόμενα βρίσκονται στον αντίποδα βασικών στόχων και αξιών της σχολικής αγωγής – όπως είναι η προάσπιση της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, η αναγνώριση και η αλληλεγγύη με τον ‘διαφορετικό’, η οικοδόμηση της κριτικής σκέψης – δεν μπορεί παρά να οριστεί ως βασικό παιδαγωγικό ζητούμενο αυτό της διαμόρφωσης ενός σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος με στόχους το ‘άνοιγμα’ του εαυτού μας στα χαρακτηριστικά των ‘άλλων’ και στην προσφορά σε ‘αυτούς’ ευκαιριών κοινής ταύτισης (Γκότοβος 2002:133).

Από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η θετική αντιμετώπιση της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας στο σχολείο προϋποθέτει τη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης ικανών να στηρίξουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε όλους τους μαθητές. Για το λόγο αυτό έχει επεξεργαστεί διδακτικές αρχές και προτάσεις οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης οι οποίες στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση απέναντι σε διαδικασίες διάκρισης και περιθωριοποίησης, στην αναγνώριση και υπέρβαση σειράς εμποδίων στην επικοινωνία, και στη συνεργασία μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών (π.χ. αρνητικές εθνοτικές προκαταλήψεις).

Επειδή όμως η κάθε σχολική τάξη αποτελεί και μια ιδιαίτερη περίπτωση μαθησιακού περιβάλλοντος, αν λάβουμε υπόψη μας για παράδειγμα τον τόπο, την πολιτισμική-γλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, το ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα, τη σχολική κουλτούρα κλπ., τότε είναι παιδαγωγικά σκόπιμο οι γενικές αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής διδασκαλίας να εξειδικεύονται με βάση τις εκάστοτε ιδιαίτερες συνθήκες και προϋποθέσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, ένα βασικό μέγεθος που οφείλει να ληφθεί υπόψη για τη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας είναι αυτό των αντιλήψεων των μαθητών για τις σχέσεις μεταξύ ‘ταυτότητας’ και ‘ετερότητας’. Θεωρούμε ότι προϋπόθεση για την επιτυχία μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης παιδαγωγικής πρακτικής συνιστά, μεταξύ άλλων, και η διερεύνηση πιθανής ύπαρξης αρνητικών εθνοτικών προκαταλήψεων των γηγενών έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους. Θεωρητικά γνωρίζουμε ότι οι μαθητές μιας σχολικής τάξης διαμορφώνουν μέσω των διυποκειμενικών τους σχέσεων μια κοινωνική τάξη πραγμάτων η οποία αναπαράγει κοινωνικά διαμεσολαβημένες ιεραρχήσεις και διακρίσεις. Η γνώση αυτής της κοινωνικής τάξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού θεωρείται κρίσιμη για την επεξεργασία μιας διαπολιτισμικής διδακτικής στρατηγικής έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών και να διασφαλίζεται έτσι η συμμετοχή τους στη μάθηση. Με άλλα λόγια, στο βαθμό που ο βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής διδασκαλίας δεν είναι η διάχυση γενικών γνώσεων για τους ‘άλλους’ αλλά ο συστηματικός αναστοχασμός της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, κυρίως δε

μεταξύ των μαθητών, καθώς και των παραγόντων που εμπλέκονται στη διαμόρφωσή τους, τότε κρίνεται σκόπιμο να δοθούν στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες να επιχειρηματολογήσουν, να γνωρίσουν και να αντιπαρατεθούν με 'διαφορετικές' αντιλήψεις και θέσεις. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, σίγουρα χρονοβόρα και επίπονη, πιθανολογούμε ότι θα είναι πιο αποτελεσματικές οι προσπάθειες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού μιας σχολικής τάξης.

Στο πλαίσιο του προαναφερθέντος σκεπτικού κινήθηκε, εν ειδει έρευνας δράσης, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας σε μια *πολυπολιτισμική* σχολική τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου. Ένα μέρος των αποτελεσμάτων αυτής της ερευνητικής διαδικασίας παρουσιάζονται σε αυτή την εργασία.

1. Διαπολιτισμική μάθηση ενάντια στις εθνοτικές προκαταλήψεις – θεωρητικό πλαίσιο

Το ερώτημα "πώς μπορούν να αποδυναμωθούν οι εθνοτικές προκαταλήψεις" απαντάται διαφορετικά, χωρίς αυτό ωστόσο να σημαίνει την ανυπαρξία ενός κοινού τύπου μεταξύ των απαντήσεων. Οι διαφορές στις απαντήσεις οφείλονται σε δυο εκδοχές θεωρητικής ερμηνείας των παραγόντων στους οποίους οφείλεται η εμφάνιση προκαταλήψεων. Στην περίπτωση της πρώτης εκδοχής, οι προκαταλήψεις ορίζονται ως προσωπικές στάσεις, κυρίως δε ως απότοκο ελλειμματικών γνώσεων για τους 'άλλους'. Ως βασικοί άξονες αντιμετώπισης και αποδυνάμωσης των προκαταλήψεων προτείνονται η διαφώτιση και η διάχυση πληροφοριών (βλ. Heckmann 2015: 225-226). Περισσότερο αποτελεσματικοί είναι αυτοί οι τρόποι αντιμετώπισης όταν συμπληρώνονται από δράσεις οι οποίες εστιάζουν στη συναισθηματική διάσταση των προκαταλήψεων και πιο συγκεκριμένα στην πρόκληση θετικών συναισθημάτων για τους 'άλλους', κυρίως μέσω επαφής και αλληλεπίδρασης μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Η αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης υπόκειται σε περιορισμούς οι οποίοι έχουν να κάνουν κυρίως με την πραγματικότητα των ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις χαρακτηρίζονται συνήθως από την ασυμμετρία ως προς τη δύναμη, η οποία σχετίζεται με τις θέσεις από τις οποίες συνδιαλέγονται τα πρόσωπα μιας διαπολιτισμικής συνάντησης - κοινωνικό στάτους, οικονομικού τύπου ανισότητες, ανισότητες έναντι του νόμου κλπ - (Auernheimer 2010). Αυτό σημαίνει ότι η ασυμμετρία στις διαπολιτισμικές σχέσεις δεν μπορεί να αγνοηθεί αλλά πρέπει να συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό του περιεχομένου των παιδαγωγικών δράσεων που στοχεύουν στην αποδυνάμωση των εθνοτικών προκαταλήψεων. Σε αυτή τη διάσταση εστιάζει η δεύτερη θεωρητική ερμηνεία συγκρότησης των προκαταλήψεων, σύμφωνα με την οποία οι προκαταλήψεις έχουν ιδεολογική υπόσταση (Heckmann 2015, Leiprecht 2005). Πρόκειται για αξιολογικά φορτισμένες κοινωνικές κατασκευές

του 'άλλου', οι οποίες προϋπάρχουν της συνάντησής μας με 'αυτόν'. Τέτοιες αξιολογικά φορτισμένες κατασκευές του 'άλλου' βρίσκονται ενσωματωμένες π.χ. σε ιστορικές αφηγήσεις για τον 'ξένο', στον επίκαιρο πολιτικό λόγο, στον λόγο των ΜΜΕ για τη μετανάστευση και την πολυπολιτισμικότητα, καθώς και στα σχολικά εγχειρίδια. Οι εν λόγω κατασκευές σαφώς και επηρεάζουν, τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο, τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Από τη σκοπιά αυτής της προσέγγισης, η αποδυναμωση των προκαταλήψεων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την κριτική αντιπαράθεση με λόγους και πρακτικές που αναπαράγουν την ιδεολογική βάση των εθνοτικών προκαταλήψεων.

Σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες παιδαγωγικής αντιμετώπισης των εθνοτικών προκαταλήψεων εντός του σχολείου, ο Leiprecht (2005) προτείνει, στη βάση μιας σύνθεσης των παραπάνω θεωρητικών ερμηνειών συγκρότησης των εθνοτικών προκαταλήψεων, μια πολυεπίπεδη στρατηγική η οποία περιλαμβάνει συντονισμένες δράσεις και παρεμβάσεις τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο πεδίο των ευρύτερων συνθηκών εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε αυτό της οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας. Σε ό,τι αφορά τις παρεμβάσεις στο πεδίο των πρακτικών και των κοινωνικών σχέσεων εντός της σχολικής τάξης προτείνεται, πέρα από τη διάχυση πληροφοριών (παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο), η δημιουργία μιας παιδαγωγικής συνθήκης μάθησης η οποία θα προωθεί το διερευνητικό αναστοχασμό των διαπολιτισμικών σχέσεων, έτσι όπως αυτές πραγματώνονται στην καθημερινή επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη, ειδικότερα δε των εμποδίων και των ανισοτήτων που τις χαρακτηρίζουν.

Οι παιδαγωγικές/διδακτικές αναφορές που διατρέχουν τις προτάσεις του Leiprecht βρίσκονται πολύ κοντά στο θεωρητικό σχέδιο λειτουργίας της σχολικής τάξης ως *κοινότητας διερεύνησης*. Σύμφωνα με τον Lipman (2006:123), η λειτουργία της σχολικής τάξης ως κοινότητας διερεύνησης μπορεί να δημιουργήσει ερεθίσματα και κίνητρα συμμετοχής των μαθητών σε μια διαδικασία μάθησης μέσω της οποίας "θα παράγουν και θα ανταλλάσσουν ιδέες, θα διευκρινίζουν έννοιες, θα αναπτύσσουν υποθέσεις, θα εκτιμούν πιθανές συνέπειες και, γενικά, θα στοχάζονται λογικά από κοινού". Οι δυνατότητες ενός διϋποκειμενικά πλαισιωμένου αναστοχασμού των ατομικών θέσεων και επιχειρημάτων αναφέρονται από τον Lipman ως ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα λειτουργίας της σχολικής τάξης με τη μορφή κοινότητας διερεύνησης: *"Τα μέλη της κοινότητας αρχίζουν να αναζητούν και να διορθώνουν τις μεθόδους και τις διαδικασίες ο ένας του άλλου"* (Lipman 2006: 242). Συνολικά, η *κοινότητα διερεύνησης* μπορεί να συμβάλει στην οικοδόμηση βιωμάτων συλλογικού αναστοχασμού, αμοιβαίας αναγνώρισης και αλληλεγγύης, καθώς ενισχύει (α) την κριτική, (β) τη δημιουργική και (γ) τη φιλόστοργη διάσταση της σκέψης. Πρόκειται για διαστάσεις οι οποίες βρίσκονται στον αντίποδα εκείνου του τρόπου σκέψης ο οποίος γενικεύει, υπακούοντας έτσι στη στερεοτυπική και μάλλον στατική αντίληψη των σχέσεων που διέπουν τον κόσμο. Ανταποκρίνεται περαιτέρω στο ζητούμενο ενίσχυ-

σης των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο μας προτρέπει να “σκεφτόμαστε το αντικείμενο της σκέψης μας σα να μας αφορά προσωπικά και από την άλλη μας απασχολεί ο τρόπος σκέψης μας” (Lipman 2006: 287). Με βάση τα παραπάνω μπορεί να υποστηριχθεί η θέση ότι η *κοινότητα διερεύνησης* αφορά στον πυρήνα της διαπολιτισμικής μάθησης, καθώς παρακινεί βιωματικά τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία κριτικής αποστασιοποίησης από αυτονόητες οπτικές, σε μια διαδικασία εναλλαγής της οπτικής. Η επιδίωξη μαθησιακών βιωμάτων εναλλαγής της οπτικής συνιστά μια κατεξοχήν διαπολιτισμική μαθησιακή επιδίωξη, καθώς, όπως επισημαίνει ο Duncker (2005), χαρακτηρίζεται από την υπέρβαση της εγωκεντρικά περιορισμένης οπτικής πάνω στα πράγματα, και, συνεπώς, η υπέρβασή της οδηγεί στο ‘άνοιγμα’ του ‘εαυτού’ σε νέες οπτικές. Αυτό ακριβώς το ‘άνοιγμα’ του ‘εαυτού’ συνιστά προϋπόθεση και εμπεριέχει ταυτόχρονα δυνατότητες αποδυνάμωσης των εθνοτικών προκαταλήψεων, καθώς μπορεί να στηρίξει την οικοδόμηση εκ μέρους των μαθητών των ακόλουθων βασικών διαστάσεων που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα (Γκόβαρης 2004):

- (α) *Ενσυναίσθηση*. Ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του ‘εγώ’ στη θέση του ‘άλλου’. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η *ενσυναίσθηση* προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση, και ενδεχομένως την υπέρβαση των αυτονόητων αντιλήψεών μας για το ‘διαφορετικό’, τότε η ιδιαίτερη σημασία της *ενσυναίσθησης* για το σημερινό σχολείο σχετίζεται κυρίως με την ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των μεταναστών ως (ανεπιθύμητων, επικίνδυνων) ‘ξένων’, παρεμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων.
- (β) *Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους*. Ορίζεται ως ικανότητα αναστοχασμού των πολιτισμικών και κοινωνικών προϋποθέσεων της αντίληψης και της δράσης μας, δηλαδή, ως ικανότητα αντιπαράθεσης με όλες τις αυτονόητες αναπαραστάσεις μας για τον κόσμο και τις εσωτερικευμένες αξίες που στηρίζουν την κοινωνική μας ταυτότητα. Αυτό που έχει σημασία για τη διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο είναι το γεγονός ότι η έλλειψη αναστοχασμού πάνω στις αντιλήψεις μας περί κανονικότητας οδηγεί συχνά στην στερεοτυπική αντιμετώπιση των ‘άλλων’. Βέβαια, ο αναστοχασμός δεν οδηγεί αποκλειστικά στην υπέρβαση αντιλήψεών μας περί κανονικότητας αλλά συμβάλλει και στη συνειδητοποίηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων από τα οποία τα υποκείμενα δεν μπορούν να παραιτηθούν.
- (γ) *Ανοχή αμφισημιών*. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα υποκείμενα να ‘αντέχουν’ συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις της γνώσης τους και να παραμένουν ικανοί για επικοινωνία, ακόμη και σε εκείνες τις καταστάσεις στις οποίες δεν είναι δυνατό να διαγνώσουν με ακρίβεια τις προθέσεις των άλλων. Η ικανότητα ανοχής αμφισημιών είναι συνυφασμένη με την ετοιμότητα μάθησης και τη διάθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης με διαφορετικούς πολιτισμικούς ορίζοντες.

(δ) *Επικοινωνιακή ικανότητα*. Την συνθέτουν: (1) η ικανότητα κατανόησης των αναγκών και ενδιαφερόντων που εκφράζουν οι 'άλλοι', (2) η ερμηνευτική ικανότητα, η οποία προϋποθέτει και εκφράζει την ικανότητα ενσυναίσθησης και ως τέτοια συνιστά τη βάση δημιουργίας σχέσεων αναγνώρισης και αλληλεγγύης, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις κοινωνικής εκτίμησης του 'άλλου', και (3) η *ικανότητα συνεννόησης* ως ικανότητα διαλογικής αντιπαράθεσης με τους 'άλλους' μαθητές.

Για να έχουν οι διαπολιτισμικές επαφές τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να συντρέχουν μια σειρά από προϋποθέσεις. Σύμφωνα με την "υπόθεση της επαφής" (Eckhart 2005: 43), οι διομαδικές επαφές μπορούν να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα όταν χαρακτηρίζονται από συνεργατική αλληλεξάρτηση των μελών - τα οποία έχουν ισότιμη κοινωνική θέση - και από κοινωνική και θεσμική υποστήριξη κανόνων που προωθούν την επαφή μεταξύ των ομάδων (Pettigrew 1998: 65-85). Κατά τον Pettigrew (1998), η επαφή έχει θετικά αποτελέσματα, διότι το άτομο αποκτά γνώσεις σχετικά με την εξωομάδα που το καθιστούν ικανό να αλλάξει τα υπάρχοντα αρνητικά στερεότυπα σχετικά με αυτή την ομάδα. Αυτό συμβαίνει γιατί η θετική συμπεριφορά προς τα μέλη της εξωομάδας κατά τη διάρκεια της επαφής μπορεί να προκαλέσει δυσαρμονία με την αρνητική στάση και να οδηγήσει σε αλλαγή στάσης. Ο παράγοντας 'ισότιμη κοινωνική θέση' φαίνεται να διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο για τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών σε μια σχολική τάξη. Η διαμόρφωση αυτού του παράγοντα στο χώρο του σχολείου συνιστά στις μέρες μας ένα σημαντικό παιδαγωγικό ζητούμενο. Το ζητούμενο μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με την Schofield (1995), όταν το σχολείο συνειδητά επιλέξει παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θα στηρίζονται συνολικά από την κοινότητα και την κουλτούρα του σχολείου, θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης όλων των μαθητών, και θα παρέχουν σε αυτούς ευκαιρίες για υλοποίηση δραστηριοτήτων θετικής αλληλεπίδρασης (συνεργατική διδασκαλία και μάθηση).

2. Η έρευνα: βασικά χαρακτηριστικά

Η έρευνα που παρουσιάζουμε στο παρόν κείμενο υλοποιήθηκε με τη μορφή Η έρευνας δράσης. Ακολουθήθηκε ένα σπειροειδές μοντέλο τριών κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, επανασχεδιασμού κ.ο.κ. (McNiff 2002), με κεντρικό σκοπό την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής ικανότητας και των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε σειρά διδακτικά αλληλένδετων δραστηριοτήτων, σχεδιασμένων κατά τρόπο που να παρέχουν ερεθίσματα και δυνατότητες συμμετοχής, έκθεσης του 'εαυτού', καθώς και αντιπαράθεσης και αναστοχασμού πάνω σε αυτονόητες αντιλήψεις και παραδοχές για τους 'άλλους'. Γνωρίζουμε, βέβαια, ότι οι δυνατότητες διαπολιτισμικής μάθησης και αλλαγής στάσεων σε προσωπικό

και συλλογικό επίπεδο είναι σχετικά περιορισμένες, αν λάβουμε υπόψη όχι μόνο την εξαιρετικά σκληρή 'φύση' των προκαταλήψεων αλλά και το γεγονός ότι οι αναφερόμενες στη βιβλιογραφία κοινωνικές προϋποθέσεις αποδυνάμωσης των εθνικών προκαταλήψεων μόνο εύκολη υπόθεση δεν είναι.

Η έρευνα δράσης εφαρμόστηκε σε 17 μαθητές και μαθήτριες (12 γηγενείς και 5 μετανάστες) της Ε' Δημοτικού ενός σχολείου σε μια αγροτική κομότητα του Ν. Λαρίσης. Από αυτούς τους μαθητές, οι πέντε είναι παιδιά μεταναστών (ένα αγόρι και τέσσερα κορίτσια), δηλαδή ποσοστό 29% στο σύνολο των παιδιών της τάξης. Κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας δράσης φοιτούσαν στο σχολείο συνολικά 145 μαθητές, 96 γηγενείς (66%) και 49 μετανάστες μαθητές (34%), κυρίως αλβανικής καταγωγής. Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (χάρη στην ευελιξία που δίνει στον εκπαιδευτικό της τάξης το Α.Π. για την επεξεργασία κειμένων διαφορετικών του σχολικού βιβλίου, που όμως εξυπηρετούν τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π. για τη συγκεκριμένη τάξη), του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, και του μαθήματος της Γεωγραφίας. Επίσης, αξιοποιήθηκε το δώρο της Ευέλικτης Ζώνης.

Λόγω της φύσης της έρευνας χρησιμοποιήσαμε ποικιλία εργαλείων και συνδυασμό προσεγγίσεων για τη συλλογή δεδομένων: 1) ερωτηματολόγια, στο κομμάτι της ποσοτικής έρευνας, 2) κοινωνιομετρία, 3) ομαδικές συνεντεύξεις, 4) τήρηση ημερολογίου της εκπαιδευτικού, 5) ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις και 6) παρατηρήσεις διδασκαλίας.

Στην αρχή διερευνήθηκε με τη χρήση ενός κοινωνιογράμματος το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη παρέμβασης, καθώς και οι στάσεις των μαθητών έναντι συγκεκριμένων δηλώσεων, οι οποίες περιγράφουν τις επί μέρους διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ο δεύτερος κύκλος, διάρκειας περίπου τριών μηνών, περιελάμβανε εστιασμένες παρατηρήσεις των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/μαθητριών μέσα στη σχολική αίθουσα -καταγραφές συμπεριφορών και λόγου- καθώς και διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων με αφορμή κείμενα τα οποία θεματοποιούν την προβληματική των σχέσεων μεταξύ *ταυτότητας* και *ετερότητας*. Ακολούθησε στον τρίτο κύκλο μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων με τη μορφή σχεδίων εργασίας με θέματα όπως αυτά της μετανάστευσης και του 'ξένου', καθώς και η αντιπαράθεση με ηθικά διλήμματα. Για την επιλογή των συγκεκριμένων θεμάτων λήφθηκαν υπόψη τόσο τα ευρήματα στις απαντήσεις των μαθητών στο αρχικό ερωτηματολόγιο όσο και συμπεράσματα από τις παρατηρήσεις στη σχολική αίθουσα.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην αρχή και στο τέλος της έρευνας βασίστηκε σε σχετικό ερωτηματολόγιο από προγενέστερη έρευνα (Σακελλαρίδης 2008). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αντιφατικών δηλώσεων με το οποίο διερευνώνται η συμφωνία ή η μη συμφωνία των μαθητών με προτάσεις που δηλώνουν

(α) ενσυναίσθηση, (β) ανοχή αμφισημιών, (γ) κριτική στάση απέναντι σε στερεότυπα/ προκαταλήψεις, (δ) ετοιμότητα επικοινωνιακής συνδιαλλαγής με διαφορετικά άτομα. Σε όλες τις δηλώσεις δόθηκε η ευκαιρία σε κάθε μαθητή να αιτιολογήσει με ποια από τις δύο δηλώσεις συμφωνεί και, αν δε συμφωνεί με κάποια από αυτές, να γράψει τη δική του άποψη. Ακολουθούν ενδεικτικά δύο δηλώσεις:

Μαριλένα: Από το παραμύθι που μας διάβασε η δασκάλα μας βρίσκω σωστά τα λόγια των ζώων του δάσους στο Κάτι Άλλο όταν πήγε να παίξει μαζί τους: "Αχ, δεν είσαι σαν κι εμάς. Είσαι κάτι άλλο. Δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας".

Ισμήνη: Εγώ συμφωνώ με τα λόγια του Κάτι Άλλο στο Κατιτί: "Δεν είσαι σαν κι εμένα, αλλά δε με νοιάζει καθόλου! Άμα θες, μπορείς να έρθεις να μείνεις μαζί μου".

Συμφωνείς με την Μαριλένα ή με την Ισμήνη και γιατί;

Μήπως θέλεις να εκφράσεις κάποια άλλη άποψη;

Χρυσάνθη: Προτιμώ να μαθαίνουμε στην τάξη για τον πολιτισμό του τόπου μας, που τον καταλαβαίνουμε, που δεν είναι παράξενος και διαφορετικός, όπως κάποιοι από άλλους τόπους και χώρες.

Γιώργος: Εγώ προτιμώ να μαθαίνουμε για πολιτισμούς και από άλλες περιοχές και χώρες απ' όπου κατάγονται οι γονείς των συμμαθητών μας, άλλωστε όλοι δεν κουβαλάμε κάτι διαφορετικό από την οικογένειά μας; Γιατί από τα διαφορετικά μαθαίνεις.

Συμφωνείς με τη Χρυσάνθη ή με το Γιώργο και γιατί;

Μήπως θέλεις να εκφράσεις κάποια άλλη άποψη;

3. Ερευνητικά αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στοχεύσαμε αφενός στη διερεύνηση της υποκειμενικής σημασίας των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και αφετέρου στην οικοδόμηση στάσεων αποδοχής και κριτικής αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Σκοπός μας ήταν να αναδείξουμε διδακτικές πρακτικές οι οποίες στηρίζουν τον αναστοχασμό στους μαθητές, προσανατολισμένες στην υπέρβαση του καθιερωμένου μοντέλου ερμηνείας του κόσμου που στηρίζεται στη λογική του απόλυτου και ιδεολογικά φορτισμένου διαχωρισμού του 'εγώ' από τον 'άλλο' και στην κατανόηση της διαφορετικότητας ως κανόνα της κοινωνικής πραγματικότητας και όχι ως εξαίρεσης (Γκόβαρης 2004). Στο παρόν άρθρο επιλέξαμε και παρουσιάζουμε αντιπροσωπευτικά της συνολικής διαδικασίας αποτελέσματα, έτσι ώστε να παρουσιασθούν τα στάδια εξέλιξης της έρευνας δράσης, να γίνει κατανοητή η λογική της εμπλοκής των μαθητών στην κοινότητα διερεύνησης και να αναδειχθούν οι βασικές αλλαγές στις στάσεις των γηγενών κυρίως μαθητών έναντι του 'διαφορετικού'.

3.1. Ευρήματα αρχικού ερωτηματολογίου – Η ρητορική της αναγνώρισης και αποδοχής του 'διαφορετικού'

Από την ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων του αρχικού ερωτηματολογίου προέκυψε ότι οι μαθητές στην συντριπτική τους πλειοψηφία τους τάσσονται υπέρ των δηλώσεων ενσυναίσθησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ωστόσο, η ποιοτική ανάλυση των αιτιολογήσεων των μαθητών. Οι αιτιολογήσεις φανερώνουν λεπτές αλλά από θεωρητικής σκοπιάς ουσιαστικές διαφορές στα κίνητρα υπέρ της ενσυναίσθησης, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική θέση των μαθητών στην τάξη και την καταγωγή τους, και αφορούν στις δυο διαστάσεις της ενσυναίσθησης, τη γνωστική και την συναισθηματική.

Ο σχολιασμός των ευρημάτων βασίζεται στην τριμερή διάκριση των ομάδων των μαθητών που προέκυψαν από τα δεδομένα του κοινωνιογράμματος, δηλαδή (α) την κυρίαρχη ομάδα, η οποία αποτελείται αποκλειστικά από γηγενείς μαθητές, (β) τη μέση ομάδα, η οποία αποτελείται από γηγενείς μαθητές και μια μετανάστρια μαθήτριά, και (γ) την μη κυρίαρχη ομάδα, στην οποία ανήκουν αποκλειστικά μετανάστες μαθητές. Η πλειοψηφία των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας υιοθετούν μια γνωστικού τύπου στάση υπέρ της ενσυναίσθησης, υπογραμμίζοντας κυρίως την ανάγκη απόκτησης γνώσεων, προκειμένου να κατανοήσουν, μέσω σύγκρισης με την προσωπική τους κατάσταση ζωής, τη θέση του 'άλλου'.

Μαθητής Α8¹: "...πρέπει να καταλαβαίνουμε τους άλλους και να μπαίνουμε στη θέση τους (...) θα ήθελα να δω πώς θα είναι να ζω τη ζωή ενός άλλου, πώς θα συμπεριφερόταν και να τη συγκρίνω με τη δική μου".

Στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης εστιάζει περισσότερο η επιχειρηματολογία μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, της μη κυρίαρχης ομάδας, καθώς και Ελλήνων μαθητών της μέσης ομάδας. Πρόκειται για μαθητές και μαθήτριες που έχουν βιώσει απόρριψη εκ μέρους των συμμαθητών τους, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, και αποδίδουν στην έννοια της ενσυναίσθησης περιεχόμενα συμπόνιας και αμοιβαιότητας.

Μαθήτρια Κ5: *“Βρίσκω δίκαιο να μπαίνουμε στη θέση των συμμαθητών μας έστω κι αν χρειαστεί να στεναχωρηθούμε”.*

Μαθήτρια Κ2: *“Όταν κάποιος αντιμετωπίζει μια δύσκολη κατάσταση οφείλουμε να τον σεβόμαστε, θα πρέπει να τους σεβόμαστε όλους”.*

Καθώς στις αιτιολογήσεις αυτής της ομάδας μαθητών κεντρική θέση κατέχουν έννοιες όπως αυτές της δικαιοσύνης, του σεβασμού και της αμοιβαιότητας, η ενσυναίσθηση ορίζεται και νοηματοδοτείται κατά κύριο λόγο ως ζητούμενο της ποιότητας των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη και λιγότερο ως ατομική ικανότητα τοποθέτησης του εγώ στη θέση του ‘άλλου’, ως προσωπική διάθεση απόκτησης γνώσεων για τους ‘άλλους’. Η διαφορά με την τοποθέτηση της προηγούμενης ομάδας - γνωστική προσέγγιση - καθίσταται ορατή αν λάβουμε υπόψη τη θεωρητική σημασία που αποδίδεται στα συναισθήματα από τη σκοπιά του διδακτικού σχεδίου της κοινότητας διερεύνησης. Σύμφωνα με τον Sharp (2007: 215), τα συναισθήματα μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τη σημαντικότητα ενός γεγονότος, να αναγνωρίσουμε σε αυτά το μέγεθος του ηθικού προβλήματος που αυτό εμπεριέχει. Η έλλειψη μιας τέτοιας μορφής ηθικού συναισθήματος δεν επιτρέπει σε ένα υποκείμενο να αναγνωρίσει την πραγματική ηθική κατάσταση του ‘άλλου’, με αποτέλεσμα να μην αναλάβει κάποιες δράσεις στήριξης ‘αυτού’. Με άλλα λόγια, είναι περισσότερο η συναισθηματική εγγύτητα με τον ‘άλλο’ αυτή που δημιουργεί προϋποθέσεις κινητοποίησης ενός υποκειμένου υπέρ κάποιου άλλου, ακόμα και αν αυτή η κινητοποίηση έχει ενδεχομένως κάποιο αρνητικό κόστος. Όπως σημειώνει ο Sharp, χωρίς το συναισθηματικό στοιχείο δεν είναι βέβαιο ότι αρκεί το γνωστικό στοιχείο για την αναγνώριση μιας ηθικής ανάγκης και την ανάληψη αντίστοιχης δράσης. Η ύπαρξη και μόνο μιας γνωστικού τύπου ενσυναίσθησης δεν είναι αρκετή για την πλήρη κατανόηση της κατάστασης ενός υποκειμένου που βιώνει απόρριψη, δηλαδή μιας κατάστασης η οποία είναι ιδιαίτερα συναισθηματικά φορτισμένη. Για το λόγο αυτό ο Lipman (2006: 295-296) αναφέρει:

“Αυτό που συχνά εμποδίζει την κατανόηση είναι ότι τα μέρη που επικοινωνούν είναι σε θέση να εκτιμήσουν μόνο τους γλωσσικούς ή τους γνωστικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην αλληλεπίδρασή τους και δεν καταφέρνουν να επιτύχουν την ανταλλαγή συναισθημάτων που θα έκανε πραγματικότητα την αμοιβαία κατανόησή τους”.

Συνεπώς, αν το ζητούμενο στη διαπολιτισμική διδασκαλία είναι η αποδυνάμωση διαδικασιών οι οποίες αναπαράγουν την κοινωνική απόσταση από τον *διαφορετικό*, οδηγώντας τον τελικά στο περιθώριο, τότε είναι σημαντικό να ληφθεί διδακτική μέριμνα έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να αναπτύξουν οι μαθητές και την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Υιοθετώντας τους παραπάνω προβληματισμούς σχεδιάσαμε θεματικές και υλοποιήσαμε αντίστοιχες δράσεις (ένα σχέδιο εργασίας για την μετανάστευση ως οικουμενικό φαινόμενο, ανάλυση και δραματοποίηση του έργου “Η τελευταία μαύρη γάτα” του Ευγένιου Τριβιζά) με στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής διάστασης της *ενσυναίσθησης*. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι δράσεις οδήγησαν σε θετικά αποτελέσματα.

Σε ό,τι αφορά την *ικανότητα ανοχής αμφισημιών*, με την έννοια της μη αξιολόγησης του ‘άλλου’ ως πηγής αμφισβήτησης και απειλής του ‘εαυτού’, η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησε με δηλώσεις που την υποστηρίζουν. Από την ανάλυση των αιτιολογήσεων προκύπτει ότι η ανοχή εδράζεται σε προσδοκίες εμπλουτισμού τόσο των γνώσεων όσο και της προσωπικής συναισθηματικής κατάστασης στο πλαίσιο της επαφής και της αλληλεπίδρασης με τον ‘άλλο’. Πρόκειται, βέβαια, για μια περίπτωση αποδοχής του ‘άλλου’ υπό όρους, καθώς οι προσδοκίες εμπλουτισμού που στηρίζουν την εν λόγω αποδοχή είναι προσαρμοσμένες στα προσωπικά αισθητικά κριτήρια των μαθητών, και συνεπώς η απόρριψη του ‘άλλου’ – σε περίπτωση μη ανταπόκρισης σε αυτά τα κριτήρια - μοιάζει αρκετά πιθανή.

Μαθήτρια Κ6: *“Δε μας πειράζει η μουσική να είναι παράξενη από τα άλλα τραγούδια αλλά αρκεί να διασκεδάσουμε”.*

Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι για μια ομάδα μαθητών/μαθητριών ο ‘άλλος’ αξιολογείται ως μια ακόμη περίπτωση σχολικής γνώσης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές από την κυρίαρχη ομάδα εκφράζουν το γνωστικό τους ενδιαφέρον για τον ‘άλλο’ εν είδει μιας σχολικού τύπου μαθησιακής αναγκαιότητας.

Μαθητής Α8: *“Πρέπει να μαθαίνουμε και για άλλους πολιτισμούς, γιατί μορφωνόμαστε”.*

Η κατανόηση του ‘άλλου’ με τη μορφή ενός σώματος γνώσεων που θα εμπλουτίσει την προσωπική μόρφωση είναι αφενός θετική, αφετέρου όμως μπορεί να οδηγήσει στην παγίωση μιας αντίληψης της διαφορετικότητας εντελώς αποκομμένης από τις διαδικασίες της κοινωνικής της κατασκευής και αξιολογικής φόρτισης. Η διδακτική πρόκληση στην περίπτωση αυτή συνίσταται, πέρα από τη διάχυση πληροφοριών για άλλους πολιτισμούς, στην εμπλοκή των μαθητών σε μια μαθησιακή διαδικασία κατανόησης τόσο των κοινωνικών παραμέτρων κατασκευής του *διαφορετικού* όσο και της προσωπικής εμπλοκής των υποκειμένων στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων εικόνων για το διαφορετικό μέσω υιοθέτησης προκαταλήψεων.

Διαφοροποιημένη σε σχέση με την προηγούμενη προσέγγιση είναι αυτή μιας ομάδας έξι μαθητριών και μαθητών (πέντε από την μη κυρίαρχη και από την μέση ομάδα και μια μαθήτριά από την κυρίαρχη ομάδα), οι οποίοι/οποίες αποδίδουν στην έννοια της ανοχής περιεχόμενο που παραπέμπει στην συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης.

Μαθητής Α6: *“δεν θα φύγω επειδή δεν καταλαβαίνω, δεν έχει σημασία που δεν γνωρίζω τις γιορτές και τα τραγούδια τους... αν σε έχουν καλέσει δεν μπορείς να φύγεις και να τους στενοχωρήσεις”.*

Στην αιτιολόγηση των μαθητών διαφαίνεται ότι αναγνωρίζουν το διαφορετικό άτομο ως πρόσωπο, καθώς οι αιτιολογήσεις τους μαρτυρούν επίγνωση για τα συναισθήματα που μπορεί να προκαλέσει η απαξίωση/απόρριψη σημαντικών για την ταυτότητά του πολιτισμικών στοιχείων. Η ανοχή φέρνει στην περίπτωση αυτή τα χαρακτηριστικά μιας στάσης αλληλεγγύης, καθώς οι μαθητές υιοθετούν μια στάση αναγνώρισης και εκτίμησης αγαθών που ο ‘άλλος’ τους προσφέρει ως σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς του.

Οι περισσότεροι μαθητές τάσσονται υπέρ δηλώσεων κριτικής στάσης απέναντι σε προκαταλήψεις. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών από όλες τις ομάδες υποστηρίζουν μια κριτική στάση απέναντι σε συμπεριφορές που περιορίζουν την αλληλεγγύη, καθώς και απέναντι σε νόρμες ή σε κατηγοριοποιήσεις που οδηγούν στην απόρριψη του *διαφορετικού*, κυρίως δε του διαφορετικού θρησκευματος. Οι μαθητές τόσο της κυρίαρχης όσο και της μη κυρίαρχης ομάδας δηλώνουν την πεποίθησή τους ότι η *διαφορετικότητα* δεν αποτελεί εμπόδιο για την κοινωνική συναστροφή και συμβίωση.

Μαθήτριά Κ1: *“Όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και δεν έχει σημασία η φυλή ή το χρώμα”.*

Μαθητής Α1: *‘Οι άλλοι που δε μοιάζουν με μας έχουν τα ίδια δικαιώματα και μπορούν να κάνουν ό,τι και εμείς. Όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά είμαστε άνθρωποι’.*

Αναδεικνύεται στις αιτιολογήσεις των μαθητών η κατανόηση της ισότητας ως μιας σχέσης ισοτιμίας μεταξύ *διαφορετικών*. Οι μαθητές φαίνεται να μην αποδέχονται την άποψη ότι μόνο οι ‘ίδιοι’ έχουν ίσα δικαιώματα. Καθώς αναγνωρίζουν τη *διαφορετικότητα* ως οικουμενικό γνώρισμα του *ανθρώπου* τάσσονται εμμέσως πλην σαφώς κατά διακρίσεων που μπορούν να υπονομεύσουν αυτό το θεμελιώδες γνώρισμα που ενώνει όλους τους *διαφορετικούς* και που συνιστά τη βάση της μεταξύ τους ισότητας.

Όπως και στην περίπτωση της ανοχής αμφισημιών, έτσι και στην περίπτωση των δηλώσεων που περιγράφουν την ικανότητα επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, οι μα-

θητές αιτιολογούν τη θετική τους στάση με το ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών. Το σημαντικό είναι ότι το ενδιαφέρον αυτό εκφράζεται εντονότερα από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Όσον αφορά στη συγκεκριμένη κατηγορία, βλέπουμε ότι υπάρχει διάθεση για επικοινωνία, για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων με διαφορετικών λαούς, άλλοτε άνευ όρων και άλλοτε με όρους. Κυρίως από τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας διαπιστώνεται ένα γνωσιοκεντρικό ενδιαφέρον. Το 'άλλο' περιορίζεται μόνο στην ενδεχόμενη αξία του ως γνώση για μας και δεν γίνεται αντιληπτό στην αυταξία του.

Μαθητής Α4: *"Είναι σημαντικό να ξέρεις την ιστορία των άλλων τόπων".*

Μαθητής Α6: *"Να μαθαίνουμε και για άλλους πολιτισμούς, να μαθαίνουμε και τους χορούς και τα τραγούδια γιατί μαθαίνουμε από αυτά".*

Διαφορετικά από τον περισσότερο γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα των αιτιολογήσεων της προηγούμενης ομάδας επιχειρηματολογεί μια άλλη ομάδα μαθητών - λιγότεροι από την κυρίαρχη και περισσότεροι από τη μέση ομάδα - καθώς συνδέουν το ενδιαφέρον τους για επικοινωνία με κίνητρα γνωριμίας μεταξύ των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Μαθητής Α2: *"Θα ήθελα να γνωρίσω τον τρόπο ζωής των συμμαθητών μου γιατί έτσι θα μπορώ να επικοινωνώ".*

Μαθήτρια Κ7: *"Είναι σημαντικό να μάθουν από τον πολιτισμό μας και να μάθουμε κι εμείς από τον δικό τους".*

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν οι αιτιολογήσεις μεταναστριών μαθητριών οι οποίες εμφανίζονται επιφυλακτικές ως προς το ζητούμενο της επικοινωνιακής συνδιαλλαγής/αλληλεπίδρασης με τους 'άλλους'.

Μαθήτρια Κ5: *"Στην ώρα του μαθήματος δεν πρέπει να μιλάμε για άλλα πράγματα αλλά να ακούμε τη διδασκαλία της κυρίας".*

Μαθήτρια Κ6: *"Στο σχολείο πρέπει να μας διδάσκει η κυρία μας και να μη χάνουμε καθόλου χρόνο".*

Οι συγκεκριμένες μαθήτριες έχουν βαπτιστεί χριστιανές και παρουσιάζουν άριστες επιδόσεις. Η πρώτη μαθήτρια έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και είναι πιο σίγουρη στις σχέσεις της με τα γηγενή παιδιά. Νιώθει πιο άνετα κι έχει σταθερές φίλες. Αξίζει να σημειωθεί ότι σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν αναφέρθηκε στη χώρα των γονιών της ούτε μία φορά. Αποφεύγει κάθε τι το οποίο θα λειτουργούσε διαφοροποιητικά για την παρουσία της στην τάξη. Η δεύτερη μαθήτρια ήρθε στην Ελλάδα όταν ήταν επτά χρονών. Δεν έχει τόσο αυτοπεποίθηση στις σχέσεις της με τους γηγενείς μαθητές, τους οποίους θαυμάζει για τις επιδόσεις τους, και δεν ανοίγεται όσον αφορά στην καταγωγή της.

Ο προσανατολισμός τους στην προτεραιότητα της σχολικής γνώσης και στον αποκλεισμό κάθε αναφοράς στους 'διαφορετικούς' πολύ πιθανόν να εκφράζει μια στάση άμυνας απέναντι στον ενδεχόμενο 'κίνδυνο' αντιμετώπισης της δικής τους *διαφορετικότητας* από τους συμμαθητές τους, εν προκειμένω της διαφορετικής εθνικής προέλευσης, ως απόκλιση από την ισχύουσα νόρμα. Αυτό το γεγονός μας θέτει το ερώτημα για το 'πώς' της αναφοράς στην *εθνοτική διαφορετικότητα*, όταν οι φορείς της νιώθουν ανασφαλείς από τον τρόπο αντιμετώπισής της από τους υπόλοιπους μαθητές. Θεωρητικά γνωρίζουμε ότι στην περίπτωση της άμεσης και διδακτικά αδιαμεσολάβητης αναφοράς στην εθνοτική και πολιτισμική διαφορετικότητα ελλοχεύει ο κίνδυνος να βιώσουν οι μετανάστες μαθητές την παρουσία τους στη σχολική τάξη ως *εξάιρεση* από τον κανόνα. Για το λόγο αυτό υιοθετήσαμε για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των δράσεών μας την αρχή της *έμμεσης αναφοράς*. Η αρχή αυτή εστιάζει στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και στοχεύει στην παρακίνησή τους να μιλήσουν οι ίδιοι για τον τρόπο που την ορίζουν και την κατανοούν. Έτσι, στη σχολική τάξη δεν υπάρχουν οι 'κανονικοί' και οι 'διαφορετικοί', αλλά μαθητές που μοιράζονται τόσο κοινά όσο και διαφορετικά γνωρίσματα. Τα διαφορετικά γνωρίσματα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, οι διαφορετικές γνώσεις ή οι διαφορετικές σπτικές των μαθητών σε σχέση με ένα κοινό για όλους θέμα ή πρόβλημα. Στο πλαίσιο αυτής της αρχής ο μετανάστης μαθητής δεν παρουσιάζεται ως εκπρόσωπος μιας εθνοτικής ομάδας αλλά ως φορέας *διαφορετικών* γνώσεων, που είναι ωστόσο προσωπικά νοηματοδοτημένες.

3.2. Παρατηρήσεις στο πεδίο της καθημερινότητας των κοινωνικών σχέσεων με τους 'άλλους'

3.2.1. Από την ρητορική της αποδοχής στις πρακτικές απόρριψης του 'διαφορετικού'

Στη διάρκεια του πρώτου κύκλου της έρευνας το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε κυρίως στην παρατήρηση των σχέσεων μεταξύ μαθητών και μαθητριών στην αίθουσα διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώθηκε στην καταγραφή και κωδικοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών οι οποίες εμπίπτουν στα περιεχόμενα των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας. Σε αυτόν τον κύκλο πραγματοποιήθηκαν επίσης ορισμένες διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε διαλόγους επεξεργασίας ζητημάτων που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ 'εαυτού' και 'ξένου/άλλου'. Με αφορμή τα ευρήματα του ερωτηματολογίου δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην επεξεργασία σχετικών με την παραπάνω προβληματική κειμένων από σχολικά εγχειρίδια και από βιβλία παιδικής λογοτεχνίας.

Από την ποσοτική ανάλυση των καταγραφών στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

–λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των μαθητών – προκύπτει μια σαφής απόκλιση μεταξύ συγκεκριμένων τάσεων (ρητορική της αποδοχής του ‘άλλου’) που ανέδειξαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και της καθημερινότητας των κοινωνικών σχέσεων (πρακτικές μη αποδοχής/στιγματισμού του ‘άλλου’) μεταξύ των μαθητών και μαθητριών. Παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν και κάποιες λίγες, ωστόσο σημαντικές αλλαγές σε αντιλήψεις και συμπεριφορές τόσο των γηγενών όσο και των μεταναστών μαθητών.

Η υποστήριξη της κριτικής στάσης έναντι στερεοτύπων/προκαταλήψεων και πρακτικών περιθωριοποίησης του ‘άλλου’, που καταγράφηκε στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, δεν είχε το αντίστοιχό της στο επίπεδο της πρακτικής των καθημερινών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, κυρίως δε σε ό,τι αφορά τις συμπεριφορές μαθητών της κυρίαρχης ομάδας έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους.

Εμφανίστηκαν δυο βασικές μορφές προκατάληψης και απόρριψης έναντι μεταναστών μαθητών. Στην πρώτη περίπτωση η προκατάληψη εμπεριέχει στον πυρήνα της την μέσω του κοινωνικού λόγου αναπαραγόμενη αρνητική εικόνα του μετανάστη ως *επικίνδυνου* ‘ξένου’:

“Εεπ! Τι κάνεις στην τσάντα της Μαρίας;”

(Από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού).

Η Μαθήτρια Κ7, Ελληνίδα στην καταγωγή, υπαινίσσεται με επιδεικτικό τρόπο μπροστά στην εκπαιδευτικό της τάξης ότι η Μαθήτρια Κ5, παιδί οικογένειας Αλβανών μεταναστών, άνοιξε την τσάντα της ‘Μαρίας’ (ψευδώνυμο) για να κλέψει. Παρόμοια περιστατικά αυθαίρετης απόδοσης *ύποπτων προθέσεων* στη συμπεριφορά συμμαθητών δεν παρατηρήθηκαν όμως μεταξύ των Ελλήνων μαθητών. Το γεγονός ότι οι μετανάστες μαθητές δεν γίνονταν στη διάρκεια της διδασκαλίας αντιληπτοί ως συμμαθητές-πρόσωπα αλλά ως ‘Αλβανοί’, φαίνεται ότι διευκόλυνε άκριτα την αναπαραγωγή προκαταλήψεων οι οποίες αναπαράγονται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Έτσι, κανονικές και συνήθεις για μαθητές συμπεριφορές, όπως η απουσία από το σχολείο, αποτελούσαν στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών θέμα αρνητικού σχολιασμού και αιτία στιγματισμού, καθώς ερμηνεύονταν με σχετικά μεγάλη ευκολία ως σημαντική απόκλιση από την *κανονικότητα* του μαθητικού ρόλου, όπως δείχνει το ακόλουθο σχόλιο/παράδειγμα:

Μαθήτρια Κ5: *“Κυρία, η Μιρέλα (ψευδώνυμο) δεν ήρθε στο σχολείο, για να μη γράψει το διαγώνισμα της γεωγραφίας”.*

Η ερμηνεία ενός τυχαίου γεγονότος, δηλαδή η απουσία ενός μαθητή από το μάθημα, ως *αποκλίνουσα* συμπεριφορά είναι φανερό ότι δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την ύπαρξη και την άκριτη αποδοχή μιας αρνητικής εθνοτικής προκατάληψης που προβάλλει τον ‘άλλο’ ως συνήθη *ύποπτο*. Η συγκεκριμένη μαθήτρια έγινε, όπως

και κάποιοι άλλοι μετανάστες μαθητές, αρκετές φορές στόχος αρνητικής κριτικής εξαιτίας των χαμηλών τους επιδόσεων. Βέβαια, είναι σύνηθες φαινόμενο μαθητές και μαθήτριες με χαμηλές σχολικές επιδόσεις να στοχοποιούνται και να γίνονται αποδέκτες αρνητικών σχολιασμών (βλ. Eckhart 2005). Στην περίπτωση όμως των μεταναστών μαθητών με χαμηλές επιδόσεις οι στοχοποιήσεις αποκτούν ιδιαίτερη δυναμική λόγω της υποβόσκουσας αρνητικής αξιολόγησης της εθνοτικής τους προέλευσης.

Οι καθημερινά αναπαραγόμενες διακρίσεις μέσω εκφοράς προκαταλήψεων σε βάρος μερίδας μεταναστών μαθητών δεν συνιστούν βέβαια εφεύρεση των γηγενών μαθητών. Οι πρακτικές διάκρισης των μαθητών σχετίζονται στενά και ενδυναμώνονται από τον τρόπο αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών στο θεσμικό-γραφειοκρατικό επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας. Η αντιμετώπιση της εδράζεται συχνά σε πρακτικές οι οποίες τους καθιστούν στη σχολική κοινότητα ορατούς σχεδόν αποκλειστικά ως εθνοτικούς άλλους. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ το εξής γεγονός, χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων πρακτικών. Στις αρχές του δεύτερου μήνα των μαθημάτων επισκέφθηκε την τάξη ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος μπήκε στην τάξη και ρώτησε: *“Ποιοι είναι αλλοδαποί σ’ αυτή την τάξη;”*

“Οι μαθητές και μαθήτριες από οικογένειες Αλβανών μεταναστών, εμφανώς σοκαρισμένοι/ες, σηκώνουν το χέρι τους. Τα άλλα παιδιά κρυφογελούν, η Μαθήτρια Κ6 κοκκινίζει και ο Μαθητής Α8 σκύβει στον Μαθητή Α2 και του λέει με ειρωνεία και με τρόπο που να ακούσει και η δασκάλα: ‘Αλβανός τουρίστας! Ήσαν να ζητούσε επιβράβευση’”

(Ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Η σαφής διάκριση μεταξύ ‘εαυτού’ και ‘ξένου’ στο λόγο του διευθυντή λειτουργεί ως νομιμοποιητική συνθήκη όχι μόνο για τον συγκεκριμένο, συνειρμικά εκφρασμένο απαξιωτικό σχολιασμό ‘Αλβανός τουρίστας’. Δεν συνιστά υπερβολή να θεωρήσουμε πολύ πιθανό ότι τέτοιου είδους πρακτικές εθνοτικής διάκρισης από το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό ενός σχολείου, όσο σπάνια κι αν εμφανίζονται, λειτουργούν για τη συγκρότηση αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών και μαθητριών καταλυτικά και με διάρκεια στο χρόνο, ως προσανατολισμός και ως άλλοθι ατομικών συμπεριφορών που άμεσα ή έμμεσα οδηγούν στην περιθωριοποίηση των εθνοτικά διαφοροποιημένων μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, θεσμικές πρακτικές οι οποίες στηρίζονται και αναπαράγουν μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως ‘αλλοδαπούς’ – μια κατηγορία αντίληψης η οποία κατά κανόνα είναι αρνητικά φορτισμένη – καταφέρονται ενάντια στο ζητούμενο διαμόρφωσης μιας συνθήκης εντός της οποίας όλοι οι μαθητές και μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν από θέσεις ισότιμου στάτους. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η διδακτική διαμόρφωση μια τέτοιας συνθήκης συνιστά μια θεωρητικά απαραίτητη προϋπόθεση αποδυνάμωσης των εθνοτικών προκαταλήψεων.

Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι ιδιαίτερα προκατειλημμένοι έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους ήταν οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας. Πρόκειται αποκλειστικά για Έλληνες μαθητές με πολύ καλές σχολικές επιδόσεις οι οποίοι δημιουργούσαν με τα λεγόμενά τους και τις συμπεριφορές τους ένα κλίμα περιθωριοποίησης των μεταναστών μαθητών. Καθώς αποτελούσαν μέλη της κυρίαρχης ομάδας, είχαν την αποδοχή των συμμαθητών τους, την οποία φρόντιζαν να διατηρήσουν κάνοντας χρήση σχολίων με αρνητικό, σχεδόν απαξιωτικό περιεχόμενο για τους συμμαθητές τους με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

3.2.2. Η 'επικοινωνιακή αδυναμία' των μεταναστών μαθητών

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου ανέδειξαν μια σχετικά χαμηλή ετοιμότητα και μικρή διάθεση των μεταναστών μαθητών για επικοινωνιακή ανταλλαγή σε περιπτώσεις συζήτησης θεμάτων σχετικών με τη διαφορετικότητα. Αυτή η σχετικά χαμηλή ετοιμότητα επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης παρατηρήθηκε και κατά το πρώτο διάστημα του κύκλου της παρατήρησης και οφειλόταν σε δυο διαφορετικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το εξαιρετικά χαμηλό στάτους τριών μεταναστών μαθητών στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων και αφορά στη γενικότερη επικοινωνιακή συμμετοχή των μαθητών. Οι μαθητές αυτοί ήταν περιθωριοποιημένοι και λόγω χαμηλών επιδόσεων αλλά και λόγω προέλευσης. Παρότι οι ίδιοι κατέβαλαν σημαντικές προσπάθειες να συνδεθούν με την υπόλοιπη ομάδα της τάξης, εν τούτοις αγνοούνταν συστηματικά από τους συμμαθητές τους και ήταν απομονωμένοι στα διαλείμματα. Από διεθνή ερευνητικά δεδομένα γνωρίζουμε ότι μαθητές που βρίσκονται στο περιθώριο της τάξης αποτραβιούνται από τα τεκταινόμενα και δείχνουν μικρή ετοιμότητα συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις και διαλόγους, επειδή οι συμμαθητές τους ή ακόμη και οι ίδιοι πιστεύουν ότι δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες (Makarona 2015). Ακόμη κι αν οι ικανότητές τους δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτές των συμμαθητών τους, προτιμούν να μην εκδηλώνονται εξαιτίας του φόβου του στερεότυπου, δηλ. του φόβου να επαληθεύσουν μέσω της συμπεριφοράς τους αρνητικά για την ομάδα τους στερεότυπα (Schofield 2006).

Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με τη διστακτικότητα ορισμένων μεταναστών μαθητριών να συμμετέχουν αρχικά σε συζητήσεις περί *διαφορετικότητας*.

Μαθήτρια Κ2: *“Κυρία, ποτέ δε θα πρέπει να χάνουμε μαθήματα μιλώντας για αυτά”.*

Μαθήτρια Κ3: *“Αν έδειχναν όλοι τον πολιτισμό τους, δε θα ξέραμε ποιον να ακούσουμε από όλους”.*

Με άμεσο ή έμμεσο τρόπο οι συγκεκριμένες μαθήτριες προσπαθούσαν να αποφύγουν την εμπλοκή σε σχετικές με τη *διαφορετικότητα* συζητήσεις, καθώς εκτιμούν

ότι θα εκτεθούν αρνητικά στο σύνολο της τάξης. Προφανώς έχουν βιώσει καταστάσεις απόρριψη/στιγματισμού και προσπαθούν μέσω μιας αμυντικής στάσης να αποφύγουν παρόμοια δυσάρεστα βιώματα.

3.3. *Τι άλλαξε;*

Προς το τέλος του πρώτου κύκλου (καταγραφή σχέσεων και συμπεριφορών στη σχολική τάξη, πρώτες προσπάθειες διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης) είχε ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο ενθάρρυνε τους μαθητές και τις μαθήτριες, κυρίως τους μετανάστες, σε ανοιχτού είδους τοποθετήσεις σε θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, κυρίως δε σε ό,τι αφορά τη διαφορετικότητα ως στοιχείο του εαυτού τους.

Μια πρώτη αλλαγή ως προς τη διάθεση επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης των μεταναστών μαθητών σημειώθηκε στο πλαίσιο της επεξεργασίας ενός κειμένου για τη Βαλκανική Χερσόνησο στο μάθημα της Γεωγραφίας. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ζητωκραύγασαν “*Ναι! Ναι!! Ζήτω!!*” όταν στο μάθημα αναφέρθηκε ότι η Αλβανία και η Ελλάδα ανήκουν στη Βαλκανική Χερσόνησο. Από τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μεταναστών μαθητών έγινε φανερό πόσο σημαντικό ήταν για αυτούς, για την αυτοαντίληψή τους και την παρουσία τους μέσα στην τάξη, η αναφορά μιας επίσημης γνώσης στην ύπαρξη ενός *κοινού τόπου*, ενός τόπου που εναντιώνεται στις συνήθειες, οδυνηρές πολλές φορές για αυτούς, εθνοτικές διακρίσεις και συγκριτικές αξιολογήσεις. Η επίσημη ανάδειξη αυτού του κοινού τόπου εκφράζει ένα γνήσια υπαρξιακό ενδιαφέρον αυτών των μαθητών, ένα ενδιαφέρον για τη συγκρότηση μιας προσωπικής ταυτότητας στη βάση βιωμάτων που να νοηματοδοτούν θετικά τη σχέση του ‘εγώ’ με το ‘άλλο’, κυρίως δε με το παρόν και το μέλλον στη χώρα μετανάστευσης.

Όταν αποφασίστηκε, με αφορμή αυτή τη θετική εξέλιξη, να αφιερώσουμε ένα μάθημα στην ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στο παράδειγμα των παροιμιών – κάθε μαθητής καταγράφει και γνωστοποιεί παροιμίες που γνωρίζουν μέλη της οικογένειάς του – τότε κινητοποιήθηκαν με ιδιαίτερο ζήλο μετανάστριες μαθήτριες οι οποίες τόσο στα αρχικά ερωτηματολόγια όσο και μέσα στην τάξη αρνούνταν να συμμετέχουν σε συζητήσεις για τη *διαφορετικότητα*. Πριν την παρέμβαση οι συγκεκριμένες μαθήτριες θεωρούσαν χάσιμο χρόνου από τη διδασκαλία την ενασχόληση με την διαφορετικότητα των πολιτισμών. Η συμμετοχή τους, ωστόσο, σε σειρά δράσεων διαπολιτισμικής μάθησης άμβλυσε τη διστακτικότητά τους και έκαμψε τις αντιστάσεις τους σε σχέση με το τι θεωρείται ‘κανονικό μάθημα’.

Στο δεύτερο κύκλο, τα σχέδια εργασίας για την έννοια του ‘ξένου’ και το παγκόσμιο φαινόμενο της μετανάστευσης καθώς και η αναλυτική ενασχόληση με τα κείμενα των βιβλίων το “*Κάτι Άλλο*” και “*Η τελευταία μαύρη γάτα*”, όπως και η δραματοποίηση του τελευταίου, δημιούργησαν ένα μαθησιακό κλίμα το οποίο είχε ως αποτέλεσμα

την περαιτέρω ενδυνάμωση της επικοινωνιακής ικανότητας των μεταναστών, κυρίως εκείνων των μαθητριών, οι οποίες απέφευγαν στην αρχή της χρονιάς κάθε συμμετοχή σε συζητήσεις για τη *διαφορετικότητα*. Είναι αξιοσημείωτο ότι στη συνέχεια η διάθεση επικοινωνίας και συνδιαλλαγής εκφραζόταν από τους μετανάστες μαθητές κυρίως ως επιθυμία ανακάλυψης και ανάδειξης κοινών σημείων των *πολιτισμών* της Ελλάδας και της Αλβανίας. Πρόκειται βέβαια για μια επιθυμία η οποία δεν εμπεριέχει μόνο ευκαιρίες διαπολιτισμικού διαλόγου αλλά και σημαντικές παγίδες αναπαραγωγής του 'άλλου' ως αποκλειστικά εθνοτικού 'άλλου'. Μια δυνατότητα αποφυγής αυτών των παγίδων είναι, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ο προσανατολισμός της διαπολιτισμικής διδασκαλίας στην αρχή της έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί η διδασκαλία να ανταποκριθεί και στην άλλη σημαντική επιθυμία των μαθητών, την πλήρη συμπερίληψή τους στη σχολική ζωή. Εξίσου σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι οι μετανάστες μαθητές άρχισαν να εκφράζονται εντός της σχολικής τάξης κυρίως από τη θέση υποκειμένων που προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα όποια αρνητικά βιώματα και τις όποιες επικρατούσες στη μεταναστευτική κοινωνία αρνητικές αντιλήψεις για την καταγωγή τους χωρίς να εγκλωβίζονται σε μια αμυντική ρητορική υπέρ της καταγωγής, καθώς δεν διστάζουν να παρουσιάσουν τον 'εαυτό' τους ως υποκείμενο πολιτισμικής σύνθεσης. Τέλος, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω αλλαγές αποτυπώθηκαν και στο τελικό ερωτηματολόγιο. Σε ό,τι αφορά την ετοιμότητα επικοινωνιακής συνδιαλλαγής οι μετανάστες μαθητές που είχαν τοποθετηθεί αρχικά κατά των δηλώσεων, τώρα τοποθετούνται θετικά και μάλιστα αιτιολογούν τη στάση τους αξιολογώντας θετικά τον διαπολιτισμικό διάλογο. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Μαθήτριας Κ4, μαθήτριας με γονείς από την Αλβανία, η οποία στο αρχικό ερωτηματολόγιο δήλωνε *"στην ώρα του μαθήματος δεν πρέπει να μιλάμε για άλλα πράγματα, πρέπει ν' ακούμε τη δασκάλα"*, ενώ στο τελικό εκφράζει μια εντελώς αντίθετη θέση: *"είναι καλό να μαθαίνουμε κάποια άλλα ιδιαίτερα πράγματα από άλλους μαθητές που είναι από άλλο τόπο"*.

Από το τέλος του πρώτου κύκλου και στη συνέχεια άρχισαν να παρουσιάζονται σημαντικές αλλαγές στις απόψεις και στις συμπεριφορές των γηγενών μαθητών έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους. Μετά την ανάγνωση και συλλογική επεξεργασία της ιστορίας "Το Κάτι Άλλο", καταγράφηκαν περιστατικά που παρέπεμπαν σε αλλαγές των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

"19 Νοεμβρίου, τα παιδιά χειροκρότησαν τον Μαθητή Α7 (μαθητής με γονείς από την Αλβανία) που έλυσε μαθηματικά στον πίνακα με το αριστερό του χέρι, καθώς είχε υποστεί κάταγμα στο δεξί."

(ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Ο συγκεκριμένος μετανάστης μαθητής δεν ήταν πλέον απομονωμένος όπως στο προηγούμενο διάστημα, καθώς Έλληνες συμμαθητές του είχαν αρχίσει να τον συμπε-

ριλαμβάνουν στο παιχνίδι τους. Από αυτό το χρονικό σημείο και μετά, οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις, είχαν αρχίσει να προσεγγίζουν τους αλβανικής καταγωγής συμμαθητές τους για να τους βοηθήσουν σε διάφορα πλαίσια. Όπως δηλώθηκε από τους ίδιους τους μαθητές, στην αλλαγή συνέβαλε η ανάλυση της ιστορίας “Το Κάτι Άλλο”.

Μαθητής Α5: “Εκεί που παίζαμε, ήρθε κι ένα μαυράκι στην παρέα μας και δεν το παίζαμε. Όμως τότε θυμήθηκα το Κάτι Άλλο και σκέφτηκα να του ζητήσω να παίξει μαζί μας. Μήπως κι αυτό το παιδάκι αισθανόταν σαν το Κάτι Άλλο;”

Αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα του τελικού ερωτηματολογίου, τότε οι παραπάνω αλλαγές στις στάσεις γηγενών μαθητών σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι οι εν λόγω μαθητές αρχίζουν και κατανοούν και την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Καταρχάς, είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές τάσσονται υπέρ των δηλώσεων ενσυναίσθησης στο τελικό ερωτηματολόγιο. Οι τελικές αιτιολογήσεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας διαφοροποιούνται πλέον από τις αρχικές τους, καθώς δείχνουν ετοιμότητα όχι μόνο γνωστικής αλλά και συναισθηματικής κατανόησης του ‘άλλου’. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση μαθήτριας της κυρίαρχης ομάδας η οποία αρχικά είχε διαφωνήσει με τις δηλώσεις ενσυναίσθησης:

Μαθήτρια Κ3: “Είναι σημαντικό να μπαίνουμε στη θέση των συμμαθητών μας και να προσπαθούμε να τους καταλαβαίνουμε, ακόμη και αν χρειαστεί να στεναχωρηθούμε”.

4. Συμπεράσματα

Παρά τους όποιους περιορισμούς της έρευνάς μας, με σημαντικότερο αυτόν που εκπορεύεται από τη θέση εξουσίας του εκπαιδευτικού της τάξης ως ερευνητή, από τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα τα οποία μιας διαφωτίζουν ως προς το ‘τι’ οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας, προκειμένου να διαμορφώσουμε ένα αποτελεσματικό περιβάλλον διαπολιτισμικής μάθησης.

Ορίζοντας τη διαπολιτισμική διδασκαλία ως διδασκαλία που στοχεύει στην κοινωνική μάθηση (ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας) θέλουμε να επισημάνουμε ότι ο σχεδιασμός της οφείλει να λάβει υπόψη της την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Υπό αυτή την έννοια, η διαπολιτισμική διδασκαλία έχει τον χαρακτήρα μιας παρέμβασης με στόχο την αλλαγή μιας τάξης κοινωνικών σχέσεων, που έχουν συγκροτήσει άτυπα οι συνομήλικοι συμμαθητές, και που είναι βέβαιο ότι αναπαράγει σύμφωνα με τα κυρίαρχα πρότυπα των ενηλίκων ιεραρχικές σχέσεις, διαδικασίες

αποδοχής και ένταξης, καθώς και διαδικασίες διάκρισης και περιθωριοποίησης. Σε μια *πολυπολιτισμική τάξη*, όπως αυτή της παρέμβασής μας, το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων περιπλέκεται κυρίως λόγω της σημασίας που αποκτούν οι εθνοτικές προκαταλήψεις ως εργαλεία διασφάλισης θέσεων κύρους για τους γηγενείς μαθητές, μέσω αρνητικής διάκρισης των μεταναστών. Το κοινωνιόγραμμα ανέδειξε την περιθωριακή θέση των νεοεισερχόμενων μεταναστών μαθητών. Οι υπόλοιποι έχουν προσαρμοστεί σε μια θέση ενδιάμεσου κύρους αποφεύγοντας με κάθε τρόπο να γίνουν ορατοί ως *διαφορετικοί*. Καθώς στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον οι σχέσεις γηγενών και μεταναστών αναπαράγονται ως σχέσεις ασύμμετρες, και εφόσον αυτό διαμεσολαβείται ποικιλότροπα στη συνείδηση των μαθητών, στο εσωτερικό της σχολικής τάξης παγιώνονται και νομιμοποιούνται εν είδει κανονικότητας οι διαφορές κύρους μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών. Σε μια τέτοια συνθήκη εκ των πραγμάτων μπορεί το εγχείρημα μιας μη καλά σχεδιασμένης διαπολιτισμικής διδασκαλίας να νοηματοδοτηθεί από τους κυρίαρχους ιδίως μαθητές ως ένα είδος 'απειλής' της θέσης τους. Ως απειλή μπορεί να εκληφθεί όμως, όπως έδειξε η έρευνά μας, και από μετανάστες μαθητές, οι οποίοι δεν θέλουν να διακινδυνεύσουν τη σχετική αποδοχή που απολαμβάνουν χάριν θεματοποίησης της *διαφορετικότητας*. Προέκυψαν τα ακόλουθα ερωτήματα και προβληματισμοί που έπρεπε διδακτικά να διευθετηθούν:

- Τι μπορούμε να κάνουμε ενάντια στη *θαλπωρή της προκατάληψης* και ενάντια στο φόβο διαπραγμάτευσης της *διαφορετικότητας*;
- Πώς μπορούμε να στηρίξουμε τους μαθητές, κυρίως αυτούς της κυρίαρχης ομάδας, στην ανάπτυξη μιας έννοιας της ενσυναίσθησης που να ενσωματώνει δίπλα στη γνωστική και την συναισθηματική διάσταση;
- Πώς μπορούμε να παρακινήσουμε τους μετανάστες μαθητές έτσι ώστε χωρίς επιφυλάξεις να εμπλακούν σε διαλόγους γύρω από το προσωπικό νόημα των διαφορών;
- Πώς μπορούμε να παρέμβουμε στους συσχετισμούς των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών έτσι ώστε να ενδυναμωθεί η ετοιμότητα για αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών
- Πώς θα παρακινήσουμε τους μαθητές έτσι ώστε να αναστοχασθούν πάνω στην αντίφαση μεταξύ μιας ρητορικής αποδοχής του 'άλλου' και πρακτικών απόρριψής του;

Η θεωρητικά θεμελιωμένη απόφαση για λειτουργία της σχολικής τάξης εν είδει *κοινοτήτας διερεύνησης* συνέβαλε στη δημιουργία μιας διδακτικής συνθήκης, η οποία επέτρεψε την ουσιαστική αξιοποίηση σειράς θετικών αντιλήψεων και στάσεων συγκεκριμένων μαθητών της μέσης και της μη κυρίαρχης ομάδας κυρίως, για την οικοδόμηση

της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ την ικανότητα της συναισθηματικής κρίσης αυτών των μαθητών, μια ικανότητα η οποία βρίσκεται στον πυρήνα της ενσυναίσθησης. Οι συστηματικές συζητήσεις με αφορμή κείμενα που θεματοποιούν την προβληματική της απόρριψης του *διαφορετικού* έδωσαν την ευκαιρία σε γηγενείς μαθητές να κατανοήσουν στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, γεγονός που εκδηλώθηκε έμπρακτα με τη μορφή τη αλληλεγγύης προς τους μετανάστες μαθητές. Η αρχική επιφυλακτικότητα των μεταναστών μαθητών ως προς την ανοιχτή θεματοποίηση της *διαφορετικότητας* μετασχηματίστηκε σε προσωπικό ενδιαφέρον, όταν τους δόθηκε η ευκαιρία να επικοινωνήσουν τη δική τους *διαφορετικότητα* ως διάσταση ενός εαυτού που αναζητεί την πολιτισμική σύνθεση και όχι την εθνοτική περιχαράκωση.

Αποτιμώντας συνολικά τις επιπτώσεις των διδακτικών παρεμβάσεων, εκτιμούμε ότι το σύνολο σχεδόν των μαθητών κατόρθωσε, μέσω της συμμετοχής σε συλλογικές διαδικασίες διαλογικής αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού, διαδικασίες οι οποίες οδήγησαν σε βιώματα αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, να νοηματοδοτήσει θετικά τις αλλαγές προσωπικών αντιλήψεων και στάσεων, οι οποίες αρχικά λειτουργούσαν ως εμπόδια στην ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικά ευαίσθητης οπτικής.

Σημείωση

1. Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν, προκειμένου να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών στον εξωτερικό αναγνώστη και επιδόθηκαν με στόχο να συλλέξουμε τις τοποθετήσεις των μαθητών. Για τα αγόρια χρησιμοποιήσαμε το κεφαλαίο γράμμα Α και για τα κορίτσια το κεφαλαίο γράμμα Κ, τα οποία συνοδεύονται από διαφορετικό αριθμό, π.χ. Μαθητής Α1, Α2, Μαθήτρια Κ1, Κ2 κοκ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκόβαρης, Χ. (2004) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lipman, Μ. (μετφ. Γ. Σαλαμάς, επιμ. Β. Παππή) (2006) *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008) *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωση

- Auernheimer, G. (2010) Interkulturelle Kommunikation mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen fuer das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In Auernheimer, G. (Hrsg.) *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag, 35-66.
- Bingham, G. E. & L. Okagaki (2013) Ethnicity and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 65-95.
- Dimakos, I., J.-A. Spinhthourakis & K. Tasiopoulou (2011) Greek students' attitudes towards their immigrant peers: Have their minds changed at all? In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*. London: CiCE, 194-199.
- Dimakos, I. C. & K. Tasiopoulou (2003) Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14 (3): 307-316.
- Duncker L. (2005) Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik. In L. Duncker, W. Sander, C. Surkamp (Hrsg.), *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 9-20.
- Eckhart, M. (2005) *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Govaris, C., S. Kaldi & A. Papadopoulou (2013) School acculturation in the Greek primary school: a comparative study between students with immigrant background and native students. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 7 (3): 131-148.
- Govaris, C., I. Athanasiadis, Y. Xanthakou & M. Kaila (2009) "Soziale Gleichheit und Demokratie? Ja, aber nur fuer uns..." – Einstellungen von Schülern und Schülerinnen zur Migration in Griechenland. In: K. Sauer & J. Held (Hrsg.). *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, 169-177.
- Govaris, C. & A. Kodakos (2003) Multikulturelle Gesellschaft und Interkulturelle Erziehung: Orientierungen griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer- Ergebnisse einer explorativen Studie. *Tertium Comparationis, Journal für Internationale und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 2: 124-138.
- Heckmann, H. (2015) *Integration von Migranten*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Juvonen, J., G. Espinoza & C. Knifsend (2013) The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 387-401.
- Leiprecht, R. & A. Kerber (Hrsg.) *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Leiprecht, R. (2005) Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In Leiprecht, R. & Kerber A (Hrsg.). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Wochenschau Verlag, 317-345.
- McNiff, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Makarova, E. (2015) Wahrgenommene Diskriminierung als Risikofaktor für Hidden-Dropout von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In Haenni Hoti, A. (Hrsg.). *Equity - Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen*. Bern: EDK, 86-92.
- Mansouri, F. & A. Trembath (2005) Multicultural Education and Racism: The Case of Arab-Australian Students in Contemporary Australia. *International Education Journal*, 6 (4): 516-529.
- Pettigrew, T.F. (1998) Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49: 65-85.
- Sarafidou, J., Ch. Govaris & M. Loumakou (2013) Blatant and Subtle Prejudice among Primary School Children in Greece. *Intercultural Education*, 24 (3): 264-276.
- Schofield, J.W. (1995) Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students. In Banks, J.A. & McGee Banks, Ch.A. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan, 597-634.
- Schofield, J. W. (2006) *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Sharp, A.M. (2007) Unterrichtsgegenstand Gefühle: Das Klassenzimmer als *community of inquiry*. In Marsal, E., T. Dobashi, B. Weber & F. Lund (Hrsg.). *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M: Peter Lang, 205-220.
- Suarez-Orozco, C. & M. M Suarez-Orozco (2001) *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.