

Λεκτική ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο Δημοτικό Σχολείο

Θεοδώρα Ντάνου

*Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Ειδίκευση Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας στο
Ε.Α.Π., πτυχιούχος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Βασίλης Παπαδόπουλος

*Δάσκαλος, Πτυχιούχος Οικονομικών Επιστημών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Θεσσαλονίκης, πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Εισαγωγή

Η επικαιρότητα των τελευταίων χρόνων και η άσκηση κάθε μορφής βίας στους αλλοδαπούς συμμαθητές καθιστά απαραίτητη την επανεξέταση των ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα ορίσουμε και θα αναλύσουμε βασικές έννοιες όπως κοινωνικός αποκλεισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις, ρατσισμός και λεκτική βία για την πληρέστερη κατανόηση του κύριου θέματος της παρούσας εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα διεισδύσουμε στα χαρακτηριστικά της λεκτικής ρατσιστικής βίας, αντλώντας στοιχεία από την επικαιρότητα και τη σχετική βιβλιογραφία.

Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο μέρος θα παρουσιάσουμε τη μεθοδολογία της έρευνας που διεξαγάγαμε με τυχαία δειγματοληψία σε Έλληνες μαθητές Δημοτικού σχετικά με τη στάση αυτών και των συμμαθητών τους απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, θα παρουσιάσουμε τα συμπεράσματα, που στοχεύουν σε ένα αρμονικό και πολύχρωμο σχολείο.

Γενική θεωρητική προσέγγιση

Στην εποχή μας παρατηρείται η ανάπτυξη ενός κοινωνικού φαινομένου που λέγεται *κοινωνικός αποκλεισμός*. Ο όρος αυτός αναφέρθηκε για πρώτη φορά σε κείμενο της Ε.Ο.Κ. το 1989 και σημαίνει την κοινωνική αποστέρηση που βιώνουν διάφορες κοινωνικές ομάδες σε έναν ή πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, όπως απασχόληση, στέγαση, εκπαίδευση (Καβουνίδη, 1996, 49). Με αυτό τον τρόπο εμποδίζεται η δημιουργία κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου ή της ομάδας

που θα διευκολύνει το ισχύον κοινωνικό σύστημα.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, λόγω της μαζικής εισροής μεταναστών από τις βαλκανικές χώρες και την Αφρική, το φαινόμενο αυτό έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις και βέβαια ο κοινωνικός αποκλεισμός εκτείνεται και στο σχολικό περιβάλλον. Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες προσδιορισμού της κοινωνικής συμπεριφοράς είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των μαθητών. Ο όρος *στερεότυπο* προέρχεται από τη λέξη στερεοτυπία, που χρησιμοποιείται στην τυπογραφία και είναι μέθοδος εκτύπωσης όμοιων σελίδων με μεταλλικές πλάκες που αποκαλούνται στην ορολογία της τυπογραφίας *κλισέ* (Guinoy, 2002, 95). Ο όρος στερεότυπο χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Λίπμαν στο έργο του *Κοινή Γνώμη*. Το στερεότυπο είναι μια συναισθηματικά φορτισμένη, θετική ή αρνητική αντίληψη σχετικά με πρόσωπα ή ομάδες. Δίνεται σημασία μόνο σε λίγα και επιφανειακά χαρακτηριστικά, σε προκατασκευασμένες ιδέες-εικόνες που είναι απλοποιημένες και γενικευμένες και διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα.

Όλα τα στερεότυπα μεταβιβάζονται και καθορίζουν τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων πριν ο μαθητής αποκτήσει τη δυνατότητα σύγκρισης με προσωπικές του εμπειρίες. Έτσι, καλλιεργούνται στερεότυπα για ολόκληρες κοινωνικές ομάδες προσδίδοντας στοιχεία υπεροχής ή κατωτερότητας. Το άτομο τοποθετείται αρνητικά και διαμορφώνει μια αντίθετη στάση, που ονομάζεται *προκατάληψη*. Απόρροια όλων αυτών των φαινομένων είναι η ξеноφοβία, ο φόβος για το «διαφορετικό», που συχνά παίρνει τη μορφή ρατσισμού.

Ανάλυση της έννοιας ρατσισμός

Ο ρατσισμός είναι ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο που υποστηρίζει τη θεωρία περί κατώτερων και ανώτερων φυλών, και προσπαθεί να διατηρήσει την καθαρότητα μιας φυλής έναντι των άλλων. Είναι ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2000, 77).

Οι μαθητές αποδίδουν χαρακτηριστικά, διακριτικά σημεία που κάθε άλλο παρά απεικονίζουν την προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου αλλά που, παρ' όλα αυτά, υποτίθεται ότι προσδιορίζουν το σύνολό τους: οι φτωχοί, οι πλούσιοι (Ντένους, 1997, 15).

Ο Τσιάκαλος (2000, 82) κάνει την εξής κατηγοριοποίηση τέτοιων συμπεριφορών:

- Αρνητικές αντιλήψεις + αρνητικές στάσεις + αρνητική συμπεριφορά + δύναμη (εξουσία) = υποτελής διαβίωση της ομάδας που υφίσταται αρνητική συμπεριφορά.
- Προσωπικό συμφέρον (ιδιοτέλεια) + αρνητική συμπεριφορά + δύναμη (εξουσία) = υποτελής διαβίωση της ομάδας που υφίσταται αρνητική συμπεριφορά.

- Θεσμοθετημένα μέτρα διακρίσεων + άσκηση εξουσίας εκ μέρους υπηρεσιών = υποτελής διαβίωση της ομάδας σε βάρος της οποίας έχουν θεσπιστεί αρνητικά μέτρα.

Η αντίληψη αυτή μεταδίδεται από το γονιό στο παιδί, πολλές φορές ασυνείδητα, και έτσι αναπαράγεται και διευρύνεται στο χώρο του σχολείου. Ο Byram (1992, 76) στο βιβλίο του *Culture et éducation en langue étrangère* αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Midgley και Benedict τα παιδιά αναπτύσσουν έναν *πολιτισμικό εγωκεντρισμό* (*égocentrisme culturel*) και δεν αποδέχονται τους αλλοδαπούς μαθητές, με την απλή έννοια, τους ανθρώπους που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που θεωρούν δική τους (Byram, 1992, 45). Γιατί όμως ο ρατσισμός ενεργοποιεί αρνητικά συναισθήματα και οδηγεί συχνά σε αρνητική συμπεριφορά; Θα απαντήσουμε στο ερώτημα αναλύοντας την έννοια *ρατσιστική βία*.

Στην περίπτωση ρατσιστικής βίας μιλάμε για *εχθρική βία* ή *προσωπική κατευθυνόμενη βία*, όταν πληγώνουμε ένα πρόσωπο για εκδίκηση ή για εδραίωση κυριαρχίας. Επίσης, η βιβλιογραφία αναφέρει και την *τρομοκρατική βία* ως μια απρόκλητη επίθεση σε άλλο παιδί (Cole & Cole, 2002, 240) που δεν έχει σκοπό να το τραυματίσει σωματικά, αλλά να το προσβάλει και να το τραυματίσει ψυχικά.

Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα γίνεται συχνά η χρήση του όρου *λεκτική βία* ή *λεκτικός εκφοβισμός* (*bullying*) ή *λεκτική ψυχολογική βία*, που είναι η συστηματική χρήση βίας με σκοπό την προσβολή και τον αποκλεισμό του θύματος από την ομάδα. Η άσκηση τέτοιας μορφής βίας παρατηρείται κυρίως εναντίον των αλλοδαπών συμμαθητών. Ονομάζεται *λεκτική ρατσιστική βία* και έχει ως αποτέλεσμα το στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Λεκτική ρατσιστική βία και παιδική ηλικία

Φαίνεται ότι είναι ενεργό ακόμα και στην τρυφερή παιδική ηλικία το αίσθημα της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι σε αλλοδαπούς συνομηλίκους. Τα πρώτα ευρήματα έρευνας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ),¹ που έγινε υπό την εποπτεία της εγκληματολόγου Ιωάννας Τσίγκανου ανάμεσα σε 5.000 παιδιά και στοιχεία της δημοσιεύθηκαν στην «Ελευθεροτυπία» στις 6/6/2006, αναφέρουν ότι η λεκτική βία μεταξύ μαθητών και οι καβγάδες κυριαρχούν με ποσοστό 60% και ακολουθούν συμπλοκές (34%), κλοπές αντικειμένων μαθητών (30%), κλοπές αντικειμένων σχολείου (18%), βανδαλισμοί (16%), κλοπές αντικειμένων εκπαιδευτικών (11%), διαρρήξεις (8%), καταστροφές αντικειμένων εκπαιδευτικών (8%), εμπρησμοί (5%), καταστροφή σχολικού αρχείου (5%) και επίθεση κατά εκπαιδευτικών (5%). Επίσης, 12% των μαθητών δήλωσαν ότι αναγκάστηκαν να απουσιάσουν από το σχολείο για μέρες μετά από ένα περιστατικό βίας στο οποίο είχαν εμπλακεί οι φοβούμενοι εκδίκησης.

¹Πηγή: http://archive.enet.gr/online/online_hprint?q=%C9%F9%DC%ED%ED%E1+%D4%F3%DF%E3%EA%E1%ED%EF%F5&a=&id=19371444

Η αρνητική συμπεριφορά εκφράζεται συχνά με λεκτική βία, δηλαδή κοροϊδία, υποτίμηση, προσβολή του ίδιου του παιδιού και της οικογένειάς του. Οι κατηγορίες σχολικής βίας μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας (σύμφωνα με την εκστρατεία «No Secret» της Ελληνικής Εταιρείας Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης)² είναι: *σωματική επίθεση* (σπρωξίματα, κλοτσιές, μπουτιές, χαστούκια), *συναίσθηματική επίθεση* (σκόπιμη απομόνωση του παιδιού-θύματος, το να κρύβουν τα βιβλία του, να λερώνουν και να καταστρέφουν τα πράγματά του, να εκβιάζουν για χρήματα), *λεκτική επίθεση* (κοροϊδία, βρίσιμο, σαρκασμός, ειρωνεία, διάδοση ψευδούς φήμης, ρατσιστικά ή ομοφοβικά σχόλια, χειρονομίες, συκοφαντικά γράφιτι, απειλές), *σεξουαλικός εκφοβισμός* (ανεπιθύμητο άγγιγμα, απειλές, προσβλητικά μηνύματα, γράμματα και εικόνες, λεκτική παρενόχληση), *ηλεκτρονικός εκφοβισμός* (χρήση Ιντερνετ, e-mail, chat room, κλήσεις κινητών και sms με κακοποιητικό και απειλητικό περιεχόμενο, χρήση κάμερας με σκοπό την απειλή και την ταπείνωση του παιδιού).

Τις περισσότερες φορές η συμπεριφορά αυτή χαρακτηρίζεται από μια διαφορά δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα του. Ο θύτης είναι πιο μεγάλος, πιο βίαιος, με περισσότερη φυσική δύναμη και με την εξουσία να πετάει έξω από την ομάδα αυτούς που δεν του αρέσουν. Οι πράξεις του είναι σύντομες, διαρκούν κατά μέσον όρο 37 δευτερόλεπτα και συμβαίνουν συνήθως στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές θύτες θέλουν να φαίνονται δυνατοί. Δημιουργούν περιστατικά άσκησης ψυχολογικής βίας για να εξαθλώσουν το θύμα τους και να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους να κυριαρχήσουν.

Η λεκτική ρατσιστική βία χρησιμοποιεί πολλούς δρόμους. Αρχίζει πρώτα με απλές λέξεις που λέγονται κάθε μέρα και συνεχίζει με παρατηρήσεις, ύβρεις, ατομικές προσβολές, αυθόρμητες φράσεις που επαναλαμβάνονται, που γλιστρούν στα αυτιά και γεννούν τη φήμη (Ντένους, 1997, 52) ή με νόμους που καταγράφονται. Στην εκπομπή *Μητρόπολη του Κόσμου*, που προβλήθηκε στην ΕΤ3, ο Άλεξ από το Πλαγιάρι, Αμερικανός μετανάστης, διηγείται ότι την πρώτη εβδομάδα που πήγε στο σχολείο αποκαλούνταν από τους συμμαθητές του «ο Αμερικάνος». Στη συνέχεια όλο το σχολείο τον αποκαλούσε *Μπους* και όταν άλλαξε ο Πρόεδρος των ΗΠΑ αποκαλούνταν *Ομπάμα*.

Η λεκτική ρατσιστική βία επιβεβαιώνει την ύπαρξή της με σύμβολα στους τοίχους, στα ρούχα, στο δέρμα. Ας θυμηθούμε συνθήματα γραμμένα σε σχολικούς τοίχους που διώχνουν τους Αλβανούς, τους Πακιστανούς και γενικά τους ξένους έξω από τα σύνορα της Ελλάδας «*Έξω σιχαμεροί ξένοι, γυρίστε στα σπίτια σας και πάψτε να παίρνετε τις δουλειές μας*».

Ας θυμηθούμε, επίσης, το «Μόνο για λευκούς» (White only) στην Αμερική της δεκαετίας του '50. Στη Γαλλία, οι Αλγερινοί μαθητές και γενικά το Μαγκρέμπ, τα βόρεια παράλια της Αφρικής, υποβιβάζονται, αποκαλούνται «αρουραίοι» για να ξεχωρίζουν και ένα σωρό άλλα υποτιμητικά παρατσούκλια, που τα φτιάχνουν με παραφθορά της λέξης *Αραβας*.

²Πηγή: http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=21.03.2009,id=28425412

Η εκμάθηση τέτοιων στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων προηγείται όχι μόνο της συνάντησης με άτομα αυτών των κατηγοριών αλλά ακόμη και της ικανότητας για αναγνώριση ατόμων από αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες. Εξάλλου, τα παιδιά δεν έχουν σταθερές στάσεις και συμπεριφορές πριν αναπτύξουν την εθνική τους ταυτότητα. Τα πολύ μικρά παιδιά θεωρούν ότι το διαφορετικό χρώμα του δέρματος είναι αποτέλεσμα κάποιας δραστηριότητας και, συνεπώς, με μια άλλη δραστηριότητα μπορεί να αλλάξει (Τσιάκαλος, 2000, 150).

Συνεπώς προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά για τις κοινωνικές τους κατηγοριοποιήσεις και την αξιολόγηση των κοινωνικών κατηγοριών επηρεάζονται από άλλους παράγοντες, από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν.

Παράγοντες που επηρεάζουν την αρνητική συμπεριφορά του παιδιού

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, πέρα από τους κληρονομικούς παράγοντες, που επηρεάζουν κατά πολύ τη βιολογική και πνευματική ωριμότητα του παιδιού (Ηλιόπουλος, 1998, 131), τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος επηρεάζουν την κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητά του και, συνεπώς, τη συμπεριφορά του. Οι κυριότεροι παράγοντες είναι η οικογένεια (πρωτογενής κοινωνικοποίηση), οι κοινωνικές ομάδες, τα ΜΜΕ και το Διαδίκτυο. Ας αναλύσουμε στη συνέχεια έναν έναν αυτούς τους παράγοντες.

Οικογένεια

Συνήθως οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά στηρίζονται σε ένα πλέγμα ρατσιστικών αντιλήψεων, οι οποίες συχνά τροφοδοτούνται από μια ολοκληρωμένη ρατσιστική εικόνα των γονιών τους. Οι γονείς έχουν γενικευμένες απόψεις για όλα τα άτομα που ανήκουν σε ένα λαό ή έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος. Οι απόψεις αυτές πολλές φορές δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αλλά αποτελούν κληρονομημένες κοινωνικές προκαταλήψεις (Τσιάκαλος, 2000, 79), που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική και μετέπειτα ζωή του παιδιού.

Η ρατσιστική συμπεριφορά υπαγορεύεται καθαρά από προσωπικά συμφέροντα της οικογένειας κυρίως των μεσοαστικών και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Η λεκτική βία χρησιμοποιείται εκ των υστέρων για να δικαιολογήσει τη συγκεκριμένη στάση, ιδιαίτερα όταν εξυπηρετούνται σημαντικά οικονομικά συμφέροντα. Αξίζει να θυμίσουμε τι δουλειές κάνουν οι μετανάστες (θεωρούνται άξιοι μόνο για αγγαρείες, στις οικοδομές, ως οικιακές βοηθοί) και ποια είναι η αμοιβή τους.

Τέλος, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι η ύπαρξη σχετικών ισχυρών θεσμών, όπως στην εποχή του λεγόμενου “υπαρκτού σοσιαλισμού”, παρεμποδίζει την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς ακόμη και όταν υπάρχουν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις. Αντίθετα, η αποδυνάμωση των σχετικών θεσμών και η

ανοχή της κρατικής εξουσίας επιτρέπουν την εμφάνιση του ρατσισμού (Τσιάκαλος, 2000, 81).

Κοινωνικές ομάδες

Είναι γεγονός ότι οι αλλαγές που συμβαίνουν στο χαρακτήρα του παιδιού καθώς μεγαλώνει οφείλονται στις επιδράσεις που ασκούν οι συνομηλικοί του. Το παιδί παύει να έχει στο επίκεντρο τον εαυτό του και τους γονείς του, και στρέφεται στα νέα πρόσωπα που μπαίνουν στη ζωή του (Ηλιόπουλος, 1998, 161). Επιδιώκει να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του και να γίνει αποδεκτό υιοθετώντας τις ίδιες απόψεις και αντιλήψεις.

Οι ομάδες των συνομηλίκων εξασφαλίζουν την ανεξαρτησία του παιδιού από τους γονείς, ένα φαινόμενο που συχνά οδηγεί σε πλήρη υποταγή, σε «υποδούλωση» στην ομάδα (Γκόρος, 2003, 79).

Δύο είναι κατά τον T. Parsons (Καψάλης, 1984, 377) τα κύρια χαρακτηριστικά της ομάδας των συνομηλίκων:

α) η ευκινησία και η δυνατότητα μεταπήδησης από τη μια ομάδα στην άλλη, β) ο αυστηρός διαχωρισμός των δύο φύλων· μόνο μετά τα 14 χρόνια αρχίζει να διαλύεται η ομάδα των συνομηλίκων.

Οι ομάδες αυτές χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια. Οι σημαντικότερες αξίες των μελών τους είναι, σύμφωνα με τους Labov και Robbins (στο: Cole & Cole, 2002, 465): «Η σωματική διάπλαση, η σκληρότητα, το θάρρος, η δεξιότητα στους καβγάδες, τα λεκτικά πειράγματα σε αλλοδαπούς και αδύναμους μαθητές... Η επιτυχία στο σχολείο δεν έχει καμιά σχέση με το γόητρο στην ομάδα και το διάβασμα χρησιμοποιείται σπάνια ή ποτέ εκτός σχολείου».

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι σε ένα σχολείο με παιδιά «άλλου χρώματος» εύπορων οικογενειών δεν υπήρχε πρόβλημα στη συνύπαρξή τους με τα άλλα παιδιά και κυρίως τις ομάδες. Δε συνέβη το ίδιο όμως στην περίπτωση συμμαθητών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, παιδιών Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

MME

Η παρουσία των MME στην ελληνική πραγματικότητα μπορεί να δώσει απάντηση στην εξής ερώτηση: Από πού ορισμένοι άνθρωποι, και στη συνέχεια τα παιδιά τους, αντλούν πληροφορίες για να διαμορφώσουν μια συγκεκριμένη άποψη για το “διαφορετικό” άτομο ή τη “διαφορετική” ομάδα;

Κάτω από τέτοιες συνθήκες το παιδί δημιουργεί στρεβλά πρότυπα για τους ρόλους, τις εθνικότητες κ.ά., αντλώντας μοντέλα από τον πολιτισμό που καταναλώνει (τηλεοπτικά σίριαλ, ειδήσεις κ.ά.) και έτσι ενισχύονται οι αρνητικές στάσεις και τα στερεότυπα εναντίον συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

Επιπλέον, οι λαοί παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο, επειδή εμείς οι άνθρωποι ενδιαφερόμαστε να ακούσουμε και να δούμε νέα πράγματα πέρα από την καθημερινή ζωή μας. Όταν όμως το φυσικό ενδιαφέρον για το διαφορετικό δε

συνοδεύεται από μια παράλληλη δραστηριότητα αναγωγής των διαφορών σε διαφορές που υπάρχουν στο πλαίσιο μιας ομοιότητας υψηλού επιπέδου, τότε τα παιδιά παραμένουν στο χαμηλό επίπεδο των απλοϊκών κατηγοριοποιήσεων, με ανάλογες φυσικά επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο καταγράφουν τον κόσμο (Τσιάκαλος, 2000, 148).

Η αρνητική συμπεριφορά μπορεί να ενισχυθεί όχι μόνο από πρόσωπα πραγματικών καταστάσεων αλλά και εικονικών, όπως είναι τα πρόσωπα του DVD και οι ήρωες των εικονογραφημένων περιοδικών και των βιντεοπαιχνιδιών.

Διαδίκτυο

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών που έχουν γίνει μέχρι σήμερα δείχνουν τα ακόλουθα ανησυχητικά αποτελέσματα: Τα περισσότερα παιδιά προτιμούν να παίζουν παιχνίδια πολλές ώρες στο Διαδίκτυο. Μιμούνται λεκτικές συμπεριφορές, συνηθίζουν τον τρόπο της βίας, δε συγκινούνται από αυτή και γίνονται απαθείς μπροστά στη βία που παρακολουθούν.

Αποδέχονται σταδιακά τη βία ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και ταυτίζονται με ορισμένους χαρακτήρες που βλέπουν, είτε αυτοί είναι θύτες είτε θύματα. Η υπηρεσία SafeWeb θεωρεί «ιδιαίτερα επιβλαβείς ιστοσελίδες με βίαια, ρατσιστική και τρομοκρατική θεματολογία και προτρέπει τους γονείς να καθοδηγούν σωστά το παιδί τους για την ασφαλή πλοήγησή του στον θαυμαστό κόσμο του Ίντερνετ».³

Παιδιά τα οποία έχουν διάφορα προβλήματα, όπως διαταραχές της συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές αστάθειες και παρορμητικότητα, έχουν περισσότερο κίνδυνο για να επηρεαστούν ή και να μιμηθούν αυτά που βλέπουν. Τα παιδιά και οι έφηβοι μπορούν να επηρεαστούν αρνητικά ακόμα και όταν στο οικογενειακό περιβάλλον δεν υπάρχει τάση για ρατσιστική συμπεριφορά.

Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι θεατές και πρέπει να προστατεύονται από τη βία, την προκατάληψη, τα σεξουαλικά θέματα, τα στερεότυπα, την εκμετάλλευση των κατασκευαστών βιντεοπαιχνιδιών (videogames), μουσικών κασετών και παιχνιδιών με ρατσιστικό περιεχόμενο.

Εκείνο που είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι η εμφάνιση μιας νέας μορφής ψυχολογικής βίας που ονομάζεται *cyberbullying*, με πιθανή απόδοση του όρου στα ελληνικά *Κυβερνοτρομοκρατία*. Ως *cyberbullying* χαρακτηρίζεται οποιαδήποτε πράξη εκφοβισμού, παρενόχλησης, τρομοκρατικής ή αυταρχικής συμπεριφοράς που θεσπίζεται και πραγματοποιείται μέσω της χρήσης των ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας, συγκεκριμένα του Διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων, και η οποία επαναλαμβάνεται ανά τακτά ή άτακτα χρονικά διαστήματα.⁴

Ο όρος πλάστηκε από τον Καναδό Bill Belsey⁵ και έχει τις ρίζες του στην παραδοσιακή φυσική ή ψυχολογική φοβέρα, όπου ο στόχος του επιτιθεμένου είναι

³Πηγή: <http://www.safeweb.org.cy/tips.php?lang=el>

⁴Πηγή: <http://www.cyberbullying.org/>

⁵Πηγή: http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Forms/

να βλάψει το θύμα του. Ενδεικτικά παραδείγματα του *cyberbullying* είναι: πειράγματα με στόχο τη διασκέδαση, η διάδοση άσχημων-προσβλητικών φημών on-line, η αποστολή ανεπιθύμητων μηνυμάτων (υβριστικών-προσβλητικών), η δυσφήμιση σε τρίτους (άλλους πλέον του θύματος).

Το *cyberbullying* τώρα μόλις αρχίζει να αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικό ζήτημα για τη νεολαία υπό αυτή τη μορφή. Το μεγαλύτερο μέρος των διαθέσιμων πληροφοριών και της επιστημονικής έρευνας δεν έχει ακόμη γνωστοποιηθεί. Οι κυβερνήσεις και οι οργανισμοί σε Αμερική και Αυστραλία αγωνίζονται για να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.⁶

Προκειμένου να μελετήσουμε σε βάθος τη λεκτική ρατσιστική βία και να μην αρκεστούμε σε θεωρητικές προσεγγίσεις, διεξαγάγαμε μια έρευνα για μια πιο ποιοτική ανάλυση του φαινομένου.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο κύριος στόχος της έρευνας ήταν η σε βάθος διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των μαθητών του δημοτικού σχετικά με την αντιμετώπιση των αλλοδαπών συμμαθητών τους στο σχολικό χώρο. Στην έρευνα συμμετείχε αντιπροσωπευτικό δείγμα από τους μαθητές των δημοτικών σχολείων των νομών Άρτας (Άρτα) και Πρέβεζας (Φιλιπιάδα).

Επιλέξαμε ένα δείγμα από το σύνολο ενός πληθυσμού. Πληθυσμό ονομάζουμε κάθε είδους ομοειδείς οντότητες, ανάλογα με τους στόχους της έρευνας. Κάθε στοιχείο του πληθυσμού έχει μια γνωστή, μη μηδενική πιθανότητα να κληρωθεί ως δείγμα. Αν όλες οι μονάδες έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγούν ως δείγμα, τότε έχουμε την *απλή τυχαία δειγματοληψία* (Φίλιας, 2004, 369).

Εφαρμόσαμε *απλή τυχαία δειγματοληψία*, επιλέγοντας τυχαία από τον ενιαίο κατάλογο τον προκαθορισμένο αριθμό περιπτώσεων που θα αποτελούσαν το δείγμα. Συνήθως το 10% αρκεί, διότι, όσο και αν αυξήσουμε το δείγμα, η εγκυρότητά του δε βελτιώνεται. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 16 αγόρια και 34 κορίτσια, από 8 έως 12 ετών.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή πληροφοριών ήταν η συνέντευξη, που «παραμένει μια από τις πιο πολύτιμες μεθόδους των κοινωνικών επιστημών, επειδή αξιοποιεί μια βασική ανάγκη του ανθρώπου: την επικοινωνία» (Φίλιας, 2004, 162).

Η συνέντευξη περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών μέσα από την άμεση λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στους συνεντευκτή/-ές και τον/τους συνεντευξιζόμενο/-ους, και έχει αποδειχτεί αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση γνώσεων, την ανίχνευση ενδιαφερόντων και την αποκάλυψη στάσεων (Cohen & Manion, 1997, 374). Οι συνεντεύξεις προσφέρουν πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας και με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας σε σχέση με άλλες μεθόδους (Howard και Sharp, 2001, 216).

⁶Πηγή: <http://www.bullyingawarenessweek.org/>.

Αρχικά επιλέξαμε την *ομαδική συνέντευξη (grouped interview)*, για να υπάρχει ετερογένεια (ηλικία, σχολείο, εμπειρίες από διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες), γιατί μια ομοιογένεια δε θα οδηγούσε στις διαφοροποιημένες πραγματικότητες που θα θέλαμε να μας δώσει η συνέντευξη.

Βέβαια, στην *ομαδική* συνέντευξη μπορεί να αποθαρρύνουμε κάποιον ντροπαλό συνομιλητή και παράλληλα είμαστε υπεύθυνοι για τη διατήρηση της ισορροπίας της συνέντευξης και την ίση, κατά το δυνατό, κατανομή του χρόνου. Ένας δεύτερος κίνδυνος έχει σχέση με την κατανόηση και την εξαγωγή σαφών σχολίων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους περιορισμούς, διεξαγάγαμε τελικώς την *εστιασμένη* συνέντευξη (*focused interview*) με ένα συνεντευκτή και δύο συνεντευξιαζόμενους. Σε αυτή την περίπτωση δόθηκε ένας βαθμός ελευθερίας από τον συνεντευκτή, που είναι ο «διευκολυντής - οργανωτής» (*moderator*), για την έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων των συνεντευξιαζόμενων, που πιθανώς δεν ανταποκρίνονται στην ερώτηση, αλλά εμπίπτουν στα ενδιαφέροντα και εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις έγιναν στον προαύλιο χώρο του σχολείου, γιατί εκεί τα παιδιά νιώθουν άνετα. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 10'-15'. Στην αρχή κάθε συνέντευξης γινόταν μια μικρή αναφορά στο ερευνητικό πρόγραμμα και τους στόχους του, και γίνονταν διάφορες διασαφηνίσεις σχετικά με τη μη αποκάλυψη της ταυτότητας των συνεντευξιαζόμενων μέσα από την παρουσίαση, την ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων.

Με βάση τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκε ο ακόλουθος οδηγός συνέντευξης:

- Υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο σου; Στην τάξη σου;
- Ποια είναι η στάση σου απέναντί τους;
- Έχεις φίλους αλλοδαπούς;
- Πώς τους συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά; Σε ενοχλεί;
- Τι λέξεις χρησιμοποιούν όταν τους κοροϊδεύουν;
- Πώς νιώθουν άραγε αυτά τα παιδιά;
- Τι πιστεύεις ότι πρέπει να γίνει για να μη συμβαίνει αυτό;

Οι ανοιχτές ερωτήσεις θεωρούνται ως ο πιο κατάλληλος τύπος ερωτήσεων, γιατί:

- δίνουν την ευκαιρία στον συνεντευξιαζόμενο να εκφραστεί με το δικό του τρόπο·
- επιτρέπουν στον συνεντευκτή να παρεμβαίνει (*probe*) και να ζητά επιπρόσθετα σχόλια και συμπληρωματικές εξηγήσεις·
- ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης·
- βοηθούν στην καλύτερη αξιολόγηση των αληθινών πεποιθήσεων του συνεντευξιαζόμενου.

Αν και οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα που υποσκάπτει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μας, η προσεκτική γλωσσική επεξεργασία των ερωτήσεων (σαφές νόημα, οικείες λέξεις, αποφυγή καθοδηγη-

τικών ερωτήσεων) αποτελεί σημαντικό στοιχείο, που κρίνεται απαραίτητο για την έρευνα μας (Cohen & Manion, 1997, 395-396).

Στην ποιοτική ανάλυση χρειάζεται να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε τα ευρήματά μας να χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία, δηλαδή να υπάρχει συνέπεια και τήρηση των κανόνων στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών με όλους τους συμμετέχοντες, και εγκυρότητα, δηλαδή τα ευρήματα να είναι αληθινά και αντιπροσωπευτικά.

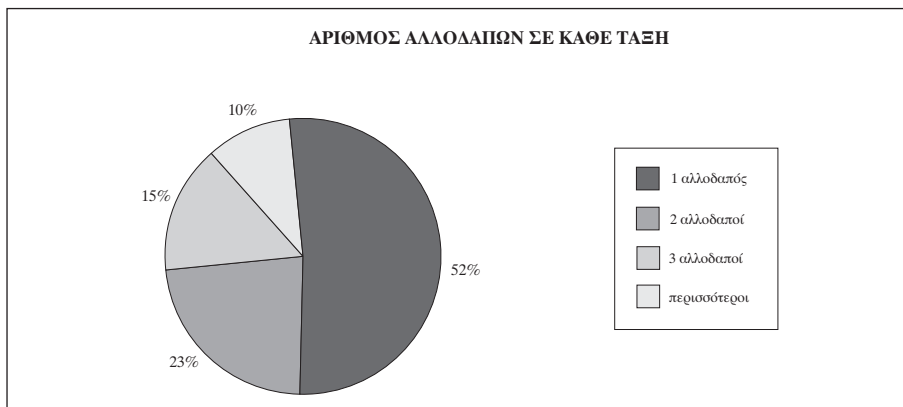
Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας και τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα σχόλια των συνεντευξιαζομένων δημιουργήσαμε διάφορες θεματικές κατηγορίες, που περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία: α) ποσοστό αλλοδαπών στο σχολείο, β) στάση των συνεντευξιαζομένων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, γ) στάση των συμμαθητών τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και δ) προτάσεις-θέσεις για επίλυση του ζητήματος. Συνολικά ρωτήθηκαν 50 μαθητές, 16 αγόρια και 34 κορίτσια.

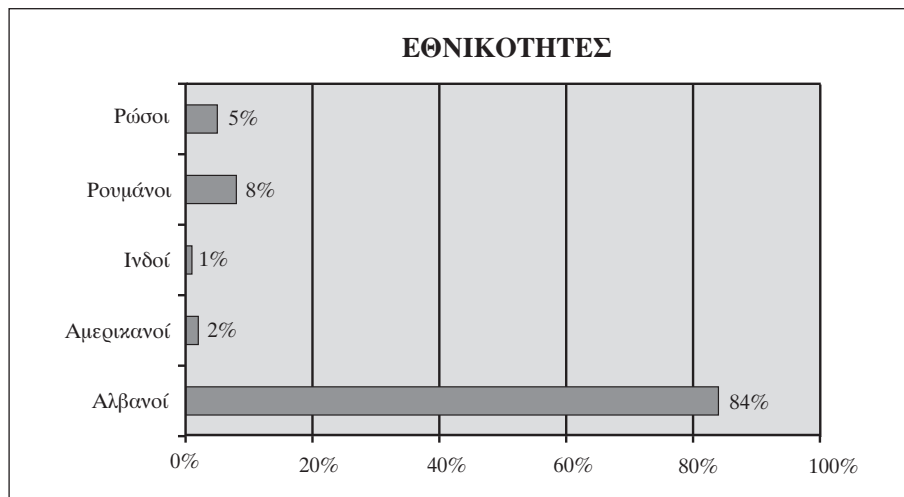
Παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο

Όλοι οι μαθητές που ρωτήθηκαν έχουν συμμαθητές αλλοδαπούς στο σχολείο τους. Από αυτούς το 96% έχει αλλοδαπούς μαθητές στην ίδια τάξη, ενώ το 4% παρουσιάζει ομοιογένεια. Προέκυψε, επίσης, ότι σε κάθε τάξη αντιστοιχεί τουλάχιστον ένας αλλοδαπός μαθητής (Γράφημα 1).

Σχετικά με την εθνικότητα προέκυψαν τα εξής στοιχεία (Γράφημα 2): Στην περιοχή της Ηπείρου, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό Αλβανών και Βορειοηπειρωτών μεταναστών. Υπάρχει, επίσης, ένας μικρός αριθμός Ρουμάνων και Ρώσων. Αξίζει να σημειωθεί η σύγκριση μιας μειοψηφίας μαθητών που θεωρεί τους τσιγγάνους, αλλοδαπούς: «Ναι, έχω αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη, μία αλβανίδα και ένα γύφτο» (μαθήτρια 10 ετών).



Γράφημα 1. Παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο

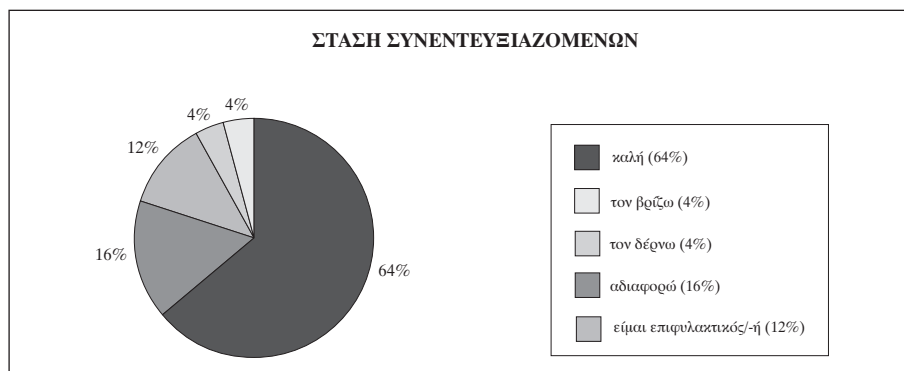


Γράφημα 2. Εθνικότητα αλλοδαπών μαθητών

Στάση των συνεντευξιαζομένων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Στο Γράφημα 3 παρατίθενται τα αποτελέσματα ως προς τη στάση των συνεντευξιαζομένων (αγοριών και κοριτσιών) απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Το 64% διατηρούν πολύ καλές σχέσεις με τους μη ελληνόφωνους συμμαθητές. Τα άτομα που προβαίνουν σε λεκτικό εκφοβισμό ή και επιθετικότητα είναι κυρίως αγόρια.

Ένα άλλο σημαντικό γεγονός που παρατηρήσαμε ήταν ότι οι συνεντευξιαζόμενοι σπάνια ομολογούν ότι συμμετέχουν ή χρησιμοποιούν οι ίδιοι προσβλητικές εκφράσεις. Συνήθως είναι οι συμμαθητές που τα προκαλούν ή οι ίδιοι οι αλλοδαποί.



Γράφημα 3. Στάση των συνεντευξιαζομένων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Μαθητές του Δημοτικού αναφέρουν:

«Τσακωνόμαστε συνέχεια με τον Αλβανό συμμαθητή μου, γιατί μου σπάει τα νεύρα, προχωρά συνέχεια φοβισμένος και μαζεμένος. Οι άλλοι τον κοροϊδεύουν, εμένα με πονά η γλώσσα να τον βρίζω και γι' αυτό τον δέρονω. Του έσπασα ένα δόντι, ήθε κι ο πατέρας του σχολείο... αλλά πάλι τον δέρονω...» (μαθητής 11 ετών).

«Εγώ είμαι επιφυλακτική, γιατί ένα παλιός Αλβανός συμμαθητής μου μας έκλεβε τα πράγματα και δεν τα επέστρεφε ποτέ πίσω, δεν υπολόγιζε κανένα, τσακωνόταν και έβριζε τους γονείς... έχω την καλή διάθεση να μην είμαι ρατσίστρια, αλλά με όλα αυτά δεν μπορώ να τον κάνω φίλο μου.» (μαθήτρια 10 ετών).

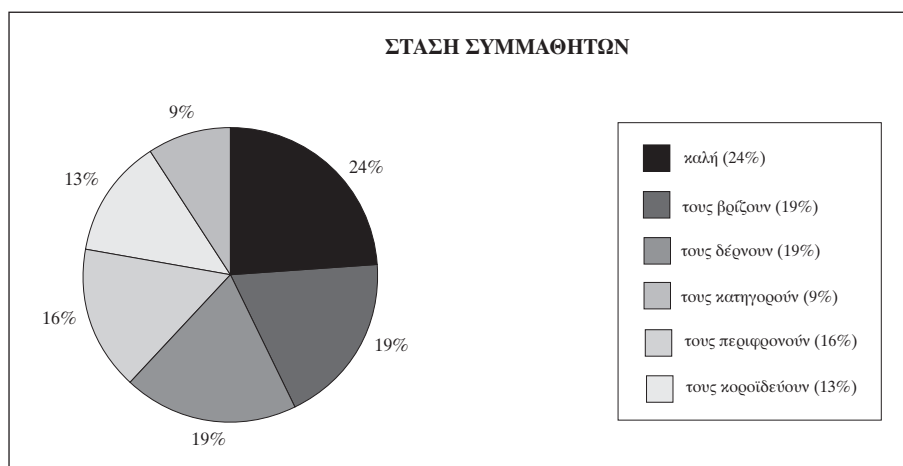
«Οι ξένοι έχουν δικά τους συμφέροντα γι' αυτό έρχονται στην Ελλάδα. Θέλουν να κάνουν τις εκκλησίες μας τζαμιά, παίρνουν τα σπίτια που δικαιούνται Έλληνες (Εργατικής Εστίας) και μας κλέβουν, προτιμώ να με κλέβει Έλληνας. Αδιαφορώ γι' αυτούς, δεν τους θέλω για φίλους μου, έχουν δικά τους συμφέροντα» (μαθήτρια 11 ετών).

«Δεν πρέπει να έχουμε μίσος, πρέπει να αγαπάμε όλα τα παιδιά. Ας πιστεύει αυτός αλλού κι εμείς στο Χριστό» (μαθήτρια 9 ετών).

«Και τα Αλβανάκια είναι παιδιά σαν κι εμάς, όλοι πρέπει να είμαστε φίλοι. Εξάλλου, στο εξωτερικό υπάρχουν πολλοί Έλληνες που πήγαν για δουλειά και τα παιδιά τους πάνε εκεί σχολείο. Εγώ έχω ξαδέρφια που πάνε και σε ελληνικό και σε γερμανικό σχολείο και έχουν ξένους φίλους.» (μαθητής 12 ετών).

Στάση των συμμαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Από τα συμπεράσματα που προκύπτουν, τα αγόρια παρουσιάζονται πιο εχθρικά και επιθετικά, ενώ μόλις το 2% των κοριτσιών προβαίνουν σε λεκτικό εκφοβισμό.



Γράφημα 4. Η στάση των συμμαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα δεδομένα της έρευνας, κατατάξαμε τις βασικότερες αιτίες στις εξής κατηγορίες:

Α) προσωπικές : *μον σπάει τα νεύρα, τον σιχαίνομαι, είναι ξένος.*

Β) θρησκευτικές-φυλετικές: *δεν είναι χριστιανός, είναι μαύρος.*

Γ) στάση του αλλοδαπού: *είναι επιθετικός, κλέβει, δε μιλά ελληνικά, δεν είναι καλός μαθητής.*

Οι λέξεις που χρησιμοποιούν για να προσβάλλουν τους αλλοδαπούς συμμαθητές ποικίλλουν. Παραλείποντας τις συνηθισμένες φράσεις του ελληνικού υβρεολόγιου, που οι μαθητές δεν ήθελαν καν να αναφέρουν, προέκυψαν τα εξής στοιχεία.

- Συνήθως παραφράζουν τα γράμματα των ξένων ονομάτων (η Βασιλίκα αποκαλούνταν περιπαιχτικά *Μπατσιλίκα*).

- Επίσης, στον κόσμο των παιδιών το να χαρακτηρίσεις κάποιον *Αλβανό* ή *τσιγγάνο-γύφτο* ή *μουσουλμάνο* είναι πολύ προσβλητικό.

- Χρησιμοποιούν λέξεις που έχουν να κάνουν με έλλειψη καθαριότητας και ασθένειες (*χολεριασμένα, βρόμικα*).

- Ψάχνουν να βρουν ελαττώματα και τα χρησιμοποιούν ως παρατσούκλια.

Μια μαθήτρια 12 ετών διηγείται:

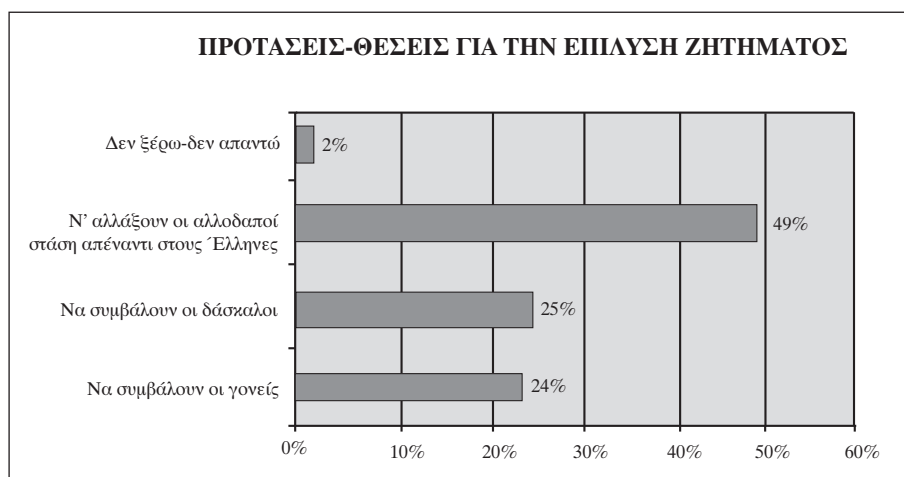
«Για όλους ήταν ο αγράμματος της τάξης, τα παιδιά έλεγαν ότι όποιος κάνει παρέα μαζί του θα καταντούσε αγράμματος» (μαθήτρια 12 ετών).

- Σημειώνουμε, τέλος, ότι στα αγόρια αλλοδαπούς χρησιμοποιούν προσφωνήσεις θηλυκού γένους.

«Του λένε ότι είναι χοντρή, κουτσομπόλα, όλα στο θηλυκό γένος, και του αλάζουν το όνομα» (μαθήτρια 9 ετών).

Προτάσεις-θέσεις για επίλυση του ζητήματος

Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να προτείνουν λύσεις για την αρμονική συνύ-



Γράφημα 5. Προτάσεις-θέσεις για επίλυση του ζητήματος

παρξη των μαθητών ανεξαρτήτως εθνικότητας (Γράφημα 5), το 49% μετατόπισε την ευθύνη στους ίδιους τους αλλοδαπούς.

Μαθητές του δημοτικού αναφέρουν ότι:

«Πρέπει ν' αλλάξει αυτός, αυτός ήρθε στη χώρα μας, εμείς τι ν' αλλάξουμε;» (μαθήτρια 11 ετών).

«Πρέπει να γίνει ξεχωριστό σχολείο για τους ξένους ή να χωριστούμε σε τμήματα, οι Έλληνες με τους Έλληνες και οι ξένοι με τους ξένους» (μαθήτρια 12 ετών).

«Πρέπει να μιλούν τη γλώσσα μας και να πιστεύουν στο Χριστό, να γίνουν δηλαδή χριστιανοί, και να μιλούν καλά τα ελληνικά· μόνο έτσι θα μπορούμε να μιλάσουμε και να συνεννοούμαστε» (μαθητής 10 ετών).

«Πρέπει να γίνει καλός μαθητής, να διαβάζει κάθε μέρα τα μαθήματά του για να τον αγαπάει κι η δασκάλα» (μαθήτρια 9 ετών).

Το 24% των μαθητών αποδίδουν ευθύνες στους γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους.

«Οι γονείς στους σχολικούς αγώνες έβαζαν διατητή ή κριτή τον συμμαθητή μου, για να μη νιώθει άβολα που δε μιλούσε ελληνικά, για να νιώθει ωραία!» (μαθήτρια 10 ετών).

«Τη συμπεριφορά μας στο σχολείο μάς τη μαθαίνουν οι γονείς. Αν αυτοί βρίζουν στο σπίτι τους Αλβανούς, τους βρίζουμε κι εμείς, αν τους συμπαθούν, τους συμπαθούμε κι εμείς» (μαθητής 12 ετών).

Ορισμένοι μαθητές (25%) έκριναν ότι το σχολείο και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην αρμονική συνύπαρξη ημεδαπών και αλλοδαπών.

«Εμάς ο δάσκαλός μας μας λέει να είμαστε αγαπημένοι με όλους τους συμμαθητές μας, γιατί στη γεωγραφία μάθαμε ότι όλοι έχουμε τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια δικαιώματα στη ζωή. Κάνουμε εργασίες σε ομάδες και εγώ κάθομαι στο θρανίο με μια Αλβανίδα που είναι καλή μαθήτρια. Κανένας δε μαλώνει με κανένα» (μαθήτρια 11 ετών).

«Εντάξει, υπάρχουν καβγάδες μεταξύ μας (αγόρια), αλλά δεν είναι λόγω εθνικότητας. Για πλάκα παλεύουμε, δε λέμε ποτέ τίποτα για την εθνικότητα των άλλων. Κάνουμε όλοι μαζί παρέα στα διαλείμματα και στο ποδόσφαιρο» (μαθητής 10 ετών).

«Επειδή όλοι τον κοροϊδεύουν, ο δάσκαλος τον έβαλε μόνο του στο τελευταίο θρανίο και δεν τον βγάζει ποτέ για μάθημα, επειδή δεν ξέρει καλά ελληνικά» (μαθητής 11 ετών).

Τέλος, το 2% απάντησαν ότι δε γνώριζαν ή δεν ήθελαν να δώσουν κάποια λύση στο ζήτημα των αλλοδαπών στα σχολεία.

Εναλλακτικοί τρόποι δράσης

Λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις των παιδιών και γενικότερα τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούμε να προ-

τείνουμε εναλλακτικούς τρόπους δράσης που μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της «*Παιδαγωγικής της συνάντησης*», όπως τονίζει ο Holemman (Βακαλόπουλος κ.ά., 1998, 156), που προάγει τη διαδικασία της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και του διαπολιτισμικού εμπλουτισμού ανάμεσα στις ποικίλες εθνότητες μιας πλουραλιστικής κοινωνίας.

Σε τοπικό επίπεδο, για την καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων και της ρατσιστικής βίας στον τομέα της εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η ανάληψη πρωτοβουλιών και η εφαρμογή μέτρων που θα διασφαλίζουν ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ίση για όλους. Η διαδικασία αυτή είναι δύσκολη και επίπονη (Abdallah-Preteuille, 1999, 5).

Η Haller υποστηρίζει ότι «το σχολείο δε χρειάζεται κανένα ξεχωριστό μοντέλο για τους αλλοδαπούς, αλλά έναν προσανατολισμό σε ολόκληρη την ομάδα των μη προνομιούχων, καθότι το σημερινό σχολείο είναι προσανατολισμένο στη μεσαία τάξη» (Ζωγράφου, 2003, 31). Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο Άλλος (ο πλησίον) που έχει σημασία και τον αντιλαμβάνομαστε ως έναν άνθρωπο, ως μια οντότητα ένα από τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι η ξένη εθνικότητα (Abdallah-Preteuille, 1999, 58).

Σεβόμαστε και αναγνωρίζουμε την εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητα, προάγουμε τη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως φύλου, στο πλαίσιο του ιδεώδους της δημοκρατίας. Ο Parekh υποστηρίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να είναι πολιτισμικά ουδέτερη, να μην υπάρχει δηλαδή μονοπολιτισμικός προσανατολισμός στην ύλη και στον τρόπο διδασκαλίας στα σχολεία» (Ζωγράφου, 2003, 75).

Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση προάγει το ρατσισμό, διότι ο μαθητής γνωρίζει πολύ λίγα για τους άλλους λαούς και πολιτισμούς, γεγονός που οδηγεί σε γενικεύσεις και στερεότυπα. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που δεν υπονομεύει τον πατριωτισμό ούτε απομονώνει τα ελληνόπουλα από τον πολιτισμό τους.

Κάθε μάθηση απαιτεί ένα ταξίδι προς τον άλλο, προς τη διαφορετικότητα. Μολονότι κάποιοι μιλούν με ειρωνεία και την ονομάζουν «παιδαγωγική κους κους» (*Pédagogie couscous*), μια παιδαγωγική ανακατεμένη, μπερδεμένη, όπως το φαγητό κους κους, η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποτελεί «παράγοντα κοινωνικής ενότητας και ειρήνης» (J. Delors, στο Abdallah-Preteuille, 1999, 78).

Τα ταξίδια, οι επαφές, οι συναντήσεις με άλλες εθνικότητες, η συνεργασία θεωρούνται σημαντικά μέσα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των προκαταλήψεων. Αναπτύσσεται η έννοια του συνυπάρχειν (*vivre ensemble*) και ο μαθητής εντάσσεται σε έναν πολυεθνικό περιγύρο (*contexte multi-ethnique*), που είναι, δηλαδή, γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικός (Abdallah-Preteuille, 1999, 117). Όταν αυτό όμως δεν είναι εφικτό, τότε ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη της αποδοχής του Άλλου.

Το μόνο που χρειάζεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη διαφορετικότητα: σε ποιο βαθμό μοιάζουμε και σε ποιο βαθμό διαφέρουμε από τους άλλους; Δηλαδή αυτό που ο Leach ονομάζει «le

casse-tête éternel de toute enquête anthropologique» («σπαζοκεφαλιά που απασχολεί αιώνια την παγκόσμια ανθρωπολογική έρευνα») (Byram, 1992, 84).

Ο εκπαιδευτικός έχει, λοιπόν, πολυδιάστατο ρόλο. Πέρα από τις βασικές του αρμοδιότητες επιφορτίζεται, όπως αναφέρει η Guinou (2002, 90), με το ρόλο του *διπλωμάτη (diplomate)*, καθώς στην τάξη εκπροσωπεί τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την πολιτισμική ταυτότητα κάθε μαθητή. Είναι, επίσης, *διαμεσολαβητής (médiateur)* μεταξύ της δικής του κουλτούρας και της κουλτούρας των μαθητών που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική.

Είναι, τέλος, *εκπολιτιστής (acculturateur)* με την έννοια ότι παρεμβαίνει στην κατασκευή της πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην προβολή της ετερότητας χωρίς να την επιβάλλει στους μαθητές, αντλώντας στοιχεία από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Ο *εκπολιτιστής* εκπαιδευτικός μετατρέπει την «κλειστή» τάξη σε «ανοιχτή» (Guinou, 2002, 91). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την κοινωνία ως ένα μωσαϊκό λαών (*conception mosaïque de la société*) (Abdallah-Pretceille, 1999, 26). Μέσα από δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας οι μαθητές αναπτύσσουν αλτρουϊστική και κοινωνική συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και οι δεύτεροι συμμετέχουν ευχάριστα στην ομάδα, με αυτοπεποίθηση και συναισθηματική ασφάλεια (Νικολάου, 2005, 322).

Επίσης, μέσα από τη λογοτεχνία ευνοείται η απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης. Η λογοτεχνία είναι ένας χώρος πλούσιος σε στοιχεία διαφορετικότητας για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την αποδοχή του άλλου (Guinou, 2002, 85). Επιπλέον, η γραφή ευνοεί την ευαισθητοποίηση στην ανακάλυψη και εξερεύνηση του Άλλου. Αυτή η ευαισθητοποίηση μπορεί να αποτυπωθεί σε διάφορα μυθιστορήματα (Abdallah-Pretceille, 1996, 155), όπως *Ο γύρος της μέρας σε 80 κόσμους* του J. Cortájar, το *Marelle* του J.L. Borges και *Ta παιδιά του Sanchez* του O. Lewis.

Κάποια παιδικά παραμύθια, που αναφέρονται στην αναγκαιότητα συνύπαρξης διαφορετικών ανθρώπων και διαφορετικών πολιτισμών, μπορούν να χρησιμεύσουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπως τα *Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι* (Libertini), *Ο ακανθούλης* (Παπαγιάννη), *Καλημέρα φίλε* (Νικολούδη) κ.ά. (Ευαγγέλου και Κάντζου, 2005, 90).

Αναφέρουμε ενδεικτικά δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα που διδάσκουν και καλλιεργούν διαπολιτισμική συνείδηση: *Η απλώστρα της διαφορετικότητας - Το πανό της αλληλεγγύης - Καλημέρα φίλε*, το παραμύθι της συνύπαρξης - *Διαφορετικές χώρες, διαφορετικές γλώσσες*, που στοχεύουν στην ανάπτυξη συναισθημάτων αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης, και στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση σε διάφορες μορφές διακρίσεων και ρατσισμού (Ευαγγέλου και Κάντζου, 2005, 85).

Μετά το τέλος της δραστηριότητας γίνεται μεθοδική αποτίμηση του έργου που έχει παραχθεί. Σε καμιά περίπτωση δε στοχεύουμε στην αξιολογική κατάταξη των μαθητών ανάλογα με την επίδοση, αλλά επαναδιατυπώνουμε τους στόχους μας (ανατροφοδότηση) (Νικολάου, 2000, 251).

Όπως αναφέρει ο Vygotsky, «μόνο με συνεργασία και υπό την εποπτεία και τη βοήθεια κάποιου, το παιδί μπορεί να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν» (Garabédian, 1991, 84). Η λέξη κλειδί είναι η διάδραση, η ανταλλαγή απόψεων που ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις, που φανερώνει τις προθέσεις του ομιλητή, ο τρόπος αντίδρασης στο περιβάλλον (Garabédian, 1991, 92).

Παίζοντας γνωρίζει το παιδί τους συνομηλίκους του, δοκιμάζει τις δυνάμεις του, αναπτύσσει πρωτοβουλία, μαθαίνει να πειθαρχεί στους κανόνες και τους νόμους της κοινής ζωής (Ηλιόπουλος, 1998, 132).

Οι ανάγκες των παιδιών συνοψίζονται σε τρεις άξονες:

- α) ανάγκη για ψυχαγωγία,
- β) ανάγκη έκφρασης (σωματική, λεκτική, μουσική, γραπτή, κ.λπ.) και
- γ) ανάγκη ανακάλυψης του κόσμου, η απόκτηση-κατασκευή γνώσεων.

Οι ανάγκες αυτές εξακολουθούν να υπάρχουν και πέρα από την παιδική ηλικία αλλάζοντας μορφή (Garabédian, 1991, 94).

Οι σχέσεις μεταξύ γλώσσας και πολιτισμικής ταυτότητας δεν είναι διακριτές όταν θεωρούμε τον αλλοδαπό μαθητή ως μια μονάδα ξεχωριστή. Μόνο όταν θεωρήσουμε, λοιπόν, τον μαθητή ως μια οντότητα, εξαρτώμενη όχι από την προέλευσή της αλλά από τις επικοινωνιακές σχέσεις, τις ανταλλαγές απόψεων, θα γίνει ενεργό μέλος της κοινωνίας, θα διαμορφώσει την προσωπικότητά του και θα αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις. Αυτό που έχει σημασία είναι η επικοινωνία: ΜΙΑΩ, ΜΙΑΩ ΣΕ ΚΑΠΟΙΟΝ, ΣΥΝΟΜΙΑΩ μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και της ετερότητας (Garabédian, 1991, 98).

Επιπλέον, κάθε σχολείο, στο όνομα της διαφορετικότητας, πρέπει να διασφαλίζει ότι οι πρακτικές του δεν επιφέρουν, έστω και ακούσια, το διαχωρισμό ή την υπερεκπροσώπηση των εθνικών μειονοτήτων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με χαμηλότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις ή με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Πρέπει να εξετάζει τις διαδικασίες που έχουν ως αποτέλεσμα την τοποθέτηση ενός δυσανάλογου ποσοστού μαθητών μειονοτικής εθνοτικής προέλευσης, όπως οι Ρομά, σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή σε ειδικά σχολεία.

Πρέπει, ακόμη, να μεριμνά για τον τακτικό έλεγχο και την παρακολούθηση της κατάστασης των μαθητών μειονοτικής εθνοτικής προέλευσης, συλλέγοντας στατιστικά στοιχεία σχετικά με τις μαθησιακές επιδόσεις και τον αριθμό των μαθητών που προχωρούν στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Η εφαρμογή νομοθετικών μέτρων, σε συνδυασμό με τη βελτίωση της συλλογής δεδομένων, μπορεί να συνεισφέρει στην παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την παροχή προστασίας στα θύματα ρατσιστικής βίας.

Ως εκ τούτου, τα σχολεία πρέπει:

- να υιοθετήσουν ένα λειτουργικό και επαρκώς ευρύ νομικό ορισμό των κρουσμάτων που χαρακτηρίζονται ως «ρατσιστικά», και να αναγνωρίσουν τα «κίνητρα» που ώθησαν το παιδί σε τέτοια συμπεριφορά·
- να συλλέγουν και να δημοσιοποιούν αναλυτικά στατιστικά στοιχεία σχετικά με ρατσιστικές συμπεριφορές, οι οποίες θα αναλύονται μη ονομαστικά, ούτως ώστε να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την «εθνοτική καταγωγή», «τη

φυλή» και τη θρησκεία των θυμάτων και να μπορούν να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως προς τα επίσημα στοιχεία (στοιχεία από την ετήσια έκθεση 2005 - Περίληψη – Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο των Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας).⁷

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βακαλόπουλος, Θ. κ.ά. (1998). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βέργου, Ν. – Αντωνιάδη Κ. (2009, Μάρτιος). Σωματική βία για το 37% των μαθητών Δημοτικού, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 10, 2009 από http://archive.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=21.03.2009,id=28425412.
- Γκόρος, Λ. (2003). *Η Παιδική Επιθετικότητα: Αίτια και αντιμετώπιση*. Άρτα: Εντύπωση.
- Cohen, L. – Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. – Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, Β' τόμος* (μτφρ. Σόλιαν Μ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευαγγέλου, Ο. – Κάντζου Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Ιωάννινα: Δίπτυχο.
- Howard, K. – Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη* (μτφρ. Νταλάκου Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ηλιόπουλος, Ι. (1998). *Οικογενειακή και Σχολική Αγωγή, Παιδαγωγικές ομιλίες προς τους γονείς για τη σωστή ανατροφή και μόρφωση του παιδιού από τη γέννηση ως την ενηλικίωσή του*. Πάτρα: Πετρούκη.
- Καψάλης, Α. (1984). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Καβουνίδη, Τζ. (1996). «Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινωνικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής», στο: ΕΚΚΕ, *Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο*, τόμος Α', Αθήνα, σ. 47-49.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντένους, Π. (1997). *Γεννηθήκαμε ρατσιστές*; Αθήνα: Πατάκη.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φύλιας, Β. (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Α. (2006, Ιούνιος). Τι γεννά το βίαιο παιδί, *Ελευθεροτυπία*, Ανακτήθηκε: Ιούνιος 10, 2009 από http://archive.enet.gr/online/online_hprint?q=%C9%F9%DC%ED%ED%E1+%D4%F3%DF%E3%EA%E1%ED%EF%F5&a=&id=19371444.

Ξενόγλωσση

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle, Que sais-je?* Paris: éd. PUF.

⁷Πηγή: http://fra.europa.eu/fraWebsite/material/pub/ar06/AR06-sum_EL.pdf

- Belsey, B. (2010, Ιανουάριος). What are the forms that cyberbullying might take. Ανακτήθηκε: Φεβρουάριος 10, 2010, από: http://www.education.com/reference/article/Ref_What_Forms/.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.
- Garabédian, M. (1991). *Enseignements / Apprentissages précoces des langues*. Paris: Hachette.
- Guinou, E. (2002). *La communication interculturelle*. Module ΓΑΛ61, Unité 2, Patras: Université Hellénique.

Δικτυακοί τόποι

<http://www.safeweb.org.cy/tips.php?lang=el> (Υπηρεσία Safeweb)

<http://www.cyberbullying.org/> (Οργανισμός Cyberbullying)

<http://www.bullyingawarenessweek.org/>. (Prevention through education and awareness)

http://fra.europa.eu/fraWebsite/material/pub/ar06/AR06-sum_EL.pdf.

(Επίσημα Έκθεση για την κατάσταση σε θέματα ρατσισμού και ξενοφοβίας)

