

Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο

Μέρος Πρώτο

Κώστας Παπαχρήστος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Αντί προλόγου

«Ο ρόλος του άνδρα στην κοινωνία μας συνεχίζει να είναι εκείνος του συζύγου και του πατέρα, ενώ μικρός είναι ο ρόλος του στη δημόσια ζωή. Στην πολιτική, στους άμβωνες των εκκλησιών, στις προταναίειες των πανεπιστημίων, στην οικονομία και γενικώς σε όλα τα κέντρα αποφάσεων και στις ανώτατες θέσεις βρίσκονται γυναίκες.

Γυναίκες κάνουν τους νόμους – μόνο 4% των κοινοβουλευτικών μας εκπροσώπων είναι άνδρες... Σπάνια βλέπουμε άνδρα σε υψηλή θέση, και οι περιπτώσεις αυτές μάλλον αποτελούν άλλοθι για δήθεν ύπαρξη ισότητας ευκαιριών παρά τάση προς διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας.

Θεωρητικά οι άνδρες στην κοινωνία μας είναι ισότιμοι με τις γυναίκες. Περίπου ένα τρίτο των εργαζομένων είναι άνδρες. Όμως οι περισσότεροι από αυτούς βρίσκονται σε κατώτερες θέσεις και, ακόμη και στα τυπικά ανδρικά επαγγέλματα, όπως οικιακός βοηθός, κομμωτής, δακτυλογράφος, βρεφονηπιοκόμος κ.τ.λ., έχουν χαμηλότερο μισθό από τις γυναίκες. Πολλές γυναίκες αμφιβάλλουν κατά πόσο οι άνδρες είναι κατάλληλοι για το ρόλο της προϊσταμένης, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι άνδρες -ως γνωστόν- αντιδρούν περισσότερο συναισθηματικά παρά λογικά και δύσκολα μπορούν να επιβληθούν.

Η παραδοσιακή αντίληψη, ακόμη και σήμερα, θέλει τον άνδρα κυρίως στο σπίτι και αυτό παραδίδεται από τη μία γενιά στην άλλη μέσα από τις διαδικασίες εκκοινωνισμού των παιδιών. Στην εποχή μας, εποχή ραγδαίων τεχνολογικών και κατά συνέπεια και κοινωνικών αλλαγών, είναι ορατές οι αλλαγές και στους τυπικούς ρόλους των φύλων. Έτσι, πολλές γυναίκες είναι πρόθυμες να επιτρέψουν στους άνδρες τους μια επαγγελματική απασχόληση. Συνήθως, όμως, υπό την προϋπόθεση ότι η επαγγελματική απασχόληση δε θα αποβεί εις βάρος της ανατροφής και, κατά συνέπεια, εις βάρος του μέλλοντος των παιδιών. Σχετικά με αυτό πρέπει να αναφέρουμε πως όλες οι επιστημονίσσες συμφωνούν με τη διαπίστωση ότι οι καλές σχέσεις πατέρα- παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι απο-

λύτως απαραίτητες για τη σωστή και ομαλή ανάπτυξη των παιδιών» (Τσιάκαλος, 1995).

Με την τεχνική μέθοδο της αντιστροφής των κοινωνικών δεδομένων, που χρησιμοποίησε ο Γ. Τσιάκαλος τη δεκαετία του '90, ήθελε να αποτυπώσει την ανισότητα και τις διακρίσεις ανάμεσα στα φύλα, να αναδείξει την κοινωνική διάσταση στην κατασκευή των φύλων, την αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και τη διαιώνισή τους με την έννοια του αυτονόητου.

1. Εισαγωγικά

Η ανακάλυψη των άλλων ανακαλύπτει σχέσεις, όχι εμπόδια
Claude Levy-Strauss

Οι κοινωνικές αλλαγές και οι μεταναστευτικές μετακινήσεις κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν τροποποιήσει βαθιά και εκτενώς την κοινωνική δομή σε όλη την Ευρώπη και, πιο πρόσφατα, στην Ελλάδα (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004). Η πολιτισμική διαφορετικότητα δεν είναι καινούρια: το φύλο, η κοινωνική τάξη, τα αγροτικά/αστικά περιβαλλοντικά πλαίσια, οι εθνικές μειονότητες –π.χ. Τσιγγάνοι, Μουσουλμάνοι– και οι περιφερειακές/γλωσσικές διαφορές έχουν υπάρξει για πολύ καιρό στην Ελλάδα. Ωστόσο, μόνο η πρόσφατη μετανάστευση από άλλες χώρες έχει φέρει στο φως το στοχασμό, τη νομοθεσία, τις εκπαιδευτικές ανησυχίες και το έντονο πλέον ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημών σχετικά με αυτά τα ζητήματα (Ναυρίδης, 2004).

Η πολιτισμική διαφορετικότητα στην κοινωνία απεικονίζεται στα σχολεία μας, αλλά πολύ λίγο λαμβάνεται υπόψη ως μια επιδρώσα μεταβλητή στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών μας. Σε πολλές/-ούς μαθήτριες/μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων –και των μη προνομιούχων στρωμάτων της κοινωνίας μας– δε δίνονται ακόμα οι δυνατότητες να επιτύχουν τα ίδια εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως στους συνομηλίκους τους από τον πολιτισμό της πλειοψηφίας (Τσιπλητάρης, 1998· Σακκάς, 2002). Είναι, λοιπόν, ουσιαστικό να αναλυθεί τι συμβαίνει μέσα στα σχολεία, προκειμένου να αναπτυχθούν οι τεχνικές και οι στρατηγικές που θα αντιμετωπίσουν την πολιτισμική ποικιλομορφία με έναν κατάλληλο τρόπο, ώστε η εκπαίδευση να γίνει σημαντική για όλους τους μαθητές και μαθήτριες, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους (Παπαχρήστος κ.ά., 2002α).

2. Το ολόήμερο σχολείο φορέας αλλαγής των παιδαγωγικών σχέσεων

Για να ανταποκριθεί το ολόήμερο σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση στις συνθήκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και να διατηρήσει τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι σύγχρονες δημοκρατίες (πρόοδος και κοινωνική συνοχή), οφείλει να αλλάξει τα «αναλλοίωτα» χαρακτηριστικά του/της, έτσι όπως αυτά σφυρηλατήθηκαν στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με τη

συγκρότηση του έθνους-κράτους: τον εθνοκεντρισμό, την εσωστρέφεια, τον αμυντικό του χαρακτήρα, την οριοθέτηση της εθνικής ταυτότητας (Παπαχρήστος, Γιαννίνας, Μπαμπαρούτσης, 2001δ).

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα: α) να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης με το διαφορετικό, β) να ξεκαθαρίσει τους στόχους του για τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που θα μεταδίδει στους νέους (Νικολάου, 2003), γ) να αναπτύξει τον προβληματισμό για την ύπαρξη στερεοτύπων και διακρίσεων που αφορούν το φύλο, με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας, και δ) να προωθήσει τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους κανόνες δικαίου και την κοινή πολιτισμική κληρονομιά, εμπλουτισμένη από τη διαφορετικότητα της (Batelaan, 1999).

Το ολοήμερο σχολείο (Τζάνη, 1998 & 2001), υπό προϋποθέσεις (Βρεττός, 2002, σσ. 71-72), μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά στην καθημερινότητα ενός γνωσιοκεντρικού σχολείου, «παραμερίζοντας τον ορθολογισμό και αμφισβητώντας τη συμβατικότητα», να συμβάλει ώστε το σχολείο να γίνει χώρος έκφρασης και δημιουργίας, να καλλιεργήσει τις ανθρώπινες σχέσεις διαμέσου της συνεργασίας, να διευρύνει τους κώδικες επικοινωνίας και να καταπολεμήσει τις διακρίσεις και τα στερεότυπα που αφορούν το φύλο (Δεληγιάνη, 1987, σσ. 229-248). Η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας προϋποθέτει δημιουργική, καλλιτεχνική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη (Ανθόπουλος, 2006). Άλλωστε, σκοπός του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή: «...δεν είναι απλή αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας...είναι κάτι πέρα και πάνω απ' αυτά: μια βαθύτερη αναδιάρθρωση και εμπλουτισμός των προγραμμάτων, μια ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος και των επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από την ίδια τη σχολική κοινότητα στο περιβάλλον ενός διαφορετικού δομημένου χώρου» (Πυργιωτάκης, 2001α, σ. 1). Η πρόταση του Π.Ι. (Αλαχιώτης, 2002, σσ. 5-14) για τη διαθεματικότητα στο ΔΕΠΠΣ και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, με την εφαρμογή τους κυρίως στην Ευέλικτη Ζώνη, δίνει ως ένα βαθμό τη δυνατότητα δημιουργίας συνθηκών ελεύθερης-φυσικής επικοινωνίας, συλλογικής προσπάθειας και βιωματικής μάθησης στο ολοήμερο σχολείο (Οικονόμου, 2003, σσ. 1-3).

Ουσιαστικές προϋποθέσεις, βέβαια, προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής του ολοήμερου, που μέχρι σήμερα δεν έχουν ουσιαστικά υλοποιηθεί και αφορούν: α) τις υποδομές, δηλ. τη διαμόρφωση ειδικών χώρων για εικαστικά, σωματική άσκηση, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο, εργαστήρια (θεατρικής αγωγής, φυσικών επιστημών, περιβαλλοντικής αγωγής, μουσικής και μουσικοκινητικής αγωγής, πληροφορικής) και άλλους χώρους ανάλογα με τα αντικείμενα που επιλέγει και εντάσσει στο πρόγραμμά της η σχολική μονά-

δα (Βιτσιλάκη και Πυργιωτάκης, 2001, σ. 34): β) το νέο πρόγραμμα, με αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή και την απογευματινή ζώνη, ώστε το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο και οι τρεις ζώνες (πρωινή, μεσημβρινή και μεταμεσημβρινή) να αποτελούν ένα ενιαίο όλο, καθώς και δυνατότητα επιλογής μαθημάτων από τους μαθητές και τη σχολική μονάδα που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερο-τητες και στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (Ξωχέλλης, 2006): γ) το νέο κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, με άπλωμα του παιδευτικού του έργου και πέραν του σχολείου σε πρωτοβουλίες και άλλες δραστηριότητες: δ) το νέο παιδαγωγικό πνεύμα με προτεραιότητα στην ενσυνείδητη-εσωτερική πειθαρχία έναντι της εξωτερικής και διδακτική μεθοδολογία, κυρίως ομαδική-μέθοδο project, για να μη σχολειοποιηθεί ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού, αλλά να αποσχλειοποιηθεί κατά το δυνατόν και η πρωινή ζώνη εργασίας: και ε) την έμφαση στη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου και στην ενδοσχολική επιμόρφωσή τους (Πυργιωτάκης, 2001β, σσ. 14-21). Θα μπορούσαμε, βέβαια, να προσθέσουμε πολλά ακόμη που έχουν σχέση με τους πόρους, με την αξιολόγηση των μαθητριών/-τών, με την αντισταθμιστική λειτουργία του, την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, την αυστηρή δόμησή του, τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, την ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη των στελεχών της εκπαίδευσης (Σαλτερής, 2006, σσ. 46-51) κ.ά.

Στόχος της εργασίας μας δεν είναι να συνεχίσει τη συζήτηση για τα υπαρκτά προβλήματα που αντιμετωπίζει το ολοήμερο σχολείο, τα οποία, άλλωστε, είναι γνωστά στην Πολιτεία, η οποία έχει χρέος να επιλύσει, και εκ του αποτελέσματος, βέβαια, θα κριθεί (Τσιπλητάρης, 2001, σσ. 142-144). Επιδιώξη μας είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (γυναικών και ανδρών) σε θέματα διαπολιτισμικότητας και προώθησης της ισότητας των φύλων στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου, ενώ παράλληλα προτείνουμε δραστηριότητες που καλλιεργούν την ευαισθησία στα ζητήματα αυτά, ώστε να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους, που δεν θα πρέπει να είναι άλλος από την απρόσκοπτη και ισότιμη πρόσβαση στο σχολείο και τα μορφωτικά αγαθά όλων των μαθητριών/-ών, που ανήκουν σε ποικίλες πολιτισμικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές ομάδες.

Θα θέλαμε, όμως, να επισημάνουμε ότι οι όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτή του ολοήμερου σχολείου, δεν μπορεί να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν πάρουν υπόψη τους το *επίπεδο των γνώσεων και της ευαισθησίας* (Crozier & Menter, 1993), *αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (βλ. σχετική ερευνητική μελέτη των Σαΐτη, Πανάκα κ.ά., 2003, σσ. 171-192). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου και του εκπαιδευτικού μας συστήματος εξαρτάται από το συνεχή εκδημοκρατισμό και τον εμπλουτισμό με νέα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που αποτελούν το κομβικό σημείο για την επιτυχία κάθε μεταρρύθμισης και την προώθηση κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση των κοινωνιών της Ευρώπης. Ο κανόνας αυτός πρέπει να υιοθετηθεί και στην Ελλάδα.

Η επιλογή του θέματός μας δεν είναι τυχαία. Αφορά μια παράμετρο που, σύμφωνα με την εκπαιδευτική έρευνα (Φρόση 2002, σ. 152), δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει παρά ελάχιστα το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς που την υπηρετούν, αν και τις τελευταίες δεκαετίες έχει εκπονηθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (στην Ευρώπη και την Ελλάδα) με θέμα τον *παράγοντα φύλο και την εκπαίδευση* και την ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης με στόχο τη μείωση των στερεοτύπων για τα φύλα και την προώθηση της ισότητας στις σχολικές τάξεις (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2002, σ. 5). Οι συγκεκριμένες θεματικές δεν συμπεριλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό στα περισσότερα από τα επιμορφωτικά προγράμματα, στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Και όμως η προσπάθεια για την ισότητα ευκαιριών αφορά άμεσα την εκπαίδευση, αλλά και ολόκληρη την ανθρώπινη κοινωνία, ιδιαίτερα σήμερα, σε μια εποχή στην οποία τονίζεται σε όλους τους τόνους η ανταγωνιστικότητα, η προτεραιότητα στην επιτυχία με κάθε τρόπο και στο χώρο της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο ενός «αρπακτικού» (McLaren, 1997, σσ. 1-3) πολιτισμού, που κυριαρχείται από τα media και τις πολιτισμικές φόρμες τις οποίες θέλουν να επιβάλουν (Δαρεμάς, 2004). Σήμερα, στην εποχή της μετανεωτερικότητας, πρέπει να καταβληθούν ιδιαίτερες προσπάθειες από το σχολείο και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι συχνά συμβάλλουν στις διακρίσεις αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία για τα φύλα, και να προσπαθήσουν καθημερινά για την ανατροπή των αιτιών που επιδρούν ανασταλτικά στην επίτευξη της ισότητας (Μαραγκουδάκη, 1995, σ. 141).

3. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο χώρο της εκπαίδευσης

Είναι αυτονόητο ότι η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση μιας νέας ιδιότητας του πολίτη που να ενσωματώνει την ιδέα του ανθρώπου και τα οικουμενικά δικαιώματα που απορρέουν από αυτή δεν θα μπορέσει να ευοδωθεί, αν η ίδια η εκπαίδευση δεν έχει ένα εξίσου οικουμενικό περιεχόμενο και έναν εξίσου οικουμενικό προσανατολισμό.

Μπαλιάς 2004

Στην αναφορά τους η UNESCO και η Διεθνής Επιτροπή Επιμόρφωσης για τον 21^ο Αιώνα, υπό την προεδρία του Ζακ Ντελόρ, αναφέρει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να οργανωθεί γύρω από τους θεμελιώδεις τύπους μάθησης που κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα είναι κατά κάποιο τρόπο οι στυλοβάτες της γνώσης: *μαθαίνω για να γνωρίζω, μαθαίνω για να κάνω, μαθαίνω για να είμαι και μαθαίνω να ζω μαζί με τους άλλους*». Λέξεις κλειδιά είναι η ανοχή, ο σεβασμός, η φιλία, η κατανόηση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών (UNESCO, 1999).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 29), εξάλλου, δηλώνει ότι

«η μόρφωση του παιδιού θα πρέπει να κατευθύνεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, τα talέντα και τις πνευματικές και σωματικές του δυνατότητες στο μέγιστο δυνατό βαθμό... στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του ανθρώπου... της ταυτότητας και της γλώσσας... των πολιτισμικών αξιών όλων των πολιτισμών... στην προετοιμασία του παιδιού για μια ελεύθερη κοινωνία κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, φιλίας και ισότητας χωρίς διακρίσεις» (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ., 2000, σ. 160).

Και τα δυο αυτά κείμενα αναφέρονται τόσο στις σχέσεις μεταξύ των εθνών (διεθνείς σχέσεις) όσο και στις σχέσεις μεταξύ των ομάδων διαφορετικών θρησκειών, πολιτισμών και εθνικής προέλευσης μέσα στα κράτη (ενδοεθνικές και ενδοπολιτισμικές σχέσεις) (Batelaan, 1999). Πολλά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης, των Ηνωμένων Εθνών, της UNESCO και της Οργάνωσης για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη τονίζουν τα στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής αγωγής που πρέπει να εφαρμόζονται σε όλες τις φάσεις της εκπαίδευσης, τονίζοντας με έμφαση το ρόλο των εκπαιδευτικών.

Η Σύμβαση για την Εξάλειψη Όλων των Μορφών Διάκρισης κατά των Γυναικών (CEDAW) υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το Δεκέμβριο του 1979 (Makkonen, 2003, σσ. 62-63). Η Σύμβαση αυτή ήταν το πρώτο διεθνές κείμενο με νομικά δεσμευτικό χαρακτήρα το οποίο αφιερώθηκε αποκλειστικά στα δικαιώματα των γυναικών. Η σημασία του είναι ιδιαίτερη, διότι η Σύμβαση CEDAW είναι η δεύτερη σε αριθμό επικυρώσεων Διεθνής Σύμβαση Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, με 170 επικυρώσεις, αμέσως μετά τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με 191 επικυρώσεις. Η Σύμβαση όσον αφορά την εκπαίδευση αναφέρει (άρθρο 10) ότι *«Τα κράτη μέλη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξαλείψουν τις διακρίσεις κατά των γυναικών, ώστε να τους εξασφαλίσουν δικαιώματα ίσα με εκείνα των ανδρών όσον αφορά την εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να εξασφαλίσουν, σε βάση ισότητας του άνδρα και της γυναίκας: τους ίδιους όρους επαγγελματικού προσανατολισμού, παρακολούθησής σπουδών και αποκτήσεως διπλωμάτων... το δικαίωμα να παρακολουθούν τα ίδια προγράμματα, να έχουν ένα εκπαιδευτικό προσωπικό με προσόντα της ίδιας τάξεως... την εξάλειψη κάθε στερεότυπης αντιλήψεως των ρόλων του άνδρα και της γυναίκας σε όλα τα επίπεδα και σε όλες τις μορφές εκπαίδευσής ενθαρρύνοντας τη μεικτή εκπαίδευση και άλλους τύπους εκπαίδευσής που θα βοηθήσουν την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού και, ιδιαίτερα, αναθεωρώντας τα σχολικά βιβλία και τα σχολικά προγράμματα και προσαρμόζοντας τις παιδαγωγικές μεθόδους... μεταξύ ανδρών και γυναικών, τις ίδιες δυνατότητες παρακολούθησής των προγραμμάτων διαρκούς εκπαίδευσής... προς το σκοπό κυρίως να ελαττώσουν το νωρίτερο κάθε απόσταση εκπαίδευσής που υπάρχει... τη μείωση των ποσοστών εγκαταλείψεως των σπουδών από τις γυναίκες και την οργάνωση προγραμμάτων για τα κορίτσια και τις γυναίκες που εγκατέλειψαν πρόωγα το σχολείο...»*.

Τέλος, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΔΔΑ), που υιοθετήθηκε από τα Η.Ε. στη Γενική Συνέλευση της 10ης Νοεμβρίου του 1948, είναι ίσως το πιο σημαντικό κείμενο προστασίας των δικαιωμάτων του ανθρώπου μέχρι σήμερα. Μεταξύ των άλλων αναφέρουμε τη διάταξη κατά των διακρίσεων (άρθρο 2), που έχει ως εξής: *«Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιοσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση»*. Τονίζονται, επίσης, η υποχρέωση κάθε ατόμου και κάθε φορέα της κοινωνίας *«να καταβάλει, με τη διδασκαλία και την Παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των ίδιων των κρατών μελών όσο και ανάμεσα στους πληθυσμούς χωρών που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους»* (United Nations High Commissioner for Human Rights, 1996).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν έμφαση στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αναφέρονται στις ανισότητες και τις διακρίσεις στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, και επικεντρώνονται σε ειδικά μέτρα που απαιτούνται, ώστε οι ομάδες αυτές να έχουν ίσες ευκαιρίες στις κοινωνίες όπου ζουν. Έχουν σκοπό να περιλάβουν όλους τους ανθρώπους, είναι δηλαδή καθολικά, και αποτελούν τις πιο σημαντικές κατακτήσεις του ανθρώπου του 20^{ου} αιώνα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η καθολικότητα πρέπει να υλοποιείται είτε στο επίπεδο της σχολικής αίθουσας, που είναι επαγγελματική ευθύνη του δασκάλου, ή στο επίπεδο της σχολικής πολιτικής, που είναι ευθύνη του συνόλου της σχολικής κοινότητας και της Διεύθυνσης των σχολείων, ή στο επίπεδο του συστήματος της εκπαίδευσης, για το οποίο ευθύνεται η εκπαιδευτική νομοθεσία (Batelaan, 1999).

Η διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και των αξιών της έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων δημοκρατικών κοινωνιών, όχι όμως και της Ελλάδας. Η διδασκαλία τους στο χώρο του ολοήμερου σχολείου δεν έχει στόχο να προσθέσει ένα ακόμα μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Παπαχρήστος, 2003, σσ. 136-137).

Η γνωριμία των μαθητών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα του παιδιού και των γυναικών δεν μπορεί παρά να διαχέεται σε όλα τα μαθήματα καθημερινά, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, και να αφορά τόσο την πρόσκτηση γνώσεων και πληροφοριών όσο και την απόκτηση δεξιοτήτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα (αντογνωσία, προκαταλήψεις, στερεότυπα, εκφορά γνώμης, επίλυση προβλημάτων...) (Reich, 1994, σ. 29).

Εδώ οφείλουμε να σημειώσουμε τις ευθύνες των εκπαιδευτικών αρχών –και της Ελλάδας–, οι οποίες πρέπει να υιοθετήσουν πολιτικές που θα ενθαρρύνουν, αλλά παράλληλα θα παρακολουθούν την εφαρμογή των Συμφωνιών και των Συ-

στάσεων που έγιναν από τους Διεθνείς Οργανισμούς των οποίων είναι μέλη. Και αυτό, γιατί, «παρά την πρόοδο που σημειώθηκε μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο τόσο στις δυτικές κοινωνίες στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κατάσταση είναι κάθε άλλο παρά ικανοποιητική, με μεγάλο μέρος της ευθύνης να βαρύνει τον δυτικό κόσμο, κυρίως τις ΗΠΑ και την πολιτική του καταναγκασμού, ισχύος και εκμετάλλευσης που ασκούν στον διεθνή χώρο, συχνά με την επίκληση και στο όνομα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Μπαλιάς, 2004, σ. 236). Οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε βάρος των παιδιών και των γυναικών με ποικίλους τρόπους αποτελεί ένα καθημερινό φαινόμενο μιας θλιβερής πραγματικότητας, που συναντάμε συχνά σε πάρα πολλά μέρη του πλανήτη (βλ. <http://www.auth.gr/virtualschool/1.4/Praxis/HumanRightsHistory.html>).

Η έλλειψη ανοχής, οι εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας, ο εθνοκεντρισμός, η αύξηση της τρομοκρατίας, οι πόλεμοι, οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών και των εθνοπολιτισμικών ομάδων, οι επιθέσεις βίας προς τον «Άλλο», η κατοποίηση γυναικών και παιδιών, η εμπορία και διακίνηση της ανθρωπίνης ύπαρξης, η αύξηση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Παπαχρήστος και Πανταζοπούλου, 2001β, σσ. 289-291) είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που εξακολουθούν να υφίστανται στην περίοδο καταιγιστικών αλλαγών την οποία διανύουμε.

Η έμφυλη διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού είναι ένα από τα σημαντικότερα και υψηλής βαρύτητας προβλήματα. Οι γυναίκες μετανάστριες και πρόσφυγες είναι τα θύματα πολλαπλών διακρίσεων. Στην Ελλάδα, όπως και στις άλλες χώρες υποδοχής, ως «ξένη» αντιμετωπίζει επιπρόσθετα προβλήματα σε σχέση με τις άλλες γυναίκες (Λαζαρίδου, 1995, σσ. 57-68). Οι μετανάστριες και οι πρόσφυγες γυναίκες συνήθως υποαπασχολούνται κατά 60%, εργάζονται ως κακοπληρωμένες οικιακές βοηθοί, εξωθούνται στην πορνεία (Αδέσμευτη Κίνηση Γυναικών, 1995). Ζουν στην παρανομία ή αγωνιούν για την εξασφάλιση της άδειας παραμονής, χωρίς την παραμικρή ασφαλιστική κάλυψη (Αδαμάκη, 2002, σσ. 19-24). Βιώνουν τον αποκλεισμό, τη φτώχεια, τον απόλυτο έλεγχο του συζύγου και την επιφυλακτικότητα του κοινωνικού περίγυρου.

Η κατάργηση των δυσμενών διατάξεων του νόμου περί αλλοδαπών (ν. 3386/2005), η προστασία της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας και των θεμελιωδών δικαιωμάτων των γυναικών, η δημιουργία κέντρων υποδοχής και στήριξης, η διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης, η προστασία από τη σεξουαλική εκμετάλλευση, η διδασκαλία της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών καθώς και η νομιμοποίηση όλων, και μεταναστριών και μεταναστών, που ζουν σήμερα στην Ελλάδα είναι μερικά μέτρα, για να μπορέσουν να συμμετέχουν και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία μας (βλ. επίσης και το υπό κατάρτιση «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για τους Μετανάστες του ΥΠΕΣΔΔΑ», εφ.μ. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 29-09-2002, σ. 53).

Οι σύγχρονες κοινωνίες, λοιπόν, οφείλουν σήμερα, περισσότερο από ποτέ, να

αναπτύξουν στρατηγικές δράσης, αποσκοπώντας αφενός στην προώθηση μιας δίκαιης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και αφετέρου στην ουσιαστική κατοχύρωση των θεμελιωδών ελευθεριών, των δικαιωμάτων, της ειρήνης και της δημοκρατίας, της οποίας το «αξιακό υπόβαθρο είναι εξ ορισμού υπό διαρκή διακινδύνευση, όσο και αν η θεωρία την παρουσιάζει συχνά ως ένα θεμελιωδώς άφθαρτο και τέλειο σύστημα» (Μπαλιάς, 2004, σ. 16).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης μέσα στο σύγχρονο, πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό παγκόσμιο πλαίσιο αναδεικνύεται πρωταρχικός (Εξαρχάκος, 1997). Χρειάζεται να μετασχηματίσει τις δράσεις και τον προσανατολισμό της, υιοθετώντας πρακτικές που διέπονται από το ανθρωπιστικό ιδεώδες, σε όλες τις βαθμίδες. Το σχολείο δείχνει πως έχει όλα τα εχέγγυα για να μεταπείσει τις μαθήτρες και τους μαθητές, να ανοικοδομήσει τις αξιακές τους θέσεις και να τους καθοδηγήσει ατομικά και ομαδικά μέσα από την ομάδα σε ειρηνική συνύπαρξη, όπου το πνεύμα της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης επηρεάζει όλη τη διαδικασία των πολιτισμένων ανθρώπων (Παπάς, 1998, σ. 62).

Οι εκπαιδευτικές αρχές πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στην ολοκλήρωση του ενιαίου ολοήμερου σχολείου, διότι μέσω αυτού μπορούν να προωθηθούν αλλαγές που θα δίνουν τη δυνατότητα στους νέους και τις νέες να συμμετέχουν, να προβληματίζονται και να αντιμετωπίζουν κριτικά παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές για τις σχέσεις των δύο φύλων. Αλλαγές που θα οδηγούν αγόρια και κορίτσια στο να διευρύνουν τις ταυτότητές τους, εγγράφοντας σε αυτές αξίες, αντιλήψεις, αναπαραστάσεις, προσδοκίες και κουλτούρες που θεωρούνται μέχρι σήμερα τυπικές μόνο για το ένα ή το άλλο φύλο. *Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην κινητικότητα των γυναικών και είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξουν την κοινωνική τους μοίρα, να αμβλύνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό του φύλου τους και γενικά να διεκδικήσουν μια θέση στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας* (Μαργκουδάκη, 2001). Σε ένα μεγάλο βαθμό, δηλαδή, η εκπαίδευση αποτέλεσε εφαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας, κοινωνικής παρουσίας και απεγκλωβισμού των γυναικών από τον κοινωνικά προσδιορισμένο παραδοσιακό τους ρόλο στο χώρο της οικογένειας.

4. Διαπολιτισμικότητα και η διάσταση του φύλου

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι δεν υπάρχει καμία ομόφωνη άποψη για το πεδίο της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κανένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός, θα τονίσουμε καταρχάς ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- ✓ δεν είναι αντισταθμιστική εκπαίδευση (Σακκάς, 2002, σσ. 153-154) για τους αλλοδαπούς ή για τις μειονοτικές ομάδες· δεν είναι τα παιδιά τα οποία ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, που έχουν προβλήματα, αλλά το σχολείο ως θεσμός αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας·
- ✓ δεν είναι μια νέα επιστήμη ή μια επέκταση των προγραμμαμάτων σπουδών, που

σκοπεύει να «διδάξει τους πολιτισμούς». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν στοχεύει κυρίως στο να διδάξει τα περιεχόμενα των πολιτισμών, αλλά στο να καλλιεργήσει θετικές και ενεργητικές στάσεις προς άλλους πολιτισμούς, που θεωρούνται πηγή εμπλουτισμού και βίωσης νέων εμπειριών (Παπαχρήστος, 2002β, σσ. 40-44).

Πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι, καταρχάς, μια επιστήμη ή μια δραστηριότητα που εμφανίζεται στις τάξεις κατά τη διάρκεια ενός καθιερωμένου χρονικού πλαισίου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διάσταση που πρέπει να διαχέεται σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, μια «υποτιθέμενη ταυτότητα» που να προσανατολίζει οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στα σχολεία. Προτείνει διαδικασίες για να ενθαρρύνει την ανακάλυψη αμοιβαίων σχέσεων, για να υπερνικήσει τα εμπόδια. Συνδέεται στενά με άλλες εκπαιδευτικές φιλοσοφίες, όπως είναι η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η αντιρατσιστική εκπαίδευση, η εκπαίδευση ενάντια στις προκαταλήψεις, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει: Αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, επικοινωνία, συνεργασία, υπερνίκηση των πολιτισμικών εμποδίων, αλληλεγγύη, εμπιστοσύνη, αμοιβαίος σεβασμός (Camilleri, 1985).

Η Bennett σημειώνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας βασισμένη στις αξίες και τις δημοκρατικές πεποιθήσεις, σε μια προσπάθεια να προωθηθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός στο πλαίσιο των διαφορετικών κοινωνιών και ενός αλληλοεξαρτώμενου κόσμου (Bennett, 1990). Εμφανίζεται στο λόγο των κοινωνικών επιστημών, όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Auernheimer, 1996) και η ανάπτυξη της οφείλεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των χωρών της Ευρώπης, στην ανάγκη της αντιμετώπισης των προβλημάτων εκπαίδευσης όλων των παιδιών, τόσο της πλειοψηφίας όσο και των μειονοτήτων και των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Δαμανάκης, 1989 και 1997).

Η διαπολιτισμικότητα, αναφέρει ο M. Leicester, χρησιμοποιείται ως όρος «ομπρέλα» και μπορεί να συμπεριλάβει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των εθνοπολιτισμικών ομάδων, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ζητήματα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τις υπάρχουσες ανισότητες, τα ειδικά μέτρα για την άρση της υποεκπαίδευσης των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, την αντιμετώπιση και τον παραμερισμό των προκαταλήψεων και των διακρίσεων λόγω φύλου, προέλευσης, θρησκείας και κοινωνικής τάξης, τον εθνοκεντρισμό και το ρατσισμό, την αμοιβαία ειρηνική συνύπαρξη και την αλληλοαποδοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας (Παπάς, 1998).

Η διαπολιτισμική αγωγή, υπ' αυτή την έννοια, δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, σε όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές και να τους δίνει όλα τα απαραίτητα εφόδια, τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να μπορούν να ζήσουν με επιτυχία στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία

και να συμμετέχουν στον πλούτο και την απόλαυση των αγαθών που παράγονται σε αυτή (Τσιάκαλος, 1999, σ. 61).

Η αποδοχή της ετερότητας και της διαφορετικότητας του άλλου, του προσωπικού στυλ μάθησης και της ατομικότητας, μας οδηγεί στη δημιουργία ενός άλλου σχολείου. Ενός σχολείου όπου θα κυριαρχεί το κλίμα της ψυχολογικής αποδοχής όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνική ομάδα, θα τονίζεται η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και θα επιδιώκεται η εξατομίκευση της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2000, σσ. 57-68).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υιοθετεί πλέον καθολικές αρχές αιτιοκρατικής φύσης που να χαρακτηρίζουν την παιδική ανάπτυξη. Εστιάζει τα ενδιαφέροντά της στην αναζήτηση της «ιδιαιτερότητας» των ατόμων ως βασικού στοιχείου «... ενός πλαισίου μάθησης και ανάπτυξης, διότι εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας και οικοδόμησης θετικής αυτοαντίληψης... αφορά, δηλαδή, την αναγνώριση του δικαιώματος των ατόμων να διατηρήσουν ως πρόσωπα τη διαφορετικότητα μέσα στην ομάδα που ανήκουν και το δικαίωμα των πολιτισμικο-εθνικών ομάδων να διατηρήσουν ως κοινωνικές οντότητες την ταυτότητά τους μέσα στην αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα της μετανεωτερικής κοινωνίας» (Ματσαγγούρας, 2001). Με άλλα λόγια, μια διαπολιτισμική εκπαίδευση πολιτών έχει ως στόχο, μεταξύ των άλλων, να βοηθήσει τους μαθητές/-τριες να «πετύχουν στοχαστικές και σαφείς πολιτισμικές, εθνικές και παγκόσμιες ταυτότητες... να τους μάθει να γνωρίζουν, να ενδιαφέρονται για τους άλλους και να δρουν» (Banks, 2004, σ. 144).

Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική παιδαγωγική μετακινείται από τα επιστημολογικά προτάγματα/παραδείγματα της νεότερης νεότερης όσον αφορά τις κατευθύνσεις των επιστημών της αγωγής (θετικιστική-ερμηνευτική προσέγγιση), με κυριότερο χαρακτηριστικό την «Παιδαγωγική-Διδακτική του Αντικειμένου», προς αυτά της μετανεωτερικότητας της «Παιδαγωγικής-Διδακτικής του Υποκειμένου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κοσσυβάκη, «... που θα στηρίζει το μαθητή στη μαθησιακή και αναπτυξιακή του πορεία, θα προωθήσει στον κάθε μαθητή ένα σύνολο κοινών βασικών εμπειριών και γνώσεων... θα σέβεται τη διαφορετικότητα, τις ατομικές διεργασίες μάθησης, τα διατομικά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών... θα οικοδομεί μια άλλη επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών που θα δίνει έμφαση στο συναίσθημα και στον τρόπο με τον οποίο το Υποκείμενο (ο/η μαθητής/-τρια) κατανοεί και κατασκευάζει τη γνώση» (Κοσσυβάκη, 2004, σσ. 17-18).

Η διαπολιτισμικότητα παίρνει ως αφετηρία της το ίδιο το άτομο. Δεδομένου ότι ο καθένας έχει διαφορετικές εμπειρίες και επιρροές, μπορούμε να δούμε το άτομο ως να ανήκει σε μια ιδιοκουλτούρα του ενός. Θεωρώντας τη διαπολιτισμικότητα σαν μια σπειρα, βλέπουμε πώς είναι δυνατό το άτομο να ανήκει σε πολλές διαφορετικές κοινότητες ή πολιτισμούς συγχρόνως. Κατά συνέπεια, η

προσωπική ταυτότητα είναι *per se* διαπολιτισμική παρά μονοπολιτισμική, όπως συχνά γίνεται αντιληπτή. Αυτή η οπτική, του σπειροειδούς μοντέλου της διαπολιτισμικότητας, μας απομακρύνει από την παραδοσιακή άποψη του πολιτισμού ως κλειστού, αμετάβλητου και χωριστού. Η παραδοσιακή άποψη είναι ότι οι σχέσεις μεταξύ πολιτισμών είναι αυτές της «ετερότητας», της διαφοράς, της έλλειψης κατανόησης, της εχθρότητας και της σύγκρουσης. Για τη διαπολιτισμικότητα οι διάφορες κοινότητες είναι δυνατόν να διασυνδεθούν και να έχουν αρμονικές σχέσεις (Cummins, 2000 & 1996).

Το φύλο είναι μια ακόμη κοινότητα που διασυνδέεται με όλες τις άλλες κοινότητες ή τους άλλους πολιτισμούς στους οποίους ένα άτομο ανήκει και μπορεί να θεωρηθεί ως αναπόσπαστο τμήμα της διαπολιτισμικότητας (Chambers, 1997). Οι προσπάθειες του γυναικείου κινήματος του Δυτικού κόσμου τις τελευταίες δεκαετίες δεν περιορίζονται μόνο στην κατάργηση της ανισότητας μεταξύ των φύλων και την προώθηση των ατομικών, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων. Θέτουν και το ζήτημα «της αναγνώρισης και εδραίωσης της γυναικείας ιδιαιτερότητας, της γυναικείας ανθρώπινης ταυτότητας, του γυναικείου λόγου που διεκδικεί συγκεκριμένη και αυθύπαρκτη πολιτισμική παρουσία». Μια παρουσία που θα συμβάλει στην ανανέωση, γενικότερα, της ανθρώπινης πολιτισμικής ταυτότητας (Βερνίκος, 2002). Οι διεκδικήσεις των γυναικών για την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του λόγου τους συνδέονται αναπόσπαστα με τις προσπάθειες των διάφορων κινήματων, των μειονοτήτων, των μεταναστών, της μαύρης φυλής για την προώθηση των δικαιωμάτων τους.

Η διαπολιτισμικότητα, ως ένα κίνημα μεταρρύθμισης (Banks, 2001 και Μάρκου, 1998), δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις διεκδικήσεις των γυναικών για ισότητα και «ένταξη της διάστασης του φύλου σε όλες τις πολιτικές και τους τομείς της δημόσιας ζωής, σε κοινοτικό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο» (Council of Europe, 2001). Στα μεγάλα προβλήματα των γυναικών και των μαθητριών των εθνοπολιτισμικών ομάδων εστιάζει το ενδιαφέρον της η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού αυτές οι κοινωνικές ομάδες υφίστανται «ρευστοποίηση» των δικαιωμάτων τους, πολλαπλές μορφές βίας και στέρησης. Η έμφυλη διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού και αυτή του «αποκλεισμού στο εσωτερικό του αποκλεισμού» περνάει σχεδόν απαρατήρητη, αναφέρει η Γκασούκα. Ο στόχος της παροχής των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα νέα κορίτσια των γλωσσικών μειονοτήτων υστερεί και συχνά περνά σε δεύτερη μοίρα, καθώς δίνεται προτεραιότητα συνήθως σε άλλα ζητήματα (εθνική καταγωγή, γλώσσα κ.ά.). Αυτό οφείλεται σε μια ευρύτερα χρησιμοποιημένη κοινή παραδοχή, η οποία προβάλλεται και ως δικαιολογία, που υποστηρίζει ότι τα δικαιώματα αυτών των κοριτσιών προστατεύονται και οι ανάγκες τους εξυπηρετούνται λόγω του ότι αποτελούν μέλη μιας άλλης προστατευόμενης ομάδας (Γκασούκα, 2003).

Ωστόσο, η ιστορία και η εμπειρία έχουν καταδείξει πως τα κορίτσια όχι μόνο δεν ωφελούνται από τις λύσεις που σχεδιάζονται για την αρωγή της ομάδας της

εθνοπολιτισμικής μειονότητάς τους, αλλά, στην πραγματικότητα, οι πρακτικές που υιοθετούνται στα πλαίσια μερικών προγραμμάτων τείνουν να τις αγνοούν, να τις αποστερήσουν ή ακόμη και να τις βλάψουν (Melville, 1980). Η επιδείνωση αυτού του προβλήματος είναι η επιμονή σε συμπεριφορές ρόλων του φύλου που μεταφέρονται στην τάξη και βασίζονται στα συστήματα πεποίθησης εντός της πολιτισμικής ομάδας, τα οποία δεν αναγνωρίζουν τις επιδράσεις αυτών των συμπεριφορών πάνω στη δυνατότητα των κοριτσιών να εκπληρώσουν τις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες τους.

Επιδίωξη μας είναι η οικοδόμηση ενός διαπολιτισμικού, ενιαίου ολοήμερου σχολείου που θα προωθεί πολιτικές με στόχο τη διάχυση του προβληματισμού για την ισότητα των φύλων, τη βελτίωση της θέσης των γυναικών και των μαθητριών των γλωσσικών μειονοτήτων, την άρση των στερεοτύπων/προκαταλήψεων και διακρίσεων που αφορούν το φύλο. Ένα ενιαίο ολοήμερο σχολείο πρέπει να αποτελέσει «μια κοινότητα που νοιάζεται», που τα μέλη της νοιάζονται και αλληλοστηρίζονται, αναπτύσσοντας παράλληλα διαπροσωπικές σχέσεις «που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και κατά συνέπεια διευκολύνουν τη σχολική τους προσαρμογή» (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004, σ. 13).

5. Προς ένα διαπολιτισμικό ολοήμερο σχολείο

Η διαπολιτισμική προοπτική θεωρήθηκε ως «η καταλληλότερη απάντηση για να επιτευχθούν οι σχολικοί στόχοι του εκδημοκρατισμού, της ισότητας ευκαιριών και της πολιτισμικής ανάπτυξης» (Ray-von Allmen, στο: Hohmann & Reich, 1989, σσ. 47-48). Στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση και την Πολιτισμική Ανάπτυξη (Council of Europe, *The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants (Final Report)*, Strasburg 1986), ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται: η διεύρυνση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, η δημιουργία προϋποθέσεων για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής, καθώς και η αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής (Μάρκου, 1997, σσ. 239-240).

Στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να βρίσκεται η παγιοποίηση των σχέσεων του σεβασμού και της ισότητας μεταξύ των ατόμων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι υπάρχουσες ιεραρχίες της δύναμης (σχετικά με το φύλο, τη γλώσσα, το έθνος, τη δυνατότητα κ.λπ.) χρειάζεται να αμφισβητηθούν (Γκασούκα, 1998, σσ. 48-49) και να αλλαχθούν και να δοθεί ιδιαίτερη σημασία σε δύο βασικές πτυχές της διαπολιτισμικότητας: την πολιτική συνείδηση και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη (Cummins, 2000).

Προκειμένου να υπάρξει ένα διαπολιτισμικό ολοήμερο σχολείο, δεν είναι αρκετό να έχει μαθητές/-τριες από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Ένα

διαπολιτισμικό κλίμα είναι, επίσης, απαραίτητο και, για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα, το ολοήμερο σχολείο πρέπει να καλύπτει διάφορες απαιτήσεις, όπως:

1. Θετικές προσδοκίες από τους δασκάλους. Πολλοί δάσκαλοι προσαρμόζουν τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους σύμφωνα με την προέλευση των μαθητών: το φύλο, την κοινωνική τους τάξη ή την εθνική ομάδα τους. Η έρευνα έδειξε ότι οι προφανείς προσδοκίες των δασκάλων έχουν μεγάλη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/-τριών και στην υποχρέωσή τους να πετύχουν. Οι πολιτισμικές διαφορές δεν μπορούν να ερμηνεύονται ως διαφορές στην ικανότητα που σχετίζεται με τα καλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Rosenthal & Jacobson, 1968).

2. Ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων. Υπάρχουν αποδείξεις ότι ίσες προσδοκίες των δασκάλων και η αντιμετώπιση των μαθητών ως ίσων έχουν θετική επίδραση στις διαπολιτισμικές επαφές και τη συνεργασία. Δεν είναι εύκολο να παραβλεφθούν οι αρχικές διαφορές των παιδιών, όταν έρχονται στο σχολείο και στην τάξη: μερικά έχουν ό,τι χρειάζονται για τις σχολικές δραστηριότητες, άλλα όχι. Για την ενθάρρυνση των θετικών αλληλεπιδράσεων πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η διαπροσωπική ανταλλαγή πρέπει να είναι ισχυρή και αρκετά οικεία, για να δημιουργήσει μια «κοινή πραγματικότητα» και μια βάση για κατανόηση μεταξύ των ομάδων. Τα μέλη των διαφορετικών ομάδων πρέπει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες. Οι καταστάσεις αλληλεπίδρασης πρέπει να απαιτούν συνεργασία προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί σκοποί και μια προφανή θεσμική υποστήριξη προκειμένου να ενθαρρυνθεί η διομαδική συνεργασία (Bennett, 1990, σσ. 28-29).

3. Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η πτυχή αποβλέπει επίσης στα μαθησιακά περιεχόμενα, αλλά κυρίως στις μεθόδους και τον τρόπο κατά τον οποίο τα περιεχόμενα παρουσιάζονται. Στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών, πρέπει να υιοθετήσουμε μια κριτική προσέγγιση σε όλα τα στοιχεία που μεταδίδουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ή καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις (Παπαχρήστος, 2001α).

Σε επίπεδο σχολικού προγράμματος σπουδών (Banks, 2001, σσ. 315-334), τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να την προσεγγίσουμε από τουλάχιστον δύο προοπτικές:

α) την επίσημη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που σημαίνει ότι τα σχολεία εφαρμόζουν προγράμματα τύπου project, που προωθούν τις διαπολιτισμικές αξίες και τις ενσωματώνουν στην καθημερινή σχολική δραστηριότητα. Αυτή η διάσταση, της « γνώσης», όπως επίσης ονομάζεται, προσπαθεί να παράσχει στους μαθητές/-τριες τα εννοιολογικά εργαλεία για να κατανοήσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα προκειμένου να ερμηνεύσουν κριτικά τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Ο στόχος της εισαγωγής στοιχείων της διαπολιτισμικής εκ-

παίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα είναι να οικοδομηθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και συνεργασίας, που είναι απαραίτητες στο πλαίσιο των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών κοινωνιών.

Ο ρόλος της επίσημης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολος. Έχει μια διπλή κατεύθυνση: να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εθνοπολιτισμικών ομάδων και να παράσχει στους μαθητές της πλειοψηφίας τις προοπτικές που χρειάζονται. Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, χρειάζονται διαρθρωτικές παρεμβάσεις στο ολοήμερο σχολείο, που πρέπει να αρχίζουν από την επανεξέταση της στάσης του σχολείου σχετικά με τα πολιτισμικά, εθνικά ή θρησκευτικά στερεότυπα και να φτάνουν μέχρι την προσθήκη διαπολιτισμικών στοιχείων στην προ- και εν υπηρεσία κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

β) την άτυπη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που έχει παρόμοιους σκοπούς με την επίσημη, αλλά στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου μπορεί να λειτουργήσει με άλλες μεθόδους και διαδικασίες, προσπαθώντας να αποφύγει τις άκαμπτες δομές, τις παραδοσιακές θεσμικές νόρμες και τη γνωστή αντίσταση στην αλλαγή του σχολείου. Το ολοήμερο σχολείο δεν μπορεί να είναι τόπος όπου η γνώση μεταβιβάζεται και διαμορφώνονται ορισμένες ικανότητες. Είναι ο χώρος των αλληλεπιδράσεων (Τριλιανός, 1997), των επαφών και των κοινών εμπειριών ζωής, της αλληλεγγύης και της αμοιβαίας αποδοχής. Εάν θέλουμε τα παιδιά να έχουν μια θετική σχολική εμπειρία, χρειάζονται όλα ένα διαπολιτισμικό κλίμα, όπου μπορούν να συμμετέχουν στην επικοινωνία, στην οργάνωση της καθημερινής ζωής, «στην οικοδόμηση της πραγματικότητας» όπου ανήκουν (Gundara, 1997, σσ. 65-66).

Σημείωση: Η βιβλιογραφία θα συμπεριληφθεί στο δεύτερο μέρος της εργασίας, στο επόμενο τεύχος του περιοδικού