

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Τμήμα: Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Π.Μ.Σ.: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Κατεύθυνση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένδυση με μαντήλα μαθητριών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο»

ΔΑΦΝΗ ΚΟΥΒΕΛΙΩΤΟΥ-ΛΥΣΙΚΑΤΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΝΤΙΓΟΝΗ- ΑΛΜΠΑ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΠΑΡΘΕΝΗΣ
ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΑΘΗΝΑ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020



ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/ΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: ΚΟΥΒΕΛΙΩΤΟΥ – ΛΥΣΙΚΑΤΟΥ ΔΑΦΝΗ

Αριθμός Μητρώου: 217008

Υπογραφή:

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιλογή μιας θρησκευτικής ενδυμασίας των μουσουλμάνων μαθητριών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, κύριος στόχος της έρευνας αποτελεί η σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ένδυση με μαντήλα από μαθήτριες εντός του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που αποσκοπεί στη περαιτέρω εμβάθυνση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και όχι στην γενίκευση. Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 12 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της χώρας. Για την ικανοποίηση του ερευνητικού στόχου επιλέχθηκε η τεχνική της ημι- δομημένης συνέντευξης.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, μουσουλμανική ταυτότητα, μαντήλα, μεταποικιακή θεωρία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί

Abstract

This thesis aims at exploring the teachers' perceptions regarding the choice of the religious attire of the migrant female Muslim students who go to public primary school. In particular, the main purpose of this research is the outlining of the perceptions of primary education teachers regarding the 'headscarf' female Muslim students wear within the Greek public school. It is about a qualitative piece of research which aims at the further deepening of the teachers' perceptions and not only to the generalization. Twelve teachers who serve in the country's primary public schools took part in this research. To further satisfy the research target, the technique of semi- structured interview was chosen.

Key words: Cultural and religious otherness, Muslim identity, headscarf, post-colonial theory, intercultural education, perceptions, teachers

Περιεχόμενα

Περίληψη……3

Abstract……...4

Ευχαριστίες……7

Εισαγωγή……8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1ο Η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα ως παράγοντας ετερότητας

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός των εννοιών της ετερότητας και της ταυτότητας..10

1.2 Μορφές ετερότητας

1.2.1 Πολιτισμική ετερότητα……...15

1.2.2 Θρησκευτική ετερότητα……...……....18

1.3 Προσέγγιση της μουσουλμανικής ταυτότητας ως παράγοντα πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας……22

Κεφάλαιο 2ο Η διαχείριση του ζητήματος της ένδυσης με μαντήλα στα ευρωπαϊκά κράτη

2.1 Η εικόνα της μουσουλμάνας γυναίκας στον δυτικό κόσμο σύμφωνα με την μετααποικιακή θεωρία……...26

2.2 Πολιτικές διαχείρισης της θρησκευτικής ενδυμασίας των μουσουλμάνων γυναικών στην Ευρώπη: Μελέτη περίπτωσης της Γαλλίας…...……..39

Κεφάλαιο 3ο Το ζήτημα της ένδυσης με μαντήλα και οι προκλήσεις του στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο

3.1 Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αντιμέτωπο με την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας……..55

3.2 Αφομοίωση, ένταξη ή αποκλεισμός των θρησκευτικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών/τριών: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ετερότητας με αναφορά την ελληνική περίπτωση……..58

3.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προτεινόμενη λύση για την διαχείριση και ένταξη πολιτισμικά και θρησκευτικά «άλλων» στο σχολικό πλαίσιο……68

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με ζητήματα θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας……...75

Κεφάλαιο 4ο Η προβληματική της έρευνας

4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση…….82

4.2 Η αναγκαιότητα και ο στόχος της έρευνας……..94

4.3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας……...95

Κεφάλαιο 5ο Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Προσέγγιση της έρευνας……..96

5.2 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα……97

5.3 Τεχνική και εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας……99

5.4 Ερευνητική διαδικασία…….100

5.5 Τεχνική ανάλυσης των δεδομένων……...101

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 6ο Αποτελέσματα

6.1 Ερμηνεία και ανάλυση αποτελεσμάτων……..104

Κεφάλαιο 7ο Συμπεράσματα……...172

Επίλογος……189

Βιβλιογραφικές αναφορές……192

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Αντιγόνη- Άλμπα Παπακωνσταντίνου για την δυνατότητα που μου έδωσε να ασχοληθώ και να διερευνήσω ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης καθώς και για την καθοριστική καθοδήγηση και συνεργασία της σε όλη τη πορεία της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Τέλος, ιδιαίτερα θερμές ευχαριστίες οφείλω στην οικογένεια μου και τις φίλες μου για την αμέριστη συμπαράστασή και υποστήριξη τους καθ΄ όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Εισαγωγή

Η ένδυση με μαντήλα από γυναίκες μουσουλμάνες, οι οποίες διαμένουν σε δυτικές κοινωνίες, έχει αναδειχθεί σε ένα μείζον ζήτημα, το οποίο έχει απασχολήσει έντονα την διεθνή επικαιρότητα τα τελευταία χρόνια. Πληθώρα δημόσιων συζητήσεων, πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου, έχουν λάβει χώρα σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, αναφορικά με τους δημόσιους χώρους στους οποίους θα πρέπει να απαγορεύεται η ενδυμασία με μαντήλα, τον συμβολισμό που φέρει η ένδυση με μαντήλα σε ένα δημόσιο χώρο και τελικά τον τρόπο που θα πρέπει ένα σύγχρονο δυτικό κράτος να αντιδράσει απέναντι σε γυναίκες που επιθυμούν να την φορούν, ανεξαρτήτως των αρνητικών νοημάτων και των ερμηνειών που αποδίδεται στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα.

Στον ελληνικό χώρο η άφιξη, από το 2015, των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών από χώρες με κυρίως μουσουλμανικό πληθυσμό είχε ως συνέπεια την αύξηση της ορατότητας των μουσουλμάνων γυναικών που φορούν μαντήλα στους δημόσιους χώρους, μεταξύ των οποίων και στο σχολικό πλαίσιο. Όπως γίνεται φανερό το ελληνικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ήρθαν πρόσφατα αντιμέτωποι σε τόσο μεγάλο βαθμό με μαθήτριες που φέρουν διαφορετικά θρησκευτικά και πολιτισμικά σύμβολά, αντίθετα με άλλες δυτικές κοινωνίες, οι οποίες έχουν μια μακρά εμπειρία συμβίωσης και συνύπαρξης σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο με άτομα μουσουλμανικού θρησκεύματος και διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Έναυσμα της εργασίας αποτέλεσε η εμπειρία που αποκόμισα από την πρακτική μου άσκηση στα πλαίσια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, ως δασκάλα σε τάξη υποδοχής δημοτικού σχολείου στο κέντρο της Αθήνας. Στο εν λόγω σχολείο η πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού αποτελείται από αλλοεθνείς μαθητές/τριες, οι οποίοι διακρίνονται εκτός από διαφοροποιήσεις σε εθνοτικό και γλωσσικό επίπεδο και σε θρησκευτικό επίπεδο συγκριτικά με τον κυρίαρχο πληθυσμό της ελληνική κοινωνίας. Μερίδα αυτών αποτελούσαν και μουσουλμάνες μαθήτριες οι οποίες φορούσαν μαντήλα. Από αυτήν την εμπειρία μου προκλήθηκε στην συνέχεια το ερώτημα του τρόπου με τον οποίο οι Έλληνες/δες εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από μέρους μαθητριών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο καθώς ενδέχεται ότι η οπτική των ίδιων να επηρεάζει την σχολική πορεία αυτών των μαθητριών εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται φανερή η ανάγκη διερεύνησης των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από πλευράς των μαθητριών, ζήτημα το οποίο μέχρι στιγμής φαίνεται ότι παραμένει ανεξερεύνητο και στο οποίο φιλοδοξεί να συμβάλει η παρούσα εργασία.

Ειδικότερα, στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ένδυση με μαντήλα από μαθήτριες εντός του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι και οι ίδιοι είναι φορείς μιας πολιτισμικής ταυτότητας που αντανακλά την ευρύτερη δυτική κουλτούρα και πολιτισμό, επιδιώκεται μέσα από τη εκπόνηση της παρούσας έρευνας να αναδειχθούν οι αντιλήψεις βάσει των οποίων νοηματοδοτούν τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα μαθητριών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο καθώς και τις προκλήσεις που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες που φορούν μαντήλα σε εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό μελλοντικά. Επιπλέον, σημαντική παράμετρο που τίθεται στο υπό διερεύνηση ζήτημα αποτελούν οι αντιλήψεις των ίδιων αναφορικά με το εάν η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής κατεύθυνσης θα μπορούσε να συμβάλλει και να επηρεάσει θετικά προς μια αποτελεσματική διαχείριση και ένταξη των μαθητών/τριών με διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός των εννοιών βάσει των οποίων προσεγγίζεται και προσδιορίζεται το υπό διερεύνηση ζήτημα της παρούσας εργασίας καθώς και η αναφορά στα θεωρητικά σχήματα της μεταποικιακής θεωρίας και της μεταποικιακής φεμινιστικής θεωρίας σύμφωνα με τις οποίες αναλύεται και ερμηνεύεται το εν λόγω ζήτημα. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας, ο σκοπός, ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατρέχουν την έρευνα, το δείγμα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και η τεχνική ανάλυσης των δεδομένων. Ακόμη, σε επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων και η εκτενής ανάλυσή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτά και το τελευταίο κεφάλαιο συνίσταται στα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Κεφάλαιο 1ο

Η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα ως παράγοντας ετερότητας

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της ετερότητας και της ταυτότητας

Στη σημερινή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας κατέχουν πρωτεύουσα θέση στο ευρωπαϊκό αφήγημα, προκαλώντας ένα έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για θεωρητικές συζητήσεις και μελέτες θεμάτων αναφορικά με το περιεχόμενο των δύο εννοιών, όπως διαμορφώνεται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικά πολιτικά και κοινωνικά τοπίο τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο. Ο προσδιορισμός των εννοιών της ταυτότητας και της ετερότητας δεν αποτελεί μια εύκολη και απλή υπόθεση, καθώς πρόκειται για δύο πολυδιάστατες έννοιες, οι οποίες όμως συνδέονται στενά μεταξύ τους.

Ειδικότερα, η έννοια της ταυτότητας εμπεριέχει το αίσθημα της συνειδητοποίησης της ύπαρξης και της θέσης ενός υποκειμένου στον κόσμο, το οποίο έχει να αφηγηθεί την δική του προσωπική ιστορία, μέσα από μία χωροχρονική συνέχεια που θέτουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Η ταυτότητα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητας ενός ατόμου, καθώς συγκροτείται από το σύνολο των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων που ένα άτομο κατέχει (Δραγώνα,2003). Ακόμη, με τη ταυτότητα υποδηλώνεται η ασυνείδητη διαδικασία ταύτισης του εγώ ενός υποκειμένου με τον ίδιο τον εαυτό αλλά και με το οικείο χώρο που τον περιβάλλει. Μέσα από την συγκεκριμένη διαδικασία το υποκείμενο αρχίζει να ταυτίζεται σταδιακά από την παιδική ηλικία με πρόσωπα και σύμβολα του άμεσου περιβάλλοντος του, συνεχίζοντας έως την στιγμή του θανάτου του. Κατά την διαμόρφωση της επισυμβαίνει μια διπλή και ταυτόχρονη διεργασία που αφενός δημιουργεί την αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξης του ατόμου στο χώρο και στο χρόνο και αφετέρου καθιστά εμφανή και αναγνωρίσιμη την ομοιότητα ή την διαφορά του με τους άλλους (Erikson, 1968 όπως αναφέρεται στο Κουκουνάρας- Λιάγκης,2009).

Η ταυτότητα του «εγώ» συνιστά το αποτέλεσμα της ατομικής και της κοινωνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τον E. Goffman (1976) η συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας αφορά στην αντίληψη της μοναδικότητας του υποκείμενου μέσα από την αφήγηση της προσωπικής του ιστορίας, όπως διαγράφεται με το πέρας του χρόνου και στην συνειδητοποίηση της αποκλειστικά ατομικής του ύπαρξης, χωρίς την δυνατότητα να επαναληφθεί (Goffman, 1976 όπως αναφέρεται στο Γκότοβος, 2003). Ακόμη, όπως

γίνεται φανερό η δόμηση της ταυτότητας δεν πρόκειται για μία στατική και δεδομένη διαδικασία, αντιθέτως η οικοδόμηση της απαιτεί μια χρονοβόρα, δυναμική, αέναη και διαδραστική διαδικασία κατά την οποία το άτομο κατασκευάζει την εικόνα του εαυτού του με αναφορά το σύνολο των νοηματικών σχημάτων και αναπαραστάσεων που διαθέτει και βάσει των οποίων, καθορίζεται το «εγώ» του. Κατά συνέπεια, η δόμηση της ατομικής ταυτότητας και κατ' επέκταση της κατασκευής της εικόνας του εαυτού αποτελεί μια ψυχική διεργασία, η οποία έχει ισχυρό αντίκτυπο τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2009).

Η κοινωνική ταυτότητα αποτελεί την συνιστάμενη της επίδρασης του περιβάλλοντος και της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ του εαυτού και του άλλου που οικοδομείται μέσα στο πλαίσιο της συμμετοχής του ατόμου σε μικρές ή μεγάλες κοινωνικές ομάδες με θεσμική ή αυθόρμητη υπόσταση (Δραγώνα, 2003). Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας απαντάται στην βιβλιογραφία και με τον όρο της «συλλογικής» ταυτότητας. Οι δύο όροι χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί μια τεχνητή διάκριση σε αναλυτικό-θεωρητικό επίπεδο από την ατομική ταυτότητα καθώς οι δύο ταυτότητες (ατομική – κοινωνική) είναι συνυφασμένες μεταξύ τους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Ειδικότερα, η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αναφέρεται σε συλλογικότητες και ιδιαίτερα στο γεγονός ότι το *«υποκείμενο ανήκει σε κοινωνικές κατηγορίες»*(Goffman, 1976 όπως αναφέρεται στο Γκότοβος, 2003:103). Κατά αυτόν τον τρόπο*, «η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας δεν αποτελεί απλώς μια εσωτερική διαδικασία, μονωμένη από τα εξωτερικά στοιχεία της ατομικότητας, αντίθετα προϋποθέτει τον άλλο, είτε ως στοιχείο ετερογένειας για την ανάπτυξη του «εμείς» είτε ως τμήμα του «εμείς», ως διαχειριστή δηλαδή της εγγενούς πολιτισμικής ταυτότητας, του εθνικού πολιτισμού»* (Badie, 1995 όπως αναφέρεται Κυρίδης, 2005:109).

Με άλλα λόγια, η συγκρότηση της κοινωνικής ταυτότητας συναρτάται άμεσα από την αντίληψη που το ίδιο το υποκείμενο διαμορφώνει για τον εαυτό του, η οποία εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που αποδίδονται στο άτομο κατά την συμμετοχή του σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Κατά συνέπεια, η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας καθορίζεται από την επίδραση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της δυναμικής που αναπτύσσεται στο οικείο και ευρύτερο περιβάλλον της κοινωνικής δράσης των ατόμων. Μέσα από την διαλεκτική σχέση του εαυτού και του άλλου, το υποκείμενο κατανοεί και επεξεργάζεται τόσο τον εσωτερικό του κόσμο, εσωτερικεύοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όσο και τον κόσμο

που τον περιβάλλει, αναπτύσσοντας, ταυτόχρονα, το αίσθημα του «ανήκειν» στις διάφορες κοινωνικές ομάδες που υπάγεται(Κυρίδης, 2005).

Ο σύγχρονος κοινωνικός κόσμος που περιβάλλει τα υποκείμενα, διαιρείται σε ποίκιλες κοινωνικές κατηγορίες, που είτε αφορούν ομάδες μεγάλης κλίμακας με αξιολογικά κριτήρια αυτά του φύλου, της θρησκείας, της φυλής, της εθνικότητας και της κοινωνικής τάξης, είτε αναφέρονται σε ομάδες που αφορούν μικρότερες κοινωνικές υποδιαιρέσεις, όπως ομάδες πολιτικής ένταξης, αθλητικές ομάδες, επαγγελματικές ομάδες κτλ. Κάθε άτομο εντάσσεται σε κάποιες ομάδες ενώ αποκλείεται από κάποιες άλλες (Δραγώνα, 2003).Κατά αυτόν τον τρόπο ο κάθε άνθρωπος υπάγεται αυτόματα σε πολλαπλές κοινωνικές κατηγορίες, γεγονός που τον καθιστά από κοινωνικής πλευράς ένα «πολυταυτοτικό υποκείμενό». Η ένταξη ενός ατόμου στις διάφορες αναγνωρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες ή συλλογικότητες(φύλου, ηλικίας, κοινωνικής τάξης, πολιτισμικής ταυτότητας) συνιστά την ιδιαίτερη ατομική του ταυτότητα, η οποία συγκροτείται μέσα από την επιτέλεση μιας πρωτότυπης σύνθεσης των ιδιαίτερων επιμέρους ταυτοτήτων που κατέχει. Η κοινωνική ταυτότητα λειτουργεί ως μία ευρύτερη ταυτότητα, η οποία εσωκλείει στους κόλπους της άλλες επιμέρους ταυτότητες ενός υποκείμενου όπως: την γλωσσική ταυτότητα, την θρησκευτική, την εθνική, την πολιτισμική, την πολιτική κ.λπ. (Δαμανάκης, 2010 όπως αναφέρεται Κεσίδου, Ανδρούσου, & Τσάφος, 2010). Οι κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες παραπέμπουν στις κυρίαρχες εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές κοινότητες ενός κοινωνικού συστήματος επιτρέπουν στο άτομο(εάν τις κατέχει) να υπάγεται και να καθίσταται ικανό να απολαμβάνει *«τα υποτιθέμενα τυπικά χαρακτηριστικά όλων όσοι bona fide ανήκουν στις συγκεκριμένες κατηγορίες»* (Γκότοβος, 2002:10,12).Συνεπώς, με την ταυτότητα δίνεται η δυνατότητα στο άτομο να προσδιορίζεται μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα και να τοποθετείται κοινωνικά.

Με αυτήν την έννοια, η ταυτότητα αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή που δομείται από ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία μεταβάλλονται μέσα στον χρόνο και προσαρμόζονται κάθε φορά στις νέες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τα εκάστοτε κράτη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ταυτότητα να υποβάλλεται σε αλλαγές του περιεχομένου και των ορίων της μέσα από αναδιατυπώσεις ή και χειραγωγήσεις. Υπό αυτή την οπτική, η ταυτότητα δεν είναι μια απόλυτη και στατική έννοια, η οποία παραμένει αμετάβλητη στον χρόνο, αντιθέτως αποτελεί μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία, κατά την διάρκεια της οποίας

διάφοροι παράγοντες(οικονομικοί, πολιτικοί, κοινωνικοί και ιστορικοί) συμβάλλουν καθοριστικά στην δόμηση της και βάσει αυτών επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά το περιεχόμενο της και οι ατομικές και κοινωνικές διαστάσεις που προσλαμβάνει(Δραγώνα & Φραγουδάκη, 1997). Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω γίνεται φανερό ότι η έννοια της ταυτότητας δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα απλό και μονοδιάστατο ορισμό, αντίθετα οι διαστάσεις της είναι πολυποίκιλες, γεγονός που τεκμηριώνεται από την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων που χαρακτηρίζουν τα υποκείμενα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Ωστόσο, φαίνεται ότι η ταυτότητα δεν θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς την παρουσία της ετερότητας, καθώς η συγκρότηση της πρώτης εξαρτάται από την διαλεκτική σχέση του «εγώ» με τον «άλλον», τον έτερο, καταδεικνύοντας τη στενή σύνδεση και αλληλεπίδραση της μιας με την άλλη. Ειδικότερα, με την λεξιλογική ερμηνεία του όρου της ετερότητας ορίζεται η έλλειψη της ομοιότητας κατά το είδος, την θέση, την τάξη κ.λπ. (Μπαμπινιώτης, 1998). Όσον αφορά, όμως, την νοηματοδότηση που αποδίδεται στον εννοιολογικό ορισμό της ετερότητας, σύμφωνα με τις ερμηνείες των κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, φαίνεται ότι η έννοια της ετερότητας αφορά στη συσχέτιση της με την έννοια της ταυτότητας και πιο συγκεκριμένα στην διαλεκτική σχέση μεταξύ του εαυτού και του άλλου, ως αναγκαίας και αυτόματης διαδικασίας για την οικοδόμηση της ταυτότητας.

Πιο αναλυτικά η διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας δεν εμπεριέχει μόνο την διαδικασία ταύτισης του ατόμου με οτιδήποτε όμοιο ή ίσο αλλά περικλείει και διαδικασίες, οι οποίες αναφέρονται στην διαμόρφωση και συνέχεια στην διαφοροποίηση του εαυτού σε σχέση με τον άλλο, τον διαφορετικό. Όπως γίνεται φανερό, η έννοια της ταυτότητας ενέχει και μία αμφίσημη φύση, καθώς επιτρέπει στο εκάστοτε υποκείμενο να τοποθετηθεί απέναντι στους άλλους, να αναγνωρίσει όσους του μοιάζουν αλλά και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Συγκεκριμένα, η αμφισημία που διακρίνει την εν λόγω έννοια έγκειται στο ότι ενυπάρχουν μέσα της ταυτόχρονα, δύο διαδικασίες που επενεργούν στο άτομο κάθε φορά διαφορετικά και οι οποίες αναφέρονται σε εκείνες της ταύτισης με το όμοιο και σε αυτές της διαφοροποίησης με τον αντίθετο, τον έτερο (Δραγώνα, 2003).

Κατά αυτόν τον τρόπο, με την ταυτότητα υποδηλώνεται η ομοιότητα ή ισότητα ενός ατόμου με κάποια άτομα ή ομάδες, ενώ συγχρόνως υπονοείται η ετερότητα και η διαφοροποίηση του από κάποια άλλα άτομα ή ομάδες. Με την ταυτότητα τίθενται

εσωτερικά και εξωτερικά όρια στον εαυτό, με τα οποία διακρίνει το όμοιο από το διαφορετικό, το οικείο από το ξένο, το γνωστό από το άγνωστο. Τέτοιους είδους διαχωρισμοί αποτελούν τα κυρία πρότυπα βάσει των οποίων θεμελιώνονται οι άξονες συγκρότησης και νοηματοδότησης τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας των ατόμων, οι οποίοι συνιστούν ταυτόχρονα την πυξίδα προσανατολισμού και αξιολόγησης της κοινωνικής πραγματικότητας(Δραγώνα, 2003 & Γκόβαρης, 2001).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η έννοια της ετερότητας, όπως και της ταυτότητας, αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο συνδέεται με τον τρόπο οργάνωσης μιας κοινωνίας που αντανακλά τις αντιλήψεις και τα νοήματα της εκάστοτε καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Σύμφωνα με τα οποία ορίζεται το περιεχόμενο της ετερότητας που προσδιορίζει και αναδεικνύει τον εκάστοτε κοινωνικά «άλλον», έτερο. Κατά συνέπεια, οι αντιλήψεις και οι νοηματοδότησεις που σχηματίζουν τα άτομα για τους άλλους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο των κανόνων και των αξιών του κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος στο οποίο εντάσσονται ως μέλη. Βάσει αυτών, μπορούν τόσο να προσδιορίζονται κοινωνικά όσο και να τοποθετούνται απέναντι στους άλλους, χρησιμοποιώντας τα αξιολογικά κριτήρια των κυρίαρχων συστημάτων που τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν την ομοιότητα ή διαφορά τους από άλλα άτομα (Γκόβαρης, 2001). .

Ειδικότερα, με τον όρο της ετερότητας υπονοείται εκείνο το σύνολο των στοιχείων που φωτίζουν τις ανθρώπινες διαφορές, οι οποίες παραπέμπουν σε ιδιότητες όπως αυτές της καταγωγής, της φυλής, του φύλου, του χρώματος, της γλώσσας, της θρησκείας του πολιτισμού. Οι εν λόγω ιδιότητες μπορούν χαρακτηρίζουν μία ομάδα ατόμων που υπάγεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, με το οποίο μπορεί να διαφοροποιείται ή να μειονεκτεί λόγω της κατοχής διαφορετικών ιδιοτήτων από την πλειοψηφία του συνόλου που θεωρείται ως το γνωστό, το κανονικό, το οικείο. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο L. Cohen (1997) οι άνθρωποι συνειδητοποιούν την ταυτότητα και τον πολιτισμό τους, τη στιγμή που έρχονται αντιμέτωποι με την διαφορετικότητα τη δική τους έναντι των άλλων (Cohen, 1997 όπως αναφέρεται Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2013). Αυτό το γεγονός οδηγεί στην δημιουργία ενός αισθήματος του «ανήκειν» τόσο στην εσωτερική ομάδα των άλλων όσο και στην εξωτερική ομάδα *«των πολλών και των κανονικών»* (Γκέφου- Μαδιανού, 1998 όπως αναφέρεται στο Σπανός & Χαϊδογιάννου, 2013).

Η ετερότητα με αυτό το νόημα τίθεται στο στόχαστρο ως παράγοντας που διαταράσσει την συνοχή και την ισορροπία τόσο σε επίπεδο κοινωνικό όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικό, επιδιώκοντας με κάθε τρόπο να αφομοιωθεί, παραβλέποντας ότι αυτό που καθιστά τα άτομα μοναδικά είναι η διαφορετικότητα τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, η δημιουργία κοινωνιών ομοιών τίθεται ως προτεραιότητα, ενώ η ετερότητα εκλαμβάνεται ως κάτι αρνητικό, που προκαλεί φόβο και απειλή για την συνοχή και την ομοιομορφία των ατόμων και των ταυτοτήτων τους. Η ετερότητα μπορεί να λαμβάνει διάφορες μορφές διαφοροποίησης που αναφέρονται σε εθνικές, εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή φυλετικές διαφορές, οι οποίες όταν είναι έκδηλες μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικές αντιδράσεις, επιφέροντας αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Για παράδειγμα στη σημερινή εποχή «*ο «άλλος» μπορεί να είναι ένας μετανάστης, ένας άνθρωπός μαύρου χρώματος, ένα μέλος μιας παλιάς ή μιας «νέας» μειονότητας, κάποιος με άλλη θρησκεία, κάποιος που μιλάει με διαφορετική προφορά ή κάποιος που προέρχεται από άλλη περιοχή»* (Yuval- Davis, 2013: 106).

Κατά αυτόν τον τρόπο οι διαφορές που γεννούν φόβο και κοινωνικές εντάσεις δεν αναφέρονται στην οποιαδήποτε διαφορά με την οποία ένα άτομο μπορεί να διαφοροποιείται από την ομάδα ή από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά αφορούν εκείνες που συνιστούν διαφορές που γίνονται πολιτισμικά αντιληπτές, αποτελώντας «*τον δείκτη του ορίου διαίρεσης του κόσμου σε δύο κατηγορίες: σε «εμείς» και «εκείνοι»* (Yuval- Davis, 2013: 106).

1.2.1 Πολιτισμική Ετερότητα

Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι λόγοι ύπαρξης της στα πλαίσια των σύγχρονων εθνικών κρατών αφορούν αιτίες που σχετίζονται με την διαφοροποίηση της πολιτισμικής σύνθεσης του κυρίαρχου πληθυσμού στα πλαίσια των σύγχρονων εθνικών κρατών εξαιτίας της παρουσίας διαφοροποιημένων πολιτισμικά πληθυσμιακών ομάδων που διαμένουν στην εδαφική τους επικράτεια. Παραδείγματα τέτοιων ομάδων αποτελούν οι εθνοπολιτικές και οι μεταναστευτικές μειονότητες. Οι πληθυσμιακές ομάδες που υπάγονται στην πρώτη κατηγορία αφορούν μεμονωμένες ομάδες ατόμων με διαφοροποιημένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, οι οποίες διαμένουν στην εδαφική επικράτεια ενός κράτους λόγω συγκεκριμένων ιστορικών-πολιτικών συγκυριών μιας εποχής που τους επέβαλλαν να

ενταχθούν και να ζήσουν στη διαφορετική πολιτισμική του ενότητα. Στις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες αναγνωρίζεται θεσμικά η συλλογική και πολιτισμική διαφοροποίηση από το κυρίαρχο κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα του εθνικού κράτους στο οποίο ανήκουν. Οι μεταναστευτικές μειονότητες αναφέρονται στην «εισαγόμενη» ετερότητα, δηλαδή στην παρουσία ατόμων ή ομάδων ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εξαιτίας της εισροής μεγάλου κύματος μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι εγκαθίστανται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους διαφορετικού από αυτών που προέρχονται. Οι εν λόγω πληθυσμιακές ομάδες αφορούν ομάδες ατόμων που δημιουργούνται από την συγκέντρωση ατόμων, λόγω προσωπικής επιλογής σε ένα άλλο κοινωνικοπολιτισμικό χώρο(Γκότοβος, 2002, Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο ο όρος της πολιτισμικής ετερότητας αναφέρεται στο σύνολο των υπαρκτών ή λογιζόμενων ως υπαρκτών χαρακτηριστικών ιδιοτήτων που ένα άτομο κατέχει από κοινού με εκείνους που υπάγονται στην ίδια κοινωνική κατηγορία(εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική) στην οποία εντάσσεται και το ίδιο, διαφοροποιώντας το από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Με το νόημα αυτό η πολιτισμική ετερότητα αφορά την κατοχή των διαφορετικών ικανοτήτων από ένα υποκείμενο που απαιτούνται για να λειτουργήσει ικανοποιητικά ως κοινωνικό δρών στις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας που προκύπτουν σε ένα κοινωνικό χώρο διαφορετικό από αυτόν στον οποίο έχει κοινωνικοποιηθεί, όντας μυημένος σε διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες. Η πολιτισμική ετερότητα λειτουργώντας ως «κέλυφος» αντανακλά όλες τις διαφοροποιήσεις μιας πληθυσμιακής ομάδας σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο συγκριτικά με τον πολιτισμό του κυριάρχου πληθυσμού ενός κράτους, στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται. Κατά αυτόν τον τρόπο, με την πολιτισμική ετερότητα υποδηλώνεται η ετερότητα που διακρίνει τις ποικίλες διαφοροποιημένες πληθυσμιακές ομάδες σχετικά με τους αξιακούς κώδικες, τα σύμβολα, τις στάσεις, τις καθημερινές πρακτικές, γνώσεις δεξιότητες, τα οποία αντιπροσωπεύουν μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από αυτήν του κυρίαρχου πολιτισμού(Γκότοβος, 2002).

Κατά τον Γ. Νικολάου η σύγχρονη σκέψη προσεγγίζει και δέχεται την πολιτισμική ετερότητα βάσει ορισμένων κυρίαρχων παραδοχών:

- « *Η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα αλλά με αφάνταστη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών.*
- *Κανένας πολιτισμός δεν είναι μονός του.*
- *Οι πολιτισμοί διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν, εξελίσσονται.*
- *Σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία, η διατήρηση της πλούσιας ποικιλίας των πολιτισμών είναι αναγκαία.*
- *Η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση δομούνται σε πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού»* (Νικολάου, 2005:209).

Όπως διαφαίνεται από τα ανωτέρω ο πολιτισμός δεν αποτελεί μια στατική έννοια αλλά μια πλατιά έννοια που περικλείει πολλές πτυχές μιας ομάδας. Πρόκειται για ένα πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο αντανακλά το κανονιστικό σύστημα μιας κοινωνίας στο όποιο εσωκλείονται γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικοί κανόνες, έθιμα, γλώσσες και μη λεκτική επικοινωνία. Ο πολιτισμός σύμφωνα με τον Banks αποτελεί τρόπο και στάση ζωής που συγκροτείται μέσα από την επίδραση συγκεκριμένων ιστορικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών (Banks, 1991 όπως αναφέρεται Νικολάου, 2005). Με αυτήν την έννοια ο πολιτισμός αναφέρεται σε συγκεκριμένα σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, πρακτικές και νόρμες που επιτρέπουν σε μια ομάδα να ενταχθεί ως μέλος στην κοινωνία, διατηρώντας ταυτόχρονα την διαφοροποίηση της από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Επομένως, η πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να οριστεί ως το προϊόν των διαδικασιών «πολιτισμοποίησης» και κοινωνικοποίησης ενός ατόμου κάτω υπό τις προαναφερθείσες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997 όπως αναφέρεται Νικολάου, 2005). Αυτό σημαίνει ότι *«ο πολιτισμός μαθαίνεται, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, επιλεκτικός, διαθέτει βάσεις αλληλένδετες, είναι εθνοκεντρικός»* (Νικολάου, 2005: 211).

Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα από έννοια της πολιτισμικής ετερότητας καταδεικνύεται τόσο η διάκριση μεταξύ των πολιτισμικών συστημάτων που ισχύουν στα διάφορα εθνικά κράτη όσο και η διαφοροποίηση που διακρίνει την κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα από αυτές των μειοψηφικών πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων εντός ενός κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος. Τα άτομα που ανήκουν στο κυρίαρχο πληθυσμό κατέχουν μια πλεονεκτική θέση έναντι όλων των υπολοίπων μελών που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες. Η κατοχή της κυρίαρχης πολιτισμικής ταυτότητας δίνει την δυνατότητα στα εν λόγω άτομα να κρίνουν σχετικά

με το ποιες διαφοροποιημένες ομάδες ατόμων (μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες και μειονοτικοί πληθυσμοί) επιτρέπεται να ενταχθούν στο κυρίαρχο πολιτισμικό σύστημα και το ποιες να αποκλείονται και να περιθωριοποιούνται ως διαφορετικές, απειλητικές και ξένες (Παπαταξιάρχης, 2006).

Η παρουσία και η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον αντανακλάται και στον εκπαιδευτικό χώρο με την παρουσία μαθητών/τριών, οι οποίοι φέρουν μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από αυτήν του κυρίαρχου πληθυσμού. Οι πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές/τριες που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο αποτελούν ο καθένας και καθεμιά τους μια μοναδική βιογραφία που αντανακλά την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα και η διαμόρφωσής της οποίας εξαρτάται από τον βαθμό και τον τρόπο που το οικογενειακό τους περιβάλλον έχει επιλέξει να την διαχειριστεί μέσα στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Μέσα σε τέτοιες συνθήκες, η συμβολή του σύγχρονου σχολείου κρίνεται ως καθοριστικής σημασίας καθώς μπορεί να λειτουργήσει ως ένας χώρος που θα διδάξει και θα διαμορφώσει τους μαθητές/τριες και κατ' επέκταση τους αυριανούς πολίτες μιας κοινωνίας να αποδέχονται την πολιτισμική ετερότητα που φέρει ένα υποκείμενο ως μια σύνθεση της ιδιαίτερης ατομικής ταυτότητας του μέσα από την ουσιαστική κατανόηση ότι δεν αποτελεί απειλή για την συνοχή της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Υπό αυτή την οπτική, οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα πρέπει πάψουν να ταυτίζονται στο συλλογικό φαντασιακό του συνόλου της σχολικής κοινότητας ως εκπρόσωποι των χώρων προέλευσης τους ή των κοινωνικών ομάδων που υπάγονται, αλλά ως πρόσωπα που φέρει ο καθένας τα δικά του ξεχωριστά ατομικά χαρακτηριστικά βιώματα, αξίες και συνήθειες (Γκότοβος, 2010 όπως αναφέρεται (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011).

1.2.2 Θρησκευτική ετερότητα

Η θρησκευτική ετερότητα, όπως προαναφέρθηκε αποτελεί μια μορφή ετερότητας, η οποία ενυπάρχει μεταξύ άλλων ως όψη στο περιεχόμενο της πολιτισμικής ετερότητας. Ωστόσο, κρίνεται σημαντική μια ειδικότερη αναφορά σε αυτήν καθώς αποτελεί έναν βασικό πυλώνα του υπό εξέταση ζητήματος της παρούσας εργασίας.

Όλες οι σύγχρονες κοινωνίες των Ευρωπαϊκών κρατών παρουσιάζουν σε κάποιο βαθμό ετερότητα στο χώρο των θρησκειών, των αξιών και του πολιτισμού. Η θρησκευτική

ετερότητα παραπέμπει στην ένταξη ενός ατόμου σε κάποια θρησκευτική κοινότητα διαφορετική από αυτήν που υπάγεται ο κυρίαρχος πληθυσμός μιας κοινωνίας (Γκότοβος, 2002). Η θρησκεία στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, εμφανίζεται να λαμβάνει μια διαφορετική μορφή που δεν θέτει πλέον αξιώσεις σε ζητήματα που διατρέχουν την κοινωνική και πολιτική ζωή των υποκειμένων στα πλαίσια ενός αυστηρού θρησκευτικού καθεστώτος. Στη σημερινή εποχή, οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να επιλέξουν αξίες και ιδέες, αντλημένες από ποικίλες πήγες και βάσει αυτών μπορούν είτε να απορρίψουν τις θρησκείες και τις θρησκευτικές τους αξιώσεις, διαμορφώνοντας μια στάση ζωής που οικοδομείται στην αντίληψη μιας α-θρησκευτικής κοσμοθεωρίας, όπως ο κοσμικός ανθρωπισμός είτε να προβούν σε μια αναθεώρηση των παραδοσιακών θρησκευτικών πιστεύω και αξιών μέσα από την ανασύνθεση μιας νέας θρησκευτικής αντίληψης με ουμανιστικές προεκτάσεις. Με το νόημα αυτό, γίνεται φανερό ότι σήμερα οι άνθρωποι, οι οποίοι μπορεί να ανήκουν σε κάποια θρησκευτική κοινότητα είναι πιθανόν να μην αποδέχονται ορισμένες θρησκευτικές πεποιθήσεις, που υιοθετούνται από τους υπόλοιπους πιστούς της κοινότητας, θεωρώντας την θρησκεία περισσότερο ως ένα πνευματικό και ηθικό τρόπο ζωής παρά ως ένα αυστηρό παραδοσιακό σύστημα πίστης(Jackson, 2007).

Κατά αυτόν τρόπο, η θρησκεία μπορεί να προσεγγιστεί από μια ποικιλία θέσεων και αντιλήψεων μέσα από την προοπτική ότι αποτελεί ένα «πολιτισμικό» φαινόμενο ως πτυχή του κοινωνικού και πολιτισμικού συστήματος των σύγχρονων κοινωνιών. Όπου στο ένα άκρο παρουσιάζονται οι «κλειστές» απόψεις που απεικονίζουν την θρησκεία ως ένα ομοιογενές σύστημα πίστης μέσα από το αυστηρό προσδιορισμό των εννοιών της και στο άλλο άκρο βρίσκονται οι μεταμοντέρνες απόψεις, οι οποίες ερμηνεύουν την θρησκεία μέσα από την οπτική της ανατροπής και της απόρριψη των «θρησκειών» και των «πολιτισμών». Μέσα από τις εν λόγω απόψεις οι «θρησκείες» και οι «πολιτισμοί» αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, η επινόηση των οποίων εξυπηρετούσε ενδιαφέροντα και σκοπιμότητες συγκεκριμένων ομάδων ατόμων. Ωστόσο ανάμεσα στα δύο άκρα υπάρχουν ποικίλες θέσεις που εκφράζουν διάφορες απόψεις(Milot, 2007).

Παρά τις ανωτέρω αντιλήψεις, φαίνεται ότι τα σύμβολα και οι αξίες που συνδέονται με τις κυρίαρχες θρησκευτικές παραδόσεις αποτελούν ακόμη μέρος της συλλογικής μνήμης και της πολιτισμικής ταυτότητας που φέρουν τα μέλη των κοινωνιών καθώς μια μεγάλη πλειοψηφία των ανθρώπων που ζουν σε πολλές δυτικές κοινωνίες,

δηλώνουν ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη θρησκεία, χωρίς αυτό να σημαίνει αυτόματα ότι αποτελούν ενεργά μέλη της. Η αρχή της εκκοσμίκευσης που χαρακτηρίζει την λειτουργία πολλών δυτικών κοινωνιών, έχει αναμφισβήτητα μειώσει την κοινωνική και πολιτική επιρροή των παραδοσιακών θρησκειών. Ωστόσο, μέσα στο ρευστό οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, αναδύονται πολλές νέες θρησκευτικές και πνευματικές ομάδες, οι οποίες εκλαμβάνονται πολλές φορές ως απειλή για την συνοχή και τη ασφάλεια των άλλοτε ομοιογενών πολιτισμικά και κοινωνικά δυτικών κοινωνιών(Milot, 2007).

Ειδικότερα, το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας τίθεται με ιδιαίτερη οξύτητα τα τελευταία χρόνια στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, λόγω των έντονων κοινωνικών ανακατατάξεων που έχουν επέλθει από τις τεράστιες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές ατόμων που φέρουν μια διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα. Η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα παραπέμπει στην διαφοροποίηση των τρόπων αντίληψης της ζωής και του κόσμου που διακρίνουν τα διαφορετικά συστήματα πίστης (Χριστιανισμός, Ισλάμ κ.λπ.), τα οποία αποτελούν θεμέλιο λίθο για τα πολιτισμικά συστήματα που συγκροτούν τις εν λόγω κοινωνίες. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα εγείρει ζητήματα που σχετίζονται με την δημιουργία στερεοτύπων που οδηγούν στην εκδήλωση μεροληπτικής συμπεριφοράς ή ακόμη και προκαταλήψεων από άτομα που ανήκουν στο κυρίαρχο πληθυσμό σε βάρος ατόμων που υπάγονται στις διαφοροποιημένες πληθυσμιακά ομάδες (Jackson,2007).

Υπό αυτό το πρίσμα, φαίνεται μια αυξανόμενη ανάδυση συντηρητικών απόψεων από μια μεγάλη πλειονότητα ατόμων που διαμένουν στις δυτικές κοινωνίες, οι οποίες θεμελιώνονται σε αυθαίρετες και στερεοτυπικές γενικεύσεις που ερμηνεύουν και περιγράφουν τις θρησκείες ως απόλυτα διακριτά συστήματα πίστης. Σύμφωνα με αυτήν την ερμηνεία, παρουσιάζεται η αυστηρή υπαγωγή των υποκειμένων σε μια θρησκευτική κοινότητα, η οποία επιβάλλει την υιοθέτηση συγκεκριμένων πιστεύω, πρακτικών και αξιών από όλους όσοι ανήκουν σε αυτή την συλλογικότητα. Οι εν λόγω απόψεις, μπορεί να αποβούν «επικίνδυνες» καθώς παραβλέπουν την ετερογένεια που διακρίνει τα άτομα ανεξάρτητα από την ένταξη τους στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, αποδίδοντας τους ομοιογενή και μονολιθικά χαρακτηριστικά εξαιτίας της υπαγωγής τους σε συγκεκριμένες θρησκευτικές συλλογικότητες. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με την διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα ανάγεται σε λόγους

που αναφέρονται και σε συγκεκριμένες ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες. Η αντίληψη της απεικόνισης των θρησκειών ως ευδιάκριτα συστήματα διανοητικής πίστης έχει επηρεαστεί από την συνάντηση των θρησκειών και των πολιτισμών κατά την διάρκεια της αποικιοκρατίας. Όπως έχει φανεί από έργα διαφόρων συγγραφέων όπως του E. Said που παρατίθεται από τον R. Jackson *«οι ισχυρότεροι Ευρωπαίοι αποικιοκράτες ήσαν σε θέση να παραλληλίζουν την δική τους αντίληψη για τα πιστεύω και τις θρησκευτικές πρακτικές των άλλων, με τις δικές τους παγιωμένες αντιλήψεις για τον Χριστιανισμό»* (Said, 1978 όπως αναφέρεται Jackson, 2007: 37).

Επομένως, εξετάζοντας τις θρησκείες από αυτήν την οπτική είναι πιθανόν κάποιος να αποκτήσει μια μεροληπτική εικόνα για αυτές και να προβεί σε εσφαλμένες κρίσεις, οι οποίες βασίζονται σε στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούν μια διαστρεβλωμένη εικόνα για τον θρησκευτικά έτερο. Ακόμη, θα μπορούσε εύκολα κάποιος να υποστηρίξει ότι οι θρησκείες ορίζουν μια σειρά αμετάβλητων αληθειών και πιστεύω και ότι όλοι όσοι είναι μυημένοι σε αυτήν τα ενστερνίζονται με απόλυτο τρόπο. Ωστόσο, μια βαθύτερη μελέτη των θρησκειών και της επιρροή τους στην καθημερινή ζωή των ατόμων θα μπορούσε να δείξει το αντίθετο καθώς η υπαγωγή των ατόμων σε μια συγκεκριμένη θρησκεία δεν θα πρέπει να αναιρεί τα σημεία διαφοροποίησης που εμφανίζονται και μεταξύ ατόμων που ανήκουν στην ίδια θρησκευτική κοινότητα, τα οποία μπορεί να αναφέρονται στον διαφορετικό τρόπο που το κάθε άτομο θα επιλέξει να ασκήσει τα θρησκευτικά του καθήκοντα (Jackson, 2007).

Εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό χώρο, φαίνεται ότι σήμερα το σχολείο αποτελεί ένα πρώτα μέρη όπου οι μαθητές/τριες έρχονται σε καθημερινή επαφή με άλλους μαθητές/τριες, οι οποίοι φέρουν μια διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα από τους ίδιους. Κατά αυτόν τον τρόπο, η θρησκευτική ετερότητα ιδωμένη από την σκοπιά της διδασκαλίας και της μάθησης επιτάσσει την αναγκαία εφαρμογή παιδαγωγικών μοντέλων που θα αντιστέκονται στην δημιουργία και διαιώνιση στερεοτύπων μέσα από την αποδόμησή τους, αναδεικνύοντας παράλληλα τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές που υπάρχουν στις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, με στόχο την υγιή έκφρασή τους και την αμοιβαία κατανόηση τους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

1.3 Προσέγγιση της μουσουλμανικής ταυτότητας ως παράγοντα πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας

Μέσα σε τέτοιες συνθήκες πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερογένειας που χαρακτηρίζουν την πολιτισμική σύσταση των σύγχρονων δυτικών κρατών φαίνεται να πυροδοτούνται προβληματισμοί και αμφιβολίες στους κόλπους της ευρωπαϊκής κοινότητας σχετικά με την πολυπολιτισμική φύση των κοινωνιών τους. Παρά τις απόπειρες εφαρμογής διαφόρων πολιτικών ενσωμάτωσης αναφορικά με τις ποικίλες εθνοτικές ομάδες που διαμένουν στο εσωτερικό της, αποτιμάται ότι δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα διατηρώντας το δυσεπίλυτο ζήτημα της δύσκολης διαχείρισης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων, γεγονός που άρχισε να προκαλεί εκτός από αισθήματα δυσφορίας και φόβου και κοινωνικές αντιδράσεις από μεγάλη μερίδα ευρωπαίων πολιτών που διατείνονται ότι η πολυπολιτισμικότητα προχώρησε με ταχύς ρυθμούς, ιδιαίτερα για τους μουσουλμάνους μετανάστες. Η εν λόγω αντίληψη που εμφανίζεται ως κυρίαρχη στην Ευρώπη αντανακλά τους δισταγμούς των ευρωπαίων πολιτών ως προς τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας που θεωρούν ότι έχει στην κοινωνική και πολιτισμική συνοχή των κοινωνιών τους σε συνδυασμό με την άποψη ότι η αύξηση της πολιτισμικής ανομοιογένειας των κοινωνιών τους ως απόρροια και της οικονομικής κρίσης που διανύουν θα απειλήσει ακόμη περισσότερο την συνοχή και την σταθερότητα του ευρωπαϊκού οικοδομήματος. Συνέπεια αυτής της κατάστασης αποτέλεσαν τα δραστικά μέρα που έλαβαν τα δυτικά κράτη για την εφαρμογή νέων κανόνων και μηχανισμών με τους οποίους επιδιώκονταν η άμεση ενσωμάτωση των «άλλων» στις κοινωνίες τους. Ωστόσο, ενώ η πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών φάνηκε να παραμένει ίδια ως προς τις θέσεις τους αναφορικά με τους αυτόχθονες πολιτισμούς και τις υποκρατικές «εθνικές» ομάδες που διαμένουν σε αυτά, δεν συνέβη το ίδιο για τους μουσουλμάνους μετανάστες, που αποτελούν και τη μέγαλη πλειονότητα της Ευρώπης (Kymlicka, 2012 όπως αναφέρεται Παρθένης &Φραγκούλης, 2016).

Παρά το γεγονός ότι η παρουσία των Μουσουλμάνων έχει μια μακρόχρονη ιστορία στην Ευρώπη, αποτελώντας μια ισχυρή πληθυσμιακά ομάδα, στο συλλογικό φαντασιακό των Ευρωπαίων πολιτών συνεχίζουν να ταυτίζονται και να προσλαμβάνονται ως ετερότητα, ως οι «άλλοι» (Ζαϊμάκης & Καπράνη, 2005). Η ετερότητα που συγκροτείται από την πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα που φέρει η εν λόγω ομάδα, φάνηκε να προσλαμβάνεται με έντονο φόβο και καχυποψία

από τις δυτικές κοινωνίες ιδιαίτερα μετά τις διεθνείς εξελίξεις που προηγήθηκαν, με τις τρομοκρατικές επιθέσεις σε ΗΠΑ και ευρωπαϊκές πρωτεύουσες, όποτε και θεωρήθηκε ως επιτακτική ανάγκη μια επαναδιαπραγμάτευση του περιεχομένου της εθνικής και πολιτικής ταυτότητας των δυτικών κρατών μέσα από την εφαρμογή αυστηρότερων πολιτικών ενσωμάτωσης σε μια εθνική κοινότητα που επέβαλλε από το σύνολο των μελών τους να υιοθετήσουν και να συμμορφωθούν με τις αξίες, τις αρχές και τα ιδεώδη που συγκροτούν τον ευρωκεντρικό χαρακτήρα των εν λόγω κοινωνιών. Ως αποτέλεσμα αυτών των γεγονότων ήταν η συγκρότηση της μουσουλμανικής ταυτότητας ως «εχθρό» των δυτικών κοινωνιών που απειλεί την συνοχή, την ευμάρεια και την εθνική ασφάλεια των χώρων τους(Παρθένης &Φραγκούλης, 2016).

Η θεμελίωση της μουσουλμανικής ταυτότητας ως παράγοντα ετερότητας συγκροτήθηκε στη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα που έφερε ο μουσουλμανικός πληθυσμός και ιδιαίτερα στις διαφοροποιήσεις του σε θρησκευτικό επίπεδο που τον διέκρινε από τον κυρίαρχο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών. Ειδικότερα, η διαφορετική θρησκεία του μουσουλμανικού πληθυσμού αποτέλεσε εκείνο το σημάδι που υποδήλωνε την ανυπέρβλητη διαφορά που εμπόδιζε την γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δύο πολιτισμών. Κατά αυτόν τον τρόπο, *«το Ισλάμ καταγράφεται στην ευρωπαϊκή χριστιανική συνείδηση ως το «μοχθηρό Άλλο», εκλογικεύοντας μια προυπάρχουσα εχθρότητα, η οποία ενισχυόταν κάθε φορά που φαινόμενα βίας συνδέονταν με τους μουσουλμάνους, όπως για παράδειγμα εμπόλεμες προσπάθειες διείσδυσης και κατάληψης ευρωπαϊκών επαρχιών κατά την μεσαιωνική περίοδο αλλά και οι πρόσφατες τρομοκρατικές επιθέσεις, οι οποίες συντηρούν την Ισλαμοφοβία»* (Bulliet, 2006 όπως αναφέρεται Κιμουρτζής, 2016:102). Τέτοιού είδους απόψεις οδηγούν στην δημιουργία ομοιογενοποίημενων αντιλήψεων που προσφέρουν μια μονοδιάστατη και ενιαία κατανόηση αναφορικά με το περιεχόμενο του Ισλάμ που παραβλέπει τόσο τις διακριτές όψεις του όσο και τα σημεία ταύτισης που το συνδέουν με το Χριστιανισμό, αποτελώντας και την κοινή τους βάση όπως αυτά του κοινοτικού χαρακτήρα, της μονοθεϊστικής φύση, της κειμενικής παράδοσης και της θεσμικής μορφής που λαμβάνει ως ρυθμιστή της κοινωνικής οργάνωσης και λειτουργίας των κοινωνιών.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια τα φαινόμενα που παραπέμπουν σε μια δύσκολη συμβίωση ανάμεσα στο «Ισλάμ» και την «Ευρώπη» τείνουν να αυξάνονται. Ως παραδείγματα τέτοιων φαινομένων αποτελεί η πολυσυζητημένη διαμάχη που έλαβε

χώρα στη Γαλλία εξαιτίας της μαντήλας, γεγονός που έδωσε το έναυσμα για την εφαρμογή αυστηρότερων πολιτικών ως προς αυτήν την ομάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά και την έντονη ρητορική μίσους και Ισλαμοφοβίας που ενισχύθηκε, ιδιαίτερα μετά την έξαρση της προσφυγικής κρίσης του 2015 με τις τεράστιες ροές προσφύγων και μεταναστών κυρίως μουσουλμανικής πίστης στην Ευρώπη. Υπό αυτό το πρίσμα, τα συγκεκριμένα φαινόμενα πυροδοτήσαν ακόμη περισσότερο την υπόκωφη ένταση μεταξύ αυτών που αντιλαμβάνονται τη θρησκευτική ετερότητα της εν λόγω ομάδας ως «απειλή» για την συνοχή της ευρωπαϊκής ταυτότητας και εκείνων που τα προσλαμβάνουν ως μια συνέχιση της παραδοσιακής αποικιοκρατικής στάσης της «Ευρώπης» απέναντι στο μουσουλμανικό πληθυσμό (Γέρος, 2008).

Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπόψιν ότι ο μουσουλμανικός πληθυσμός που διαμένει στην Ευρώπη εκτιμάται ότι αγγίζει τα 15 εκατομμύρια, γίνεται φανερό ότι δεν αποτελεί μια ομοιογενή ομάδα. Με αυτήν την έννοια, υπάρχουν ορισμένοι μουσουλμάνοι που είναι ευσεβείς αλλά εμφανίζονται να μην είναι πολιτικοποιημένοι ενώ υπάρχουν και άλλοι που είναι πολιτικοποιημένοι, χωρίς όμως να προσδίδουν στο περιεχόμενο της πολιτικής τους «ισλαμικό» χαρακτήρα. Ακόμη, υπάρχει μία μεγάλη μερίδα μουσουλμάνων, οι οποίοι ταυτίζονται περισσότερο με την εθνικότητα της χώρας καταγωγής τους, όπως οι Τούρκοι, ενώ άλλοι που ταυτίζονται περισσότερο με την εθνικότητα της χώρας διαμονής τους, όπως οι Γάλλοι. Υπό αυτή την οπτική, γίνεται αισθητή η πολυμορφία που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη ομάδα, της οποίας τα μέλη μπορεί να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων, γεγονός που καθιστά πρακτικά αδύνατο τον προσδιορισμό μιας ενιαίας και ομοιογενούς ταυτότητας μέσα από μια ενιαία ανάγνωση του περιεχομένου της (Κιμουρτζής, κ.α., 2016)

Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την συγκεκριμένη ομάδα είναι η νοηματοδότηση που αποδίδει στο περιεχόμενο της θρησκείας και ιδίως στη καθημερινή θρησκευτική της εμπειρία στα πλαίσια της χώρας υποδοχής στην οποία διαμένει. Πιο αναλυτικά, φαίνεται ότι οι θρησκευτικές πρακτικές και αντιλήψεις που υιοθετούνται από τη συγκεκριμένη ομάδα δεν απορρέουν άμεσα από αυτά που ορίζει η κοινότητα και οι θρησκευτικοί ή κρατικοί φορείς αλλά αποτελεί προϊόν ενός νέου τρόπου εννοιολόγησης του περιεχομένου του Ισλάμ μέσα από την ανακατασκευή των δικών της νοημάτων, βάσει των οποίων αναδύεται η ανάγκη να ανήκει στο δικό της Ισλάμ, στα πλαίσια μιας δυτικής κοινωνίας. Κατά αυτό τον τρόπο, φαίνεται ότι η

διαμόρφωση ενός «νέου» είδους του Ισλάμ που οφείλει το λόγο ύπαρξης του στην ανάγκη των υποκείμενων να προσανατολίζονται και να καθιστούν την παρουσία τους εμφανή μέσω αυτού στον δημόσιο χώρο που ζουν και δραστηριοποιούνται. Μέσα από αυτήν την προοπτική μπορεί να γίνει αντιληπτή η προβολή και η χρήση των θρησκευτικών συμβόλων που φέρουν οι μειονοτικές ομάδες σε επίπεδο δημοσίου χώρου των δυτικών κοινωνιών. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την επιθυμία των ίδιων των μελών των μειονοτικών ομάδων να εμφανίζονται δημόσια, φέροντας ταυτόχρονα τα ιδιαίτερα θρησκευτικά τους σύμβολα και εκτός της ιδιωτικής τους σφαίρας. Παράδειγμα τέτοιων περιπτώσεων αποτελεί η ενδυμασία με μαντήλα από μέρους των μουσουλμάνων γυναικών, η οποία στη Δυτική συνείδηση ταυτίστηκε με σύμβολο που εδείκνυε την κατωτερότητα της γυναικείας προσωπικότητας και την υποταγή της γυναίκας στους άνδρες, εντούτοις για τις ίδιες τις γυναίκες που την φέρουν εκφράζεται μέσω αυτής το προσωπικό και συλλογικό αίσθημα της μουσουλμανικής θρησκευτικότητας στο δυτικό πλαίσιο. Σε πολλές περιπτώσεις, η επιλογή της ένδυσης με μαντήλα υποδηλώνει την επιθυμία των μελών των μειονοτικών ομάδων για επίτευξη μιας θετικής ταυτότητας επιβεβαίωσης, κάτι που επιδιώκεται μέσα από την διεκδίκηση της δημόσιας εμφάνισης με το εν λόγω θρησκευτικό σύμβολο(Κιμουρτζής, κ.α., 2016).

Μέσα από την υιοθέτηση της συγκεκριμένης θρησκευτικής αμφίεσης φαίνεται ότι επιδιώκεται μια επαναδιαπραγμάτευση του περιεχομένου που συμβολίζει η μαντήλα αλλά και για τις εικόνες των μουσουλμάνων γυναικών που την φορούν. Κατά αυτόν τον τρόπο η πολιτισμική ταυτότητα και ειδικότερα η θρησκευτική τίθεται στο επίκεντρο από τα μέλη των μειονοτικών ομάδων στα πλαίσια των δυτικών κοινωνιών. Αυτό συμβαίνει διότι η θρησκεία λειτουργεί ως στοιχείο κοινωνικής και πολιτικής νομιμοποίησης εκείνων των ομάδων που αισθάνονται ότι απειλούνται περισσότερο ή που τίθενται στο κοινωνικό και πολιτικό περιθώριο μιας δυτικής κοινωνίας καθώς, φαίνεται ότι οι δυτικές κοινωνίες ακολουθούν μια πολιτική που επιχειρεί να αντισταθεί σε όλες τις μορφές πολιτισμικής ετερότητας που θεωρείται ότι ελκύουν η υιοθέτηση των ανωτέρω πρακτικών από μέρους μελών που υπάγονται στον μουσουλμανικό πληθυσμό (Delpfy, 2004, Κιμουρτζής, κ.α., 2016).

Κεφάλαιο 2ο

Η διαχείριση του ζητήματος της ένδυσης με μαντήλα στα ευρωπαϊκά κράτη

2.1 Η εικόνα της μουσουλμάνας γυναίκας στον δυτικό κόσμο σύμφωνα με την μετααποικιακή θεωρία

Η εμφάνιση της μεταποικιακής θεωρίας χρονολογείται στο δεύτερο μισό του 20ο αιώνα μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, όπου πολλές αποικιοκρατικές δυνάμεις υποχρεώθηκαν να παραχωρήσουν την ανεξαρτησία σε χώρες που βρίσκονταν υπό την κατοχή τους. Με τους όρους «μετααποικιακός» και «μετααποικιοκρατία», οι οποίοι εισάγονται για πρώτη φορά μέσα από την εν λόγω θεωρία, γίνεται αναφορά ακριβώς στις οικονομικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο μετά την κατάρρευση των ευρωπαϊκών υπερπόντιων αυτοκρατοριών και την απελευθέρωση των αποικιοκρατούμενων χωρών, οι οποίες σχηματίζουν πλέον ανεξάρτητα εθνικά κράτη. Η χρήση του όρου «μετααποικιοκρατία» λειτουργεί κριτικά ως προς τις μορφές πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής ανισότητας, οι οποίες χαρακτηρίζουν την θεώρηση του σύγχρονου κόσμου για τον υπόλοιπο κόσμο. Η κριτική που ασκείται μέσα από την συγκεκριμένη θεωρία έχει ως στόχο την αναδόμηση του τρόπου, με την οποία ο σύγχρονος κόσμος αντιλαμβάνεται τον υπόλοιπο κόσμο μέσα από την ανατροπή αντιλήψεων που διαιωνίζουν αυθαίρετες πολιτισμικές ιεραρχήσεις στην βάση της ανωτερότητας του δυτικού πολιτισμού έναντι του υπόλοιπου κόσμου (Λαλιώτου, 2008).

Ειδικότερα, η μεταποικιακή θεωρία δομείται βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου, το οποίο προσπαθεί να ερμηνεύσει τα ποικίλα πολιτισμικά φαινόμενα, χρησιμοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία που οδηγούν στην αποδόμηση των επιφανειακών αντιλήψεων της αποικιοκρατίας και της σχέσης μεταξύ αποικιστή και αποικισμένου (Harney-Mahajan, 2016). Κατά αυτόν τον τρόπο, ο μετααποικιακός λόγος διερεύνα τις θεωρητικές θέσεις και τις εμπειρικές έρευνες που αφορούν ζητήματα που προκύπτουν από την «αποικιακή» εμπειρία που είχε ως απόρροια όχι μόνο την χάραξη των συνόρων του κόσμου αλλά και τους τρόπους αντίληψης για τον κόσμο και συγκεκριμένα των αποικιοκρατούμενων περιοχών, όπως αποτυπώθηκαν μέσα από θεωρητικά και λογοτεχνικά κείμενα(Βέικου και Λαλαγιάννη, 2015).

Ακόμη, η μεταποικιακή θεωρία αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση, η οποία τάσσεται κατά της εκμετάλλευσης των αποικιοκρατούμενων λαών, αποτελώντας μια

προσπάθεια ανάδειξης της αντίστασης των ίδιων των καταπιεζόμενων μέσα από την περιγραφή των σύνθετων σχέσεων εξουσίας και δουλείας μεταξύ του ισχυρού αποικιστή και υποταγμένου αποικισμένου. Ωστόσο, μέσα από την εν λόγω θεωρία επιχειρείται όχι μόνο η ανάδειξη της καταπίεσης και της υποδούλωσης που έχουν υποστεί τα υποκείμενα στις αποικιοκρατούμενες περιοχές κατά την περίοδο της αποικιοκρατίας αλλά και της υποτελούς θέσης που συνεχίζουν να βρίσκονται τα μη-ευρωπαϊκά κράτη εξαιτίας μιας εδραιωμένης σχέσης οικονομικής και πολιτικής εξάρτησης, η οποία χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους με τα κράτη της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής (Λαλιώτου, 2008).

Σταθμός για την εξέταση της ιστορίας της αποικιοκρατίας μέσα από την οπτική της εν λόγω θεωρίας αποτέλεσε το έργο «Orientalism» του Edward Said, ο οποίος θεωρείται ότι έθεσε τις βάσεις της συγκεκριμένης θεωρίας μέσα από την συγγραφή και δημοσίευση πλούσιου και σημαντικού έργου, χωρίς, ωστόσο να υποτιμάται η πολύτιμη συμβολή άλλων θεωρητικών του πεδίου όπως η Gayatri Chakravorty Spivak και ο Homi Bhabha. Ο όρος «Οριενταλισμός» εισήχθη για πρώτη φορά από τον Edward Said και χρησιμοποιήθηκε για να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο η δυτική αποικιοκρατία λειτούργησε σχετικά με την κατασκευή μιας μονοσήμαντης εικόνας για την «Ανατολή», η οποία αποτέλεσε στη συνέχεια το αναγκαίο άλλοθι για την κυριαρχία της Δύσης εις βάρος της Ανατολής.

Ο Said επηρεασμένος, από την έννοια του λόγου του Φουκώ προβαίνει σε μία ανάλυση που αναδεικνύει την δύναμη του Λόγου και της σχέσης του με την εξουσία και την επίδραση που ασκεί στους διάφορους λόγους και θεσμούς που συστηματοποιούν και δημιουργούν την ολότητα της «Ανατολής». Η έννοια της «Ανατολής» αποτέλεσε κατά τον Said έναν ακόμη Λόγο, ο οποίος συγκροτούνταν από ένα σώμα κειμένων και έργων που εξυπηρετούσαν την συστηματική παραγωγή μιας ποικιλίας συμπαγών και στατικών εννοιών που λάμβαναν την μορφή απόλυτων αληθειών σχετικά με αυτήν. Ο Said, αυτόν τον Λόγο τον αποκάλεσε με τον όρο «Οριενταλισμός» και με βάσει αυτόν προσπάθησε μέσα από τα έργα του να αποτυπώσει και να περιγράψει την αναπαραγωγή θεωρήσεων και ιδεών που δεσμεύονταν από ένα οντολογικό και επιστημολογικό διχαστικό χάσμα μεταξύ Δύσης και Ανατολής, οι οποίες εμπεριέχονταν όχι μόνο σε είδη γραφής, μελέτες και διδασκαλίες που υπάγονταν στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά και ευρύτερα μέσα σε κειμενικά είδη

γενικότερου ενδιαφέροντος όπως λογοτεχνικά, φιλοσοφικά, ταξιδιωτικά, οικονομικά, πολιτικά κ.α., (Hall & Gieben, 200: 431 οπ. στο Βέικου και Λαλαγιάννη, 2015).

Ειδικότερα, με την εύστοχη εισαγωγή του συγκεκριμένου όρου ο Said προσπάθησε να αναδείξει και συγχρόνως να καταδείξει ότι η απεικόνιση της Ανατολής δεν αποτελεί μια αντικειμενική πραγματικότητα αλλά αντίθετα ενσαρκώνει ένα νοητικό κοινωνικό κατασκεύασμα του δυτικού αφηγήματος, όπως αποτυπώνεται στα έργα των διαφόρων ευρωπαίων συγγραφέων, διανοούμενων και λογοτεχνών που έχουν ασχοληθεί με την μελέτης της Ανατολής. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει ο ίδιος στο ομώνυμο έργο του «Orientalism» (1996:11-14), ο «*Οριενταλισμός αποτελεί για τους Δυτικούς έναν τρόπο που αντιλαμβάνονται την Ανατολή βασισμένο στην ιδιαίτερη θέση που κατέχει η Ανατολή μέσα στην δυτικοευρωπαϊκή εμπειρία*» και συνεχίζει, υποστηρίζοντας ότι με τον οριενταλισμό θεμελιώνεται *«ένας δυτικός τρόπος για την κυριάρχηση, την ανασυγκρότηση και την άσκηση εξουσίας επί της Ανατολής»*. Ακόμη, όπως προαναφέρθηκε, φαίνεται πως πεποίθηση του ίδιου αποτελεί η άποψη ότι αυτή η εξουσία είναι το προϊόν ενός επιστημονικού κλάδου, από τον οποίο προέρχεται μια συνεχής παραγωγή συγγραφικού έργου που εξετάζει την «Ανατολή» ως πεδίο μελέτης, ανακάλυψης και πράξης (Said, 1996).

Παράλληλα, ο θεωρητικός διατυπώνει ότι ο κόσμος της Ανατολής αποτέλεσε για την ευρωπαϊκή διανόηση και ένα επιστημονικό πεδίο που είχε ως συνέπεια να ερμηνευτεί ο κόσμος της Ανατολής «βάσει μιας οντολογικής και επιστημολογικής διάκρισης ανάμεσα στην «Χριστιανική Δύση» και στην «Μουσουλμανική Ανατολή» και μιας θεσμοθετημένης μορφής αντιμετώπισης της Ανατολής μέσα από δηλώσεις, περιγραφές, συγγραφή και διδασκαλία». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μια ραγδαία ανάπτυξη ενός λόγου περί Ανατολής, ο οποίος εντασσόταν στα πλαίσια επιστημονικών και ακαδημαϊκών κλάδων και μέσω του οποίου νομιμοποιούνταν παραδοχές και εσφαλμένες αντιλήψεις και ιδέες που αναφέρονταν στην περιγραφή μιας «Ανατολής» ως διαφορετικής, ούσας συνήθως κατώτερης και πολιτισμικά καθυστερημένης συγκριτικά με την περιγραφή της πολιτισμένης, πνευματικά ανώτερης, εκσυγχρονισμένης και προοδευτικής Ευρώπης.

Όπως, γίνεται φανερό, το εν λόγω έργο αποτέλεσε μια προσπάθεια ανάλυσης της διάκρισης μεταξύ «Ανατολής» και «Δύσης», λαμβάνοντας συγχρόνως και μια μορφή καταγγελίας σχετικά με τον τρόπο που παρουσιαζόταν ο κόσμος της «Ανατολής», όπως είχε κατασκευαστεί κατά τους δύο τελευταίους αιώνες από τον δυτικό κόσμο, με την

απεικόνιση μιας ομοιογενοποιημένης πραγματικότητας, η οποία αντικατόπτριζε τις αντιλήψεις των αποικιοκρατικών δυνάμεων για τους πολιτισμούς των χωρών που συνέθεταν γεωπολιτικά τον χώρο της Ανατολής. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι παραδοχές που σταδιακά παγιώθηκαν και χαρακτήριζαν τον Λόγο του Οριενταλισμού για τους πολιτισμούς της Ανατολής βασίστηκαν σε δύο ακλόνητες και συμπαγείς αλήθειες αφενός στην υποτιθέμενη ομοιογένεια που διέκρινε τους λαούς της Ανατολής ως προς τα κοινά χαρακτηριστικά τους και αφετέρου στη διαφορά και αντίθεση των εν λόγω λαών από τον ευρωπαϊκό πολιτισμό.

Το έργο του Edward Said δέχθηκε αρκετές κριτικές, μία από αυτές ήταν ότι αγνοεί και δεν συμπεριλαμβάνει στο θεωρητικό του σχήμα τον παράγοντα του φύλου. Πρόκειται για μία κριτική, η οποία ασκήθηκε και σε άλλους συγγραφείς και θεωρητικούς της μεταποικιακής θεωρίας, οι οποίοι δεν συμπεριλάμβαναν στις μελέτες τους την αναλυτική κατηγορία του φύλου. Χαρακτηριστικά όπως υποστηρίζει η G. Spivak αναφερόμενη στον Said και στο έργο του, θεωρεί ότι ενώ ο ίδιος επιδίδεται σε μια λεπτομερή ανάλυση του αποικιοκρατικού λόγου, χαρακτηρίζει την εν λόγω ανάλυση ως απόλυτη καθώς μέσα από την περιγραφή της έντονης αντιπαράθεσης στις σχέσεις αποικιοκράτη – αποιοκρατούμενου, ο θεωρητικός παραβλέπει την ετερογένεια που διακρίνει την αποικιοκρατική εξουσία και ταυτόχρονα αποσιωπά τον ρόλο που διαδραμάτισαν οι γυναίκες που ανήκαν, είτε στο στρατόπεδο των αποικιοκρατών, είτε σε εκείνο των αποικιοκρατούμενων λαών (Spivak, 1987 όπως αναφέρεται Βέικου και Λαλαγιάννη, 2015).

Η ανωτέρω άποψη της G. Spivak καταδεικνύει, ακριβώς, το σημείο που η μεταποικιακή θεωρία υστερεί, καθώς η εν λόγω θεωρία επικεντρώθηκε κυρίως στην ανάδειξη των επιπτώσεων και του αντίκτυπου που είχε η δράση της αποικιοκρατίας στην οικονομική και κοινωνική ζωή των αποικιοκρατούμενων χώρων, χωρίς όμως να δίνει την απαραίτητη σημασία και την προσήκουσα προσοχή σε παράγοντες, όπως αυτόν του φύλου. Η εμφάνιση της μετααποικιακής φεμινιστικής θεωρίας έρχεται ακριβώς για να καλύψει τις εν λόγω ελλείψεις που παρουσιάζονται στο σχήμα της μεταποικιακής θεωρίας, στρέφοντας το ενδιαφέρον της στην ανάλυση των λόγων αναφορικά με τη αδυναμία της μεταποικιακής θεωρίας να κατανοήσει και να επεξεργαστεί ζητήματα του φύλου.

Ειδικότερα, η μετααποικιακή φεμινιστική θεωρία αναπτύχθηκε ως απάντηση στις πρακτικές του δυτικού φεμινισμού που λάμβανε υπόψιν μόνο τις εμπειρίες των

γυναικών που διέμεναν στις δυτικές κοινωνίες. Η συγκεκριμένη θεωρία προσπάθησε να εξετάσει τον τρόπο που λειτούργησε ο ρατσισμός και το μακροχρόνιό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο που είχε δομηθεί κατά την περίοδο της αποικιοκρατίας, αναδεικνύοντας τις επιπτώσεις που είχαν υποστεί οι μη- δυτικές γυναίκες του αποικιοκρατούμενου κόσμου. Προτεραιότητα της μεταποικιακής φεμινιστικής θεωρίας αποτέλεσε η προσπάθεια να καταδείξει τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που χαρακτήριζε τα θεωρητικά σχήματα τόσο της μεταποικιακής θεωρίας όσο και του δυτικού φεμινισμού που είτε αγνοούσαν την φωνή των γυναικών στις αποικιοκρατούμενες χώρες είτε παρουσίαζαν μια εικόνα για αυτήν μιλώντας εξ ονόματός της.

Μια από τις σημαντικότερες εκπροσώπους της μεταποικιακής φεμινιστικής θεωρίας είναι η Chandra Mohanty, η οποία στο βιβλίο της «Feminism without borders» (2003) πραγματεύεται το ζήτημα της απεικόνισης της γυναίκας της «Ανατολής» από τις δυτικές φεμινίστριες και γενικότερα από τον δυτικό λόγο ως μια σύνθετη, συμπαγή και ομοιογενοποιημένη εικόνα για αυτήν, την οποία την χαρακτηρίζει ως περιορισμένη και αυθαίρετη. Χαρακτηριστικά, η ίδια υποστηρίζει ότι η γυναίκα των αποιοκρατούμενων περιοχών απεικονίζεται ως θύμα του αρσενικού ελέγχου και της παραδοσιακής κουλτούρας χωρίς να διακρίνεται το εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των χωρών της «Ανατολής», στο οποίο τοποθετείται το υποκείμενο της «άλλης» γυναίκας. Η Mohanty επιδιώκει μέσα από το έργο της να φέρει στο προσκήνιο τις γυναίκες των αυτόχθονων πολιτισμών της «Ανατολής» και να αναδείξει τις καταπιέσεις που υφίστανται, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα να μιλήσουν οι ίδιες για τους εαυτούς τους (Mohanty, 2003) .

Επιπρόσθετα, μέσα από το έργο της τοποθετείται κριτικά απέναντι σε φεμινιστικά κείμενα που θεμελιώνουν άκριτες και αυθαίρετες γενικεύσεις για τα στοιχεία που συγκροτούν το υποκείμενο της «Άλλης γυναίκας». Ακόμη, η θεωρητικός διαπιστώνει πως αυτές οι γενικεύσεις αφορούν μόνο τις γυναίκες της «Ανατολής», οι οποίες απαντώνται σε ένα μεγάλο μέρος της φεμινιστικής θεωρίας ως ενιαία και μονολιθικά υποκείμενα. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ίδια προσπαθεί να αποκαλύψει και να καταδείξει τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις των δυτικών φεμινιστριών που αγνοούν τη συνθετότητα που διακρίνει τις γυναίκες της «Ανατολής», οι οποίες ενώ εντάσσονται σε ένα ευρύ γεωγραφικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, υποβάλλονται σε μία αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, λαμβάνοντας μία ομοιογενοποιημένη ταυτότητα, αυτή του

θύματος. Σύμφωνα με την Mohanty (2003) αυτή η αυθαίρετη διαδικασία κατηγοριοποίησης, θα επιφέρει δύο σημαντικά πλήγματα στο γυναικείο κίνημα, αφενός θα κατακερματίσει την αλληλεγγύη μεταξύ των γυναικών και αφετέρου θα οδηγήσει σε μια ανεπιθύμητη διάκριση μεταξύ δύο αντιθετικών ομάδων, των δυτικών γυναικών (οι οποίες παρουσιάζονται ως απελευθερωμένες, ίσες , κοσμικές, ανώτερες, έχοντας τον έλεγχο του σώματος της, εκπαιδευμένες και έξυπνες) και των γυναικών της «Ανατολής», (οι οποίες παρουσιάζονται ως απαίδευτες, θυματοποιημένες, σεξουαλικά κακοποιημένες, αδύναμες, χωρίς εξουσία, αγράμματες και προσανατολισμένες στην παράδοση).

Επιπλέον, όπως η ίδια παρατηρεί μέσα από την εξέταση των εν λόγω φεμινιστικών κειμένων, φαίνεται ότι ο δυτικός φεμινιστικός λόγος χαρακτηρίζεται από την τάση να κατηγοριοποιεί και να θέτει την γυναίκα της «Ανατολής» σε ένα ομοιογενές σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά, επιθυμίες, ενδιαφέροντα, a priori, χωρίς να διακρίνει το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτισμικό της κοινωνίας, εντός του οποίου είναι τοποθετημένη. Κατά αυτόν τον τρόπο και σύμφωνα με την λογικής της ανάλυσης που ακολουθεί ο δυτικός φεμινιστικός λόγος για την γυναίκα της «Ανατολής», η ίδια κρούει τον κώδωνα κινδύνου, επισημαίνοντας ότι ο τρόπος που ο δυτικός φεμινιστικός λόγος επιλέγει να αξιολογεί και στην συνέχεια να κατηγοριοποιεί τα εν λόγω υποκείμενα, ακολουθεί την κυρίαρχη δυτική πατριαρχική λογική, την οποία θεωρητικά αντιμάχεται, αφού η εκάστοτε κοινωνική, πολιτική και οικογενειακή δομή των αυτόχθονων πολιτισμών κρίνεται βάσει των δυτικών προτύπων και ιδανικών (Mohanty, 2003).

Η Mohanty (2003) για να τεκμηριώσει το θεωρητικό της σχήμα, αναφέρεται σε αρκετά κείμενα δυτικών φεμινιστριών, τα οποία τα χρησιμοποιεί ως παραδείγματα για την ενίσχυση της επιχειρηματολογία της σχετικά με τις γενικεύσεις που συγκροτούν και θεμελιώνουν τα εν λόγω συγγραφικά έργα την εικόνα και την θέση της γυναίκας της «Ανατολής». Χαρακτηριστικά, η θεωρητικός παραθέτει μέσα στο κείμενό της ένα παράδειγμα που σχετίζεται με την αντίληψη της πρακτικής της μαντηλοφορίας που υιοθετείται από τις χώρες του Ιράν, της Σαουδικής Αραβίας, την Αίγυπτο, το Πακιστάν και την Ινδία, η οποία ερμηνεύεται από το δυτικό φεμινισμό και γενικότερα από τον δυτικό κόσμο ως μια τακτική σεξουαλικού ελέγχου των γυναικών από τους «άλλους» άνδρες.

Πιο συγκεκριμένα, παρά την γενικευμένη αντίληψη που υποστηρίζει ότι οι λόγοι της εν λόγω πρακτικής ανάγονται σε πατριαρχικές και θρησκευτικές πιέσεις από την κοινωνία, υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν ότι η πρακτικής της μαντηλοφορίας μπορεί να ερμηνευτεί με εναλλακτικούς Λόγους πέραν της ηγεμονικής θυματοποιητικής ανάγνωσης όπως για παράδειγμα συνέβη το 1979 κατά την διάρκεια της Επανάστασης στο Ιράν, όπου γυναίκες της μεσαίας τάξης επέλεξαν να φορέσουν την μαντίλα σε ένδειξη αλληλεγγύης προς τις αδελφές τους που ανήκαν στην εργατική τάξη. Το παράδειγμα αυτό, όμως έρχεται σε αντίθεση με αυτό που ισχύει στο σύγχρονο Ιράν, όπου ο Ισλαμικός νόμος επιβάλει στις γυναίκες να φορούν την μαντήλα, αποκλείοντας τους την δυνατότητα επιλογής.

Μέσα από το συγκεκριμένο παράδειγμα η Mohanty προσπαθεί να καταδείξει ότι οι βαθύτεροι λόγοι που δικαιολογούν την πρακτική της μαντηλοφορίας από Ιρανές γυναίκες, είναι διαφορετικοί ανά περίπτωση, καθώς η κάθε περίπτωση αναφέρεται σε διαφορετικό ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση οι γυναίκες της μεσαίας τάξης επέλεξαν να φορέσουν την μαντήλα για να δηλώσουν την αντίθεση τους και την επαναστατική τους διάθεση απέναντι στο καθεστώς του Shah και γενικότερα στις πολιτικές που ακολουθούσε, υιοθετώντας πολιτισμικά πρότυπα που επιβάλλονταν από τη δυτική αποικιοκρατία, ενώ στην δεύτερη περίπτωση η πρακτική της μαντηλοφορίας μετατράπηκε σε μία εξαναγκαστική, θεσμική υποχρέωση για τις Ιρανές γυναίκες, όπως όριζαν οι αρχές του Ισλαμικού νόμου, ο οποίος τέθηκε σε ισχύ από το καθεστώς της Ιρακινής Επανάστασης.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω παραδείγματα η Mohanty υποστηρίζει την άποψη ότι κάποιος μπορεί να οδηγηθεί εσφαλμένα στην υπόθεση ότι η πρακτική της μαντηλοφορίας ενδεικνύει αυτονόητα και άνευ εξέτασης του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου τη καταπίεση που υφίστανται οι μουσουλμάνες, μαντηλοφορούσες γυναίκες σε πολλές μουσουλμανικές χώρες. Το έργο της Mohanty βρίθει παραδειγμάτων, αντλημένα από κείμενα του δυτικού φεμινιστικού λόγου, τα οποία όχι μόνο παρουσιάζουν τις γυναίκες μουσουλμάνες ως ένα ομοιογενές και ομοιόμορφο σύνολο, αλλά τις αποδίδουν και συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους που περιορίζονται κατά κύριο λόγο σε τομείς της οικογενειακής ζωής, όπως είναι αυτοί της μητέρας, της συζύγου ή της αδερφής.

Ακόμη, ο δυτικός φεμινιστικός λόγος απεικονίζοντας την μουσουλμάνα γυναίκα ως έρμαιο και θύμα της πατριαρχικής δομής της κοινωνίας και κατά συνέπεια ως ένα άβουλο ον, ανίκανο να αλλάξει την μοίρα που του επιβάλλεται έξωθεν, πράττει ένα σοβαρό ατόπημα, το οποίο η Mohanty προσπαθεί να αναδείξει στο έργο της. Το συγκεκριμένο έγκειται στην παράβλεψη από τις δυτικές φεμινίστριες του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτικού πλαισίου που λειτουργεί και δρα το εν λόγω υποκείμενο, παρουσιάζοντας μια διαστρεβλωμένη πραγματικότητα για αυτό, χωρίς να ακούσει την δική του αλήθεια.

Το έργο της Mohanty αποτέλεσε μια προσπάθεια προβληματισμού και αφύπνισης του δυτικού φεμινιστικού κινήματος, προκειμένου να μην συνεχιστεί η ομογενοποιητική και θυματοποιητική ανάγνωση των μουσουλμάνων γυναικών και των πρακτικών τους. Καθώς, σύμφωνα με την ίδια, η συγκεκριμένη ρητορική οδηγεί στην διαιώνιση αντιλήψεων και ιδεών που επιθυμούν την γυναίκα της «Ανατολής» ως υποταγμένης και κατώτερης στην Δύση, σε επίπεδο οικονομικού πλούτου, επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου. Αυτό το αντιθετικό δίπολο που κατασκευάζεται και διαιωνίζεται συνεχώς μεταξύ Δύσης και Ανατολής θα πρέπει να αποφευχθεί να μεταφερθεί και στα υποκείμενά, καθώς μία τέτοια διάκριση θα έχει ολέθριες συνέπειες για τον αγώνα του φεμινιστικού κινήματος, το οποίο οφείλει να είναι συμπεριληπτικό και να στοχεύει στην ουσιαστική βελτίωση της θέσης της ανεξαρτήτως έθνους, φυλής, θρησκείας, τάξης. Αυτό, κατά την ίδια μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν ο δυτικός φεμινισμός, του οποίου δεν υποτιμά την πολύτιμη και αξιέπαινη συμβολή του σε θέματα που αφορούν την γυναίκα της «Ανατολής», πάψει να αναπαράγει τις ηγεμονικές ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των γυναικών της «Δύσης» και της «Ανατολής».

Με βάση την ανάλυση των ανωτέρω θεωρητικών σχημάτων που υπάγονται είτε στο ευρύτερο πλέγμα της μετααποικιακής θεωρίας, είτε εξειδικεύουν την θεωρητική τους μελέτη στην εξέταση της επίδρασης της αναλυτικής κατηγορίας του φύλου στα πλαίσια της μετααποικιακής θεωρίας, επιχειρείται στο παρόν σημείο μια ειδικότερη αναφορά στους παράγοντες που συνέβαλαν στην κατασκευή του υποκείμενου της «άλλης» γυναίκας της «Ανατολής», με παράλληλη αναφορά στις σύνθετες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν κατά τους δύο περασμένους αιώνες και επηρέασαν τις σχέσεις της Δύσης και της Ανατολής.

Το ζήτημα της γυναίκας στο Ισλάμ και ειδικότερα της θέσης που κατείχε στην κοινωνική και πολιτική οργάνωση και δομή των εκάστοτε χωρών της Ανατολής, έχει

βρεθεί, όχι τυχαία, στο επίκεντρο του δυτικού ενδιαφέροντος τους δύο τελευταίους αιώνες. Πρόκειται για ένα ζήτημα που απασχόλησε έντονα πληθώρα επιστημόνων, ερευνητών και συγγραφέων που ενσάρκωναν τη φωνή και τη φιλοσοφία του δυτικού πολιτισμού. Αφορμή αυτής της έντονης ενασχόλησης και μελέτης του κόσμου της Ανατολής, αποτέλεσε η διαφορετική θρησκεία των εν λόγω λαών, βάσει της οποίας προβλεπόταν μια διαφορετική πολιτική και κοινωνική συγκρότηση για τα μέλη των συγκεκριμένων κοινωνιών. Χαρακτηριστικά, το Ισλάμ, ευθύς εξαρχής, θεωρήθηκε από τον δυτικό κόσμο ως μια θρησκεία διακρίσεων σε βάρος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, αυτής των γυναικών. Αυτή η άποψη βασίστηκε στην αντίληψη ότι η κατώτερη θέση της γυναίκας πηγάζει από τον ισλαμικό νόμο της Σαρία, η οποία ρυθμίζει θρησκευτικά ζητήματα οικογενειακού και κληρονομικού δικαίου επιτρέποντας την πολυγαμία, περιορίζοντας την γυναίκα στο χώρο του σπιτιού και θέτοντάς την υπό την κηδεμονία του άνδρα (Τσιμπιρίδου, 2006).

Ειδικότερα, κατά τον 19ο αιώνα, αρχίζει η άνθηση και ανάπτυξη θεωριών που επιβεβαίωναν την πολιτισμική, πνευματική και ιδεολογική ανωτερότητα της «Δύσης» έναντι της «Ανατολής». Μέσα από την περιγραφή της Ανατολής ως πρωτόγονης και παραδοσιακής, η θρησκεία της οποίας παρουσιαζόταν ως η αιτία του υποβιβασμού και της υποταγής της γυναίκας υπό το ζυγό του «βάρβαρου» μουσουλμάνου άνδρα. Κατά αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τη Φ. Τσιμπιρίδου η πολιτισμική ανωτερότητα του δυτικού κόσμου σε βάρος του κόσμου Ανατολής αρχίζει να εδραιώνεται μέσα από την συστηματική παραγωγή συγγραμμάτων και διδασκαλιών, τα οποία λαμβάνουν χώρα κατά την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, κατασκευάζοντας και δημιουργώντας ένα νέο «υποστασιοποιήμενο» είδος γνώσεων σχετικά με το Ισλάμ (Τσιμπιρίδου, 2006).

Όπως γίνεται φανερό, ο 19ο αιώνας αποτελεί την χρονολογία-ορόσημο για την ερμηνεία και την κατασκευή του κόσμου της Ανατολής ως μίας κοσμοθεωρίας που είναι εκ διαμέτρου αντίθετη από εκείνη της πολιτισμένης Δύσης. Αυτό το γεγονός δεν είναι τυχαίο, καθώς την συγκεκριμένη χρονική περίοδο πραγματοποιείται η εγκαθίδρυση των ευρωπαίων αποικιοκρατών σε μουσουλμανικές χώρες. Πραγματοποιώντας μια ιστορική αναδρομή στον 19ο αιώνα, κατά τον οποίο οι ιμπεριαλιστικές βλέψεις του δυτικού κόσμου στρέφονται στο χώρο της «Μέσης Ανατολής», διαπιστώνει κανείς το σημείο εκκίνησης του νήματος της δημιουργίας και της κατασκευής του κόσμου της «Ανατολής» και ιδιαίτερα της «γυναίκας της Ανατολής» που αποτελεί το κεντρικό θέμα της παρούσας εργασίας.

Η σχέση γυναίκας- ισλάμ, ενώ αποτελούσε και κατά τους προηγούμενους αιώνες ένα επίμαχο ζήτημα, κατά το 19ο αιώνα απέκτησε νέα πνοή, με το ζήτημα της θέσης της γυναίκας στο ισλάμ να βρίσκεται ξανά στο προσκήνιο αποκτώντας μία νέα εξέχουσα θέση στο ευρωπαϊκό αφήγημα. Οι ευρωπαίοι αποικιοκράτες, επιθυμώντας να εδραιώσουν και να δικαιολογήσουν την παρουσία τους ως αποικιακές δυνάμεις στις χώρες της Μέσης Ανατολής, αξιοποίησαν ως ηθικό άλλοθι της αποικιοκρατίας την καταπίεση της μουσουλμάνας γυναίκας, την οποία υφίσταται από τους «βάρβαρους» και «ράθυμους» άνδρες των αποικιοκρατούμενων κοινωνιών. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι γυναίκες στις μουσουλμανικές χώρες, ανήκοντας σε μια ομογενοποιημένη έμφυλη κατηγορία και κατέχοντας στην κοινωνική ιεραρχία μια κατώτερη και υποβιβασμένη θέση έναντι των αντρών, έχρηζαν σωτηρίας από τους δυτικούς, πολιτισμένους, αποικιοκράτες, με τους ίδιους να παρουσιάζονται ως αυτόκλητοι σωτήρες αυτών των γυναικών από τα δείνα που υφίστανται από τους «άλλους» άνδρες, δηλαδή τους μουσουλμάνους (Αθανασίου,2007).

Ως δικαιολογητικός λόγος της κατώτερης θέσης των γυναικών σε αυτές τις κοινωνίες, προτάσσονταν τόσο λόγοι που ανάγονταν στην θρησκεία τους, όσο και λόγοι που αφορούσαν στις κοινωνικές και πολιτικές επιταγές που ίσχυαν στις εν λόγω κοινωνίες, οι οποίοι όριζαν και αναγνώριζαν θεσμικά τον κοινωνικό αποκλεισμό τους από την δημόσια σφαίρα, κατατάσσοντας τις ως υποδεέστερα υποκείμενα που ανήκαν στην επιρροή των ανδρών και γενικότερα στην επιρροή της πατριαρχικής κοινωνίας τους. Άμεση συνέπεια των ανωτέρω ήταν η εδραίωση της υπεροχής και της ανωτερότητας του δυτικού πολιτισμού έναντι του κόσμου της Ανατολής, με τους πρώτους να ενσαρκώνουν τους ρόλους του σωτήρα, του διαφωτιστή, του πολιτισμένου, προσπαθώντας παράλληλα να εμφυσήσουν και να μεταλαμπαδεύσουν στους λαούς, οι οποίοι βρίσκονται κάτω από τον ζυγό τους, την αλήθεια και την μοναδικότητα του δυτικού πολιτισμού.

Την περίοδο αυτή, αρχίζει να επικρατεί η ηγεμονική αντίληψη στους κύκλους των δυτικού κόσμου ότι η μαντήλα αποτελεί εκείνο ακριβώς το έμβλημα, που συμπυκνώνει την καταπίεση που υφίσταται η «μουσουλμάνα γυναίκα» με όλες τις συνεκδοχές της οπισθοδρομικότητας, της παράδοσης και της καθυστέρησης (Γέρος, 2008). Οι ευρωπαίοι αποικιοκράτες αρχίζουν να καταδικάζουν την πρακτική της χρήσης της μαντίλας, η οποία θεωρείται μία καταπιεστική πρακτική και οι γυναίκες που την φορούν αντιμετωπίζονται ως «εξαναγκασμένα» και «δυστυχισμένα» άτομα.

Ταυτόχρονα, οι δυτικοί αποικιοκράτες αρχίζουν να εμφανίζονται ως πολέμιοι της πρακτικής της χρήσης της μαντήλας, καταδικάζοντας τον περιορισμό και την καταπίεση που υφίστανται οι γυναίκες σε αυτές τις κοινωνίες, υιοθετώντας συγχρόνως μια γλώσσα που τάσσεται υπέρ του φεμινισμού, που ξεκινάει να αναπτύσσεται ραγδαία κατά την συγκεκριμένη περίοδο.

Στο παρόν σημείο, αξίζει να επισημανθεί το παράλογο και η αντίφαση που χαρακτήριζε τις πολιτικές και την ρητορική των αποικιοκρατικών δυνάμεων εντός και εκτός συνόρων, κάτι που επισημαίνεται πολύ εύστοχα στο άρθρο της Α. Αθανασίου *«την ίδια στιγμή που καταδίκαζαν την υποτιθέμενη υποτέλεια των γυναικών στον μουσουλμανικό κόσμο, οι σταυροφόροι της κατάργησης της «μαντήλας» αντιμάχονταν τον φεμινισμό μέσα στη δική τους κοινωνία. Οι σταυροφόροι της απεμπόλησης του πέπλου στις αποικίες υπήρξαν ένθερμοι πολέμιοι του δικαιώματος της ψήφου των γυναικών»* (Αθανασίου, 2007:112). Παράλληλα, τονίζεται το γεγονός ότι παρά την φεμινιστική ρητορική που επιστρατεύουν οι αποικιοκρατικές δυνάμεις στις χώρες της Μέσης Ανατολής, στις χώρες των ίδιων και κυρίως στην Μεγάλη Βρετανία, αρχίζουν να διατυπώνονται και να παρουσιάζονται θεωρίες που επικεντρώνουν τον ενδιαφέρον τους στις έννοιες της φυλής και του πολιτισμού. Οι εν λόγω θεωρίες έχουν ως βάση ένα κοινωνικό-εξελικτικό οικοδόμημα στην κορυφή του οποίου βρίσκεται η αστική χριστιανική Βικτωριανή Αγγλία, εμπερικλείοντας τις πρακτικές της, τις αντιλήψεις της και τους λόγους συγκρότησής του εν λόγω οικοδομήματος. Επιπλέον, ενώ αυτές οι θεωρίες παρουσιάζουν την βικτωριανή γυναίκα ως ιδεώδες και ως ύστατο μέτρο του «πολιτισμού, στην ουσία, καταδεικνύουν την βιολογική κατωτερότητα των γυναικών αναδεικνύοντας ως φυσική καταβολή του βικτωριανού ιδεώδους, το γυναικείο ρόλο της «*οικιακότητας»* (Αθανασίου, 2007).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, γίνεται φανερό, ότι το πάθος των αποικιοκρατικών δυνάμεων για την απελευθέρωση των καταπιεσμένων μουσουλμάνων γυναικών από τα δεσμά των ανδρών στις αποικιοκρατούμενες κοινωνίες, εμπεριείχε πολιτικές σκοπιμότητες. Ακόμη, φαίνεται ότι ο ξαφνικός προσεταιρισμός ενός φεμινιστικού λόγου, ο οποίος επιλέχθηκε προσεχτικά και στρατηγικά και αναδιοργανώθηκε για να τεθεί στην υπηρεσία της αποικιοκρατίας, συνέβαλε καθοριστικά στην εξυπηρέτηση συγκεκριμένων συμφερόντων της. Ενδεικτικό παράδειγμα του Λόρδου Cromer, ο οποίος ενώ στην χώρα καταγωγής του, την Αγγλία εμφανίζεται ως φανατικός αντιφεμινιστής, στην Αίγυπτο από την θέση του διευθυντή του Βρετανικού

Συμβουλίου που κατέχει στο Κάιρο, παρουσιάζεται «*ως υπέρμαχος της απελευθέρωσης των γυναικών από τα δεσμά της μαντήλας, προκειμένου οι Αιγύπτιοι να έρθουν σε επαφή με το αληθινό πνεύμα της προόδου και του δυτικού πολιτισμού»* (Ahmed,1992: 242-245 οπ. Τσιμπιρίδου, 2006).

Σύμφωνα με την L. Ahmed, πολιτική της πατριαρχικής αποικιοκρατικής αντίληψης αποτέλεσε η αξιοποίηση του φεμινισμού ως όπλο, προτάσσοντας ως κυρίαρχο το ζήτημα της θέσης της γυναίκας στις μουσουλμανικές χώρες, με απώτερο σκοπό την ηθική αιτιολόγηση των επιθέσεών τους.

Όπως γίνεται αντιληπτό η ρητορική που αναπτύσσεται ραγδαία για την θέση της μουσουλμάνας γυναίκας από τους ευρωπαίους αποικιοκράτες, έχει διττή σκοπιμότητα. Αφενός να λειτουργήσει ως προσχηματική κάλυψη της υποτέλειας και της καταπίεσης που υφίστανται οι γυναίκες στις «πολιτισμένες» κοινωνίες της Δύσης και αφετέρου να προβληθεί το αποικιοκρατικό πολιτικό εγχείρημα ως αναγκαία επέμβαση για την απελευθέρωση των μουσουλμάνων γυναικών από τον καταπιεστή και βάρβαρο εχθρό, που ακούει στο όνομα ισλάμ. Η μαντήλα αποτέλεσε λοιπόν, εκείνο το σημάδι που καταδείκνυε το εγγενές πολιτισμικό έλλειμα των μουσουλμανικών κοινωνιών, συνιστώντας παράλληλα το αναγκαίο άλλοθι για τις αποικιοκρατικές επεμβάσεις στις εν λόγω περιοχές, διατυμπανίζοντας ρητορικές πολιτικής και πολεμικής δράσης για την κατάργηση της (Αθανασίου, 2007).Κατά αυτόν τον τρόπο, η μαντήλα απέκτησε ένα αρνητικά χρωματισμένο συμβολισμό, χαρακτηριζόμενη από τον δυτικό κόσμο ως η επιτομή της κατωτερότητας και της καταπίεσης των γυναικών στον ισλαμικό κόσμο, συμβολίζοντας παράλληλα το αγεφύρωτο χάσμα που χώριζε τους δύο διαφορετικούς κόσμους της «Ανατολής» και της «Δύσης».

Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον στο παρόν σημείο να αναφερθούν ενδεικτικά ορισμένες έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν μια διαφορετική πτυχή σχετικά με τη νοηματοδότηση της μαντήλας, λαμβάνοντας υπόψη τις αφηγήσεις των ίδιων των γυναικών που την φορούν, καταδεικνύοντας την μαντήλα από σύμβολο υποταγής σε ένα πολυσήμαντο σύμβολό και μέσο γυναικείας διαπραγμάτευσης, εντός του κοινωνικού και ιστορικού πλαισίου που τοποθετείται. Οι εν λόγω έρευνες φαίνεται να λαμβάνουν τον ρόλο ενός αντίλογου αναφορικά με την εννοιολόγηση της μαντήλας που αποδίδεται από τις δυτικές κοινωνίες, παρουσιάζοντας μια διαφορετική θεώρηση των γυναικών που την φορούν, οι οποίες δεν περιορίζονται στην παθητική υποταγή, αντιθέτως λειτουργούν ως ενεργά κοινωνικά όντα, διεκδικώντας την θέση τους μέσα από την ιδιοποίηση της

εξουσίας που τους παρέχει η χρήση της μαντήλας (Αθανασίου, 2007). Χαρακτηριστική αναφορά γίνεται μέσα από το συγγραφικό έργο της λαίδης Mary Wortley Montagu κατά τον 18ο αιώνα, η οποία προσπαθεί να ανατρέψει την ευρέως διαδομένη αντίληψη των Άγγλων συγχρόνων της για την εικόνα της μαντηλοφορούσας μουσουλμάνας γυναίκας μέσα από την διαπίστωση της ότι η μαντήλα δεν αποτελούσε ένα καταπιεστικό έθιμο αλλά προσέφερε ένα είδος ελευθερίας στις γυναίκες που την φορούν, αφού τις καθιστούσε μη αναγνωρίσιμες. Ακόμη, η Fatima Mernissi, το 1975, σε ερεύνα της, αφού, αρχικά προβαίνει στην ανατροπή θεωρήσεων του οριενταλιστικού λόγου που παρουσιάζει την μουσουλμάνα γυναίκα ως παθητικό και άβουλο υποκείμενο, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δυτική γυναικεία σεξουαλικότητα κατασκευάζεται παθητικά, ενώ η γυναικεία σεξουαλικότητα στο Ισλάμ κατασκευάζεται ως επικίνδυνα ενεργητική, δημιουργώντας επιτακτικό το αίτημα για έλεγχό και επιτήρηση της εν λόγω δύναμής (Αθανασίου, 2007).

Επιπλέον, η Catherine Daly (2000) σε ερευνά της, επιχειρώντας να ανατρέψει την αντίληψη αναφορικά με τις μονοδιάστατες ερμηνείες της μαντήλας, αναδεικνύει την χρήση του chadaar (μαντήλα που καλύπτει μόνο τα μαλλιά) και του chaadaree (μαντήλα που καλύπτει το πρόσωπο και τα ρούχα) στο Αφγανιστάν, ως ένα πολυδιάστατο σύμβολο, μέσω του οποίου επιτελούνται ορισμένες χρηστικές λειτουργίες σε κοινωνικό επίπεδο. Χαρακτηριστικά, ο εν λόγω τρόπος ένδυσης φαίνεται ότι αποτελεί αρχικά ένα τρόπο διαφοροποίησης των γυναικών που τα φορούν, τόσο από τις άλλες μουλσουμάνες γυναίκες διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, όσο και από το δυτικό πολιτισμικό πλαίσιο και ταυτόχρονα αποτελεί ένα μέσο έκφρασης της κοινωνικής και οικονομικής θέσης, συγγενικών σχέσεων, ηλικίας και αισθητικής. Κατά, αυτόν τον τρόπο, φαίνεται ότι αποτελεί προϊόν ελεύθερης επιλογής από τις γυναίκες που τα φέρουν και σχετίζεται περισσότερο με την συγκρότηση μιας συγκεκριμένης εθνοπολιτισμικής γυναικείας ταυτότητας παρά με την επιβολή μιας θρησκευτικής πρακτικής.

Παράλληλα, η Homa Hoofer, προσεγγίζοντας την χρήση της μαντήλας στην κοινωνία της Αιγύπτου τη δεκαετία του 1970, αντιμετωπίζει την ένδυση με μαντήλα ως μέρος των προσωπικών στρατηγικών επιβίωσης, που αφορούσε κυρίως γυναίκες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Υπό το πρίσμα αυτό, η μαντήλα αποτελούσε το «τέχνασμα», στο οποίο οι γυναίκες κατέφευγαν, προκειμένου να διεκδικήσουν ή να διατηρήσουν την εργασιακή τους θέση, αποφεύγοντας να έρθουν σε ευθεία σύγκρουση με την

οικογένεια τους. Συνεπώς, η μαντήλα στην εν λόγω κοινωνία *«γίνεται το τίμημα που πληρώνουν οι γυναίκες για να διατηρήσουν την θέση τους στην αγορά»* (Αθανασίου, 2007 :107).

Όπως, διαφαίνεται μέσα από την παράθεση σχετικών ερευνών, η μαντήλα και η χρήση της προσλαμβάνει πολυποίκιλες διαστάσεις και νοήματα, τα οποία μπορούν να ερμηνευθούν μόνο εντός του συγκείμενου, που η χρήση της λαμβάνει χώρα. Κατά αυτόν τον τρόπο, μία ενιαία, μονοδιάστατη και μονολιθική ερμηνεία της μαντήλας, η οποία δεν λαμβάνει υπόψιν τις ανωτέρω νοηματοδότησεις και τις χρησιμότητές που οι ίδιες οι γυναίκες που την φορούν, επενδύουν στη χρήση της σύμφωνα με το πως οι ίδιες αντιλαμβάνονται την κυριαρχία και πως στην συνέχεια οι ίδιες νοηματοδοτούν την απελευθέρωση, οδηγούν σε μια περαιτέρω φίμωση των εν λόγω υποκείμενων. Συνεπώς, μια εννοιολόγηση της μαντήλας, *«η οποία αντιστέκεται στον οριενταλιστικό λόγο δεν μπορεί παρά μην λαμβάνει υπόψη της τις ποικιλότροπες σχέσεις εξουσίας που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη σεξουαλικότητα, τη θρησκεία, καθώς και τις συνθήκες πολιτικής και πολιτισμικής κυριαρχίας*» (Αθανασίου, 2007:109-110).

2.2 Πολιτικές διαχείρισης της θρησκευτικής ενδυμασίας των μουσουλμάνων γυναικών στην Ευρώπη: Μελέτη περίπτωσης της Γαλλίας

Ο λόγος περί Οριενταλισμού που κατείχε πρωτεύουσα θέση στην ρητορική των δυτικών αποικιοκρατικών δυνάμεων κατά τον 19ο αιώνα, η οποία πρότασσε ως επιτακτική ανάγκη την σωτηρία των μουσουλμάνων γυναικών μέσω της αποκήρυξης από τις ίδιες της πρακτικής της μαντίλοφορίας, προκείμενου να σωθεί από το ζυγό των βάρβαρων «άλλων» ανδρών, είναι αντιλήψεις που έχουν εδραιωθεί βαθιά στην συνείδηση και των σημερινών δυτικών κοινωνιών. Καθώς, όπως φαίνεται η επιτέλεση της κάλυψης του κεφαλιού έχει καταχωρηθεί στο συλλογικό φαντασιακό των δυτικών κοινωνιών ως η ανυπέρβλητη πολιτισμική διαφορά μεταξύ της «πολιτισμένης» Δύσης και της «οπισθοδρομικής» Ανατολής.

Η ένδυση με μαντήλα από μουλσουμάνες γυναίκες, οι οποίες διαμένουν σε δυτικές κοινωνίες έχει αναδειχθεί σε ένα φλέγον ζήτημα, το οποίο έχει απασχολήσει έντονα την διεθνή επικαιρότητα τα τελευταία χρόνια. Γεγονός που τεκμηριώνεται από την πληθώρα δημόσιων συζητήσεων πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου που έχουν

λάβει χώρα σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες(Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία και άλλες) αναφορικά με τους χώρους που θα πρέπει να επιτρέπεται η ενδυμασία με μαντήλα(για παράδειγμα, στο σχολικό χώρο, στο χώρο της εργασίας ή μόνο σε χώρους της ιδιωτικής σφαίρας), τον συμβολισμό που φέρει η μαντήλα σε ένα δημόσιο χώρο και τελικά τον τρόπο που θα πρέπει ένα σύγχρονο δυτικό κράτος να αντιδράσει απέναντι σε γυναίκες που επιθυμούν να την φορούν, ανεξαρτήτως των αρνητικών νοημάτων και των ερμηνειών που αποδίδεται στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα (Korteweg and Yurdakul, 2014).

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, κάθε προσπάθεια συζήτησης σχετικά με την μουσουλμανική μαντήλα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του κάθε κράτους και να εξετάζεται υπό το πρίσμα της δυναμικής και των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα που ασκεί την εξουσία και ρυθμίζει την λειτουργία μιας κοινωνίας σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και των αντιλήψεων και πιστεύω των ίδιων των γυναικών/κοριτσιών που φορούν την μαντήλα, ανεξάρτητα αν ήταν επιβεβλημένη ή μη επιλογή. Το ζήτημα της ένδυσης με μαντήλα δεν θα πρέπει να μελετάται ανεξάρτητα από το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο της κάθε χώρας, στο οποίο τοποθετείται, καθώς οι σχέσεις εξουσίας που χαρακτηρίζουν συνακόλουθα τις σχέσεις κυβερνώντων και κυβερνώμενων είναι η αιτία της μετατροπής του ζητήματος της μαντήλας, η οποία πρόκειται για ένα κομμάτι υφάσματος, σε μία έντονα αμφιλεγόμενη συζήτηση (Scott, 2007).

Η επιλογή της αναφοράς στην περίπτωση της Γαλλίας δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός, καθώς το ζήτημα της ενδυμασίας με μαντήλα μαθητριών στο δημόσιο σχολείο αποτελεί το κεντρικό υπό εξέταση θέμα της παρούσας εργασίας. Κατά αυτόν τον τρόπο το παράδειγμα της εν λόγω ευρωπαϊκής χώρας, θεωρείται σημαντικό για την εξέλιξη της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς αποτελεί την μόνη ευρωπαϊκή χώρα, η οποία είχε απαγορεύσει την μαντήλα σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες και στα σχολεία, ήδη, από το 2004.

Ειδικότερα, επιχειρώντας μια βαθύτερη ανάλυση του τρόπου με τον οποίο το ζήτημα της μαντήλας εργαλειοποιήθηκε θεσμικά, για την αντιμετώπιση θεμάτων που αφορούσαν ζητήματα εθνικής καταγωγής και ενσωμάτωσης, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στην περίπτωσης της Γαλλίας και συγκεκριμένα στο «νόμο για την μαντήλα» που τέθηκε σε ισχύ το 2004 (Scott, 2007).

Ο νόμος που είναι ευρέως γνωστός ως «νόμος για την μαντήλα», καθώς έχει συνδεθεί με την απαγόρευση της μαντηλοφορίας από μουλσουμάνες μαθήτριες, υπαγορεύει στους πολίτες να μην φέρουν εμφανή θρησκευτικά σύμβολα, μεταξύ αυτών και μαντήλα, στα σχολεία και στις δημόσιες υπηρεσίες. Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατίθεται από την J. Scott σύμφωνα με το άρθρο 1 του εν λόγω νόμου, αναφέρεται η απαγόρευση στους μαθητές/τριες να φέρουν σύμβολα ή ρούχα που υποδηλώνουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, σε δημόσια δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια. Ακόμη, προέβλεπε ότι μετά τις πειθαρχικές διαδικασίες που θα πραγματοποιούνταν για την εφαρμογή του νόμου, θα ακολουθούσαν συζητήσεις με μαθητές/τριες σχετικά με το νέο κανονισμό(Scott, 2007).Όπως ήταν επόμενο, η θέσπιση του εν λόγω νόμου αποτέλεσε την αφορμή για την αρχή μιας μακρόχρονης, έντονης και διχαστικής συζήτησης εντός και εκτός των γαλλικών συνόρων, για το πως μια υποτιθέμενη δημοκρατική και προοδευτική κοινωνία συμφώνησε στην ψήφιση ενός νόμου που για ορισμένους θεωρήθηκε ως κατάφωρη παραβίαση των θρησκευτικών δικαιωμάτων ενώ για κάποιους άλλους ως προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων

Κατά την περίοδο ψήφισης του συγκεκριμένου νόμου, φαίνεται ότι επικρατούσε ένα κλίμα πρωτοφανούς σύμπνοιας και ομοφωνίας του πολιτικού κόσμου για τον συμβολισμό της μαντήλας, αλλά και για τις προκλήσεις που έθετε στην κοσμική δημοκρατία του Γαλλικού κράτους, παρά το γεγονός ότι τα κορίτσια και οι ενήλικες γυναίκες που φορούσαν την μαντήλα αποτελούσαν την μειοψηφία του μουσουλμανικού πληθυσμού, που υιοθετούσε την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, τόσο εκείνου που διέμενε στην Γαλλία όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Πράγματι, το μειοψηφικό ποσοστό του μουσουλμανικού πληθυσμού που φορούσε την μαντήλα, δεν δικαιολογούσε το τόσο έντονο ενδιαφέρον και την προσοχή που δόθηκε από την πλειοψηφία της πολιτικής εξουσίας στο ζήτημα της μαντήλας (Scott, 2007).

Χαρακτηριστικά, στην Γαλλία, λίγο πριν ψηφιστεί η νομοθεσία, μόνο το 14% των μουσουλμάνων γυναικών φορούσαν μαντήλα, παρόλο που το 51% του μουσουλμανικού πληθυσμού δήλωνε ότι είναι ενεργοί ως προς τα θρησκευτικά τους καθήκοντα. Το συγκεκριμένο χαμηλό ποσοστό των γυναικών ή κοριτσιών με μαντήλα δημιουργεί έντονο προβληματισμό σχετικά με την ψήφιση της νομοθεσίας, προκαλώντας ορισμένα ερωτήματα σχετικά με αυτήν την πολιτική πράξη. Μήπως η νομοθεσία της απαγόρευσης της μαντήλας αποτέλεσε μια συμβολική χειρονομία, λειτουργώντας για κάποια ευρωπαϊκά κράτη ως μια δήλωση της αντίθεσης τους προς

το Ισλάμ, καταδεικνύοντας το μουσουλμανικό πληθυσμό ως απειλή για την κοινωνική συνοχή και αρμονία των κοινωνιών τους; Άραγε, ο εν λόγω νόμος που αφορούσε και τα σχολεία αποτέλεσε μια λύση στο αναδυόμενο άγχος αναφορικά με την εθνική και κοινωνική συνοχή, τοποθετώντας τις διαφορετικές θρησκευτικές πρακτικές άλλων εθνοτικών ομάδων στο στόχαστρο, χαρακτηρίζοντας τις ως το «ανυπέρβλητο εμπόδιο» για την ενσωμάτωση τους σε μια δυτική κοινωνία (Scott, 2007);

Τα ανωτέρω ερωτήματα, δεν είναι δυνατόν να απαντηθούν μέσα από βιαστικές απαντήσεις, που στηρίζονται συνήθως σε αυθαίρετες γενικεύσεις, αντιθέτως για την βαθύτερη κατανόηση και μελέτης τους, είναι απαραίτητη στο παρόν σημείο, μια αναφορά σχετικά με την ανάλυση του ιστορικού υπόβαθρου του επεκτατικού παρελθόντος της Γαλλίας στην περιοχή της Αλγερίας, όπου και προέρχονταν η πλειοψηφία των μεταναστών Βόρειό -Αφρικάνικης καταγωγής. Ειδικότερα, φαίνεται ότι το ζήτημα της μαντήλας αποτέλεσε μια κρίσιμη πτυχή κατά την περίοδο της Γαλλικής αποικιοκρατίας, με την κατάκτηση της Αλγερία, το 1830. Υπό αυτήν την οπτική της ιστορίας, φαίνεται ότι το πέπλο διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο, αντιπροσωπεύοντας το μόνιμο σημάδι της ανυπέρβλητης διαφοράς μεταξύ της Γαλλίας και του Ισλάμ που αποτελούσε την θρησκεία της αποικιοκρατούμενης περιοχής της Αλγερίας. Το πέπλο, από εκείνη την περίοδο και έπειτα, χρησιμοποιείται στρατηγικά στο λόγο των Γάλλων αποικιοκρατών και ανάγεται σε σύμβολό που δεν αντανακλά μόνο θρησκευτικές διαφορές αλλά και εθνοτικές και πολιτισμικές. Κατά αυτόν τον τρόπο, η συζήτηση για το ζήτημα της μαντήλας αλλά και της έντονης διαμάχης που δημιουργήθηκε από μερικά κορίτσια που φορούσαν την μαντήλα, δεν μπορεί να μην λαμβάνει υπόψιν την εννοιολόγηση που έχει αποδοθεί στην μαντήλα κατά την περίοδο της αποικιοκρατικής ιστορίας της Γαλλίας. Οι σύγχρονες συζητήσεις που θέτουν στο επίκεντρο το ζήτημα της μαντήλας δεν μπορούν να διερευνηθούν εκτός των ιστορικών συμφραζομένων που τοποθετούνται, καθώς το πέπλο στη Γαλλική ματιά συμβόλιζε από καιρό την ανυπέρβλητη διαφορά με το Ισλάμ (Scott, 2007).

Όπως προαναφέρθηκε, η Γαλλία υπήρξε μια μεγάλη αποικιοκρατική δύναμη που είχε στην κατοχή της ολόκληρη τη Βόρεια Αφρική. Όπως ήταν αναμενόμενο καθόλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, η Γαλλία αποτέλεσε μία σημαντική χώρα υποδοχής ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών που προέρχονταν, είτε από τις πρώην γαλλικές αποικίες, είτε από άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Πιο συγκεκριμένα, παρά την μεταναστευτική πολιτική που ακολούθησε η Γαλλία αναγνωρίζοντας ότι τα παιδιά δεύτερης γενιάς

μεταναστών με καταγωγή από χώρες της Βορείου Αφρικής ή της Νοτίου Άπω Ανατολής είναι Γάλλοι υπήκοοι και ισότιμοι πολίτες, απέτυχε να τα προστατέψει από την εκμετάλλευση και τις κοινωνικές διακρίσεις.

Χαρακτηριστικά όπως αναφέρεται από τη C. Delpfy στην Γαλλία υπήρχαν άτυπα δύο κατηγορίες πολιτών στην πρώτη ανήκαν οι γνήσιοι Γάλλοι ή αλλιώς οι «Γάλλοι-Γάλλοι» και στην δεύτερη υπάγονταν οι Γάλλοι βόρειό- αφρικάνικής καταγωγής, οι οποίοι αποτελούσαν πολίτες δεύτερης κατηγορίας, υπομένοντας συστηματικά φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις, οι οποίες δεν αναγνωρίζονταν θεσμικά από το κράτος, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν αντίθετο με τις αξίες και τα ιδανικά της δημοκρατίας και της ισότητας που τα γαλλικό κράτος υπηρετεί, αλλά πήγαζαν από επίσημες και ανεπίσημες διεργασίες και πρακτικές του συνόλου της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να οδηγείται η εν λόγω ομάδα πολιτών σε αποκλεισμό από σημαντικούς τομείς της δημόσιας ζωής και της αγοράς εργασίας (Delpfy, 2004).

Παραδείγματα αυτού του υπόρρητου αλλά βαθιά ριζωμένου κοινωνικού ρατσισμού που εκδήλωναν οι Γάλλοι απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα παρατίθενται από την J. Scott αναφέροντας ότι οι μετανάστες Βόρειο- αφρικάνικης καταγωγής, παρόλο που άγγιζαν το 8% του συνολικού πληθυσμού, αποτελούσαν το 1/3 του συνόλου των ανέργων της γαλλικής κοινωνίας, γεγονός που δικαιολογείται από το ότι ήταν οι πρώτοι που απολύονταν και οι τελευταίοι που προσλαμβάνονταν από την αγορά. Ακόμη, τα ποσοστά ανεργίας που μάστιζαν την εν λόγω ομάδα κυμαίνονταν από τις ηλικίες 15 έως 24 ετών και ήταν κατά κύριο λόγο νέοι Αλγερινής καταγωγής, οι οποίοι μπορεί να διέθεταν διπλώματα εκπαίδευσης και προσόντα ίσα ή και πολλές φορές περισσότερα από τους συνομήλικούς τους γηγενείς Γάλλους, αποκλείονταν από την αγορά με την δικαιολογία από μέρους των εργοδοτών ότι δεν ήταν αρεστοί στις προτιμήσεις των πελάτων τους (Αθανασίου, 2007). Επιπλέον και ο χαρακτηρισμός *«μετανάστης»* που χρησιμοποιούνταν για να προσφωνήσουν άτομα που προέρχονταν από την Βόρειο - Αφρική, χωρίς να δίνεται σημασία στο πόσο καιρό διέμεναν στην Γαλλική κοινωνία, αποτελεί μια απόδειξη της ελλιπούς πολιτικής ενσωμάτωσης της εν λόγω ομάδας στην κοινωνία και ίσως καταδεικνύει την ελάχιστη πιθανότητα να υπάρξει μια ουσιαστική ενταξιακή πολιτική, πόσο μάλλον, όταν ακόμη και σήμερα το στίγμα της καταγωγής συνεχίζει να τους ακολουθεί, θέτοντας τους εμπόδια σε κοινωνικό επίπεδο. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι όσοι έχουν καταφέρει να ανελιχθούν σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελούν τις φωτεινές εξαιρέσεις (Scott, 2007).

Με βάση τα ανωτέρω προκύπτει το επόμενο ερώτημα: γιατί οι μετανάστες(δεύτερης και τρίτης γενιάς) από τις πρώην γαλλικές αποικίες από την στιγμή που θεωρούνται οι περισσότεροι ως Γάλλοι πολίτες με τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους υπόλοιπούς, τέθηκαν στο περιθώριο χαρακτηριζόμενοι ως πολίτες δεύτερης κατηγορίας και περιθωριοποιήθηκαν; Η οδυνηρή πραγματικότητα αυτών των ανθρώπων μπορεί, είτε να αποδοθεί στην ανικανότητα των ίδιων να ενσωματωθούν από την γαλλική κοινωνία, είτε στην αποτυχία του γαλλικού κράτους να τους εντάξει και να τους ενσωματώσει. Η απάντηση στο εν λόγω ερώτημα ίσως να κρύβεται στο γεγονός ότι η μουσουλμανική ταυτότητα των Γάλλων πολιτών βόρειό-αφρικάνικής καταγωγής συνέβαλε στο να «κατηγορηθούν» οι ίδιοι για την κοινωνική τους περιθωριοποίηση, αντανακλώντας μια «κουλτούρα» που εμπόδιζε την ομαλή ενσωμάτωση τους στην γαλλική κοινωνία (Scott, 2007).

Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από την C. Delpfy ενώ, οι ίδιοι αρχικά κατέβαλλαν προσπάθειες να ενσωματωθούν και να εξομοιωθούν με τον μέσο Γάλλο, η μουσουλμανική ταυτότητα που έφεραν και τα χαρακτηριστικά που ταυτίζονταν με αυτήν (του Άραβα, του επικίνδυνου, του άγριου, του απολίτιστου για τους άνδρες και της υποταγμένης και καταπιεσμένης μαντηλοφορούσας για τις γυναίκες είχαν ως απόρροια οι προσπάθειες αυτές να αποτύχουν παταγωδώς. Αυτό είχε ως συνέπεια, οι μεν να συσπειρωθούν σταδιακά γύρω από την διεκδίκηση και την συγκρότηση μιας μουσουλμανικής ταυτότητας ενός νέου αναδυόμενου Ισλάμ, που τους παρείχε την ασφάλεια και το αίσθημα του ανήκειν σε μία εσωομάδα που ένιωθαν αποδεχτοί και ισότιμοι και τους δε, να προσπαθούν να οχυρωθούν απέναντι σε αυτήν, προβαίνοντας στην ψήφιση νόμων για την αναχαίτιση του «μουσουλμανικού κίνδυνου» που ελλόχευε, μέσα σε μια δημοκρατική και «πολιτισμένη» δυτική κοινωνία.(Delpfy, 2004)

Όπως γίνεται φανερό, για μια ακόμη φορά το ζήτημα της μαντίλας ανάγεται ως το σημείο καμπής της αντιπαράθεσης και της διάκρισης που συνεχίζει να υφίσταται μεταξύ πολιτισμένης «Δύσης» και πρωτόγονης «Ανατολής», αυτή την φορά όμως εντός του κοινωνικού ιστού των δυτικών κοινωνιών, με την κάθε «πλευρά» να αποδίδει τις δικές της εννοιολογήσεις και συμβολισμούς για το τι αντιπροσωπεύει η μαντίλα. Χαρακτηριστικά, μεγάλη μερίδα της γαλλικής κοινωνίας εμφανίζεται να υποστηρίζει ότι η μαντήλα αποτελεί το κατεξοχήν σύμβολο της υποταγής και της κατωτερότητας των μουσουλμάνων γυναικών που αντιβαίνει στις αρχές της ισότητας

των φύλων που διακρίνουν μια δημοκρατική κοινωνία, όπως αυτής της Γαλλίας. Αντιθέτως, οι ίδιες οι γυναίκες που επιλέγουν να την φορούν, φαίνεται να εκφράζουν μέσω αυτής, την πλήρη απογοήτευσή και εναντίωσης τους προς μια κοινωνία που απέτυχε να προσφέρει τα ίδια δικαιώματα σε όλους τους πολίτες. Συνεπώς, η τάση πολλών Γάλλων και Γαλλίδων νέων βόρειο-αφρικάνικής καταγωγής και όχι μόνο, προς ένα νέο Ισλάμ, το οποίο δεν ταυτιζόταν και δεν θεωρούνταν ως συνέχεια του παραδοσιακού, συνέβη διότι αποτέλεσε μια σανίδα σωτηρίας για όλους εκείνους που τέθηκαν στο περιθώριο της γαλλικής κοινωνίας, λαμβάνοντας την μορφή μιας «*θρησκείας των φτωχών και όσων στερούνται πολιτικών δικαιωμάτων*» (Delpfy, 2004 :66).

Ωστόσο, η απότομη στροφή που συντελέστηκε από μέρους μιας μεγάλης μερίδας Γάλλων πολιτών βόρειο- Αφρικάνικης καταγωγής προς το νέο Ισλάμ, σε συνδυασμό με επιθέσεις που συντελέστηκαν σε διεθνές επίπεδο από μέλη προσκείμενα σε εξτρεμιστικές Ισλαμικές οργανώσεις, δικαίωσε τα αισθήματα και τις πρακτικές των Γάλλων έναντι αυτών των πολιτών (Scott, 2007). Η καχυποψία και ο φόβος των Γάλλων εντάθηκε στο θέαμα αυτής της ισλαμικής αναγέννησης και αντιμετωπίστηκε ως η αρχή μιας προσπάθειας των μουσουλμάνων Γάλλων, να βυθίσουν το δυτικό κόσμο στο αίμα και στο χάος.

Η κυρίαρχη αντίληψη της γαλλικής κοινωνίας για την μαντήλα όχι μόνο φάνηκε να παραμένει η ίδια, αντιμετωπίζοντας την ως το της σύμβολο καταπίεσης και υποταγής αλλά πολύ περισσότερο , η πρακτική της μαντηλοφορίας θεωρήθηκε ως μια παράλογη πρακτική και συνάμα επιλογή των γυναικών βόρειο-αφρικάνικης καταγωγής, οι οποίες ενώ ζουν σε μια πολιτισμένη και δημοκρατική δυτική κοινωνία διαλέγουν το δρόμο της καταπίεσης έναντι εκείνου της ελευθερίας, φορώντας την μαντήλα. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο άρθρο της C. Delpfy

«οι Γάλλοι θεωρούν ότι εν λόγω γυναίκες απορρίπτουν την ευκαιρία που τους δίνει η χώρα υποδοχής να σπάσουν τα δεσμά του οπισθοδρομικού πολιτισμού των γονιών τους και να γίνουν 'απελευθερωμένες γυναίκες', να γίνουν 'Γαλλίδες'» (Delpfy, 2004:67).

Μέσα στο προκείμενο πολιτικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, όπως αναλύθηκε ανωτέρω, αρχίζουν οι πρώτες συζητήσεις περί μαντήλας στην γαλλική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, στην Γαλλία, η οποία χαρακτηρίστηκε ως «μητέρα όλων των αντιπαραθέσεων σχετικά με την μαντήλα» (Joppke, 2009: 27), είχαν αρχίσει ήδη

συζητήσεις, οι οποίες πραγματεύονταν εάν θα πρέπει να επιτρέπεται στα κορίτσια να φορούν την μαντήλα στα δημόσια σχολεία, ή όχι. Ωστόσο, φαίνεται ότι το ζήτημα της μαντήλας έρχεται στο δημόσιο διάλογο και αποκτάει κεντρική θέση στην επικαιρότητα της εποχής, σε τρείς διαφορετικές χρονικές περιόδους, το 1989, το 1994 και το 2003. Η χρονολογική σειρά που ακολουθείται δεν αναπαριστά κάποια συνεχή αύξηση του αριθμού των κοριτσιών που φορούν μαντήλα ή κάποιων πράξεων τους που μπορεί να εθεωρείτο ότι προκαλούσαν διαταραχές. Αντιθέτως όπως αναφέρεται από την Joan Scott (2007) τα εν λόγω κορίτσια ήταν συνήθως καλές μαθήτριες, χωρίς να υπάρχουν καταγραφές πρόκλησης ταραχών ή αδικημάτων στο σχολικό χώρο εις βάρος τους. Το μόνο «πρόβλημα» με τα συγκεκριμένα κορίτσια ήταν η επιμονή τους να φορούν την μαντήλα.

Αρχικά, τον Οκτώβριο του 1989, το ζήτημα της μαντήλας, εμφανίστηκε στην επικαιρότητα εξαιτίας ενός επεισοδίου που προκλήθηκε σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα προάστειο του Παρισιού, στην περιοχή Creil. Αφορμή της έναρξης του συγκεκριμένου επεισοδίου αποτέλεσε η άρνηση τριών μουσουλμάνων κοριτσιών να αφαιρέσουν την μαντήλα στο χώρο του σχολείου ύστερα από απαίτηση του διευθυντή, με συνέπεια την αποβολή τους από το σχολείο. Ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος απέβαλλε τα κορίτσια, υποστήριξε ότι προέβη στην συγκεκριμένη πράξη, διότι θεώρησε ότι η ισλαμική μαντήλα αποτελεί ένα σύμβολο θρησκευτικό που αντιβαίνει στη δημοκρατική αρχή του κοσμικού χαρακτήρα του γαλλικού κράτους και εν προκειμένω του γαλλικού σχολείου. Το συγκεκριμένο επεισόδιο βρέθηκε αμέσως στο επίκεντρο του δημοσιογραφικού ενδιαφέροντος, λαμβάνοντας μεγάλες διαστάσεις, προκαλώντας την άμεση αντίδραση του υπουργού παιδείας της Γαλλίας, υποχρεώνοντας τον να παραπέμψει το ζήτημα στο ανώτατο δικαστήριο της Γαλλίας, στο Conseil d' 'Etat.

Ωστόσο, το δικαστήριο απεφάνθη ότι το να φορά κανείς θρησκευτικά σύμβολα στο πλαίσιο του σχολείου δεν αποτελεί επαρκή λόγο για την αποβολή του από το σχολείο καθώς δεν θεωρείται, αναγκαστικά, ότι είναι ασυμβίβαστα με την αρχή του κοσμικού χαρακτήρα του σχολείου. Υπό την προϋπόθεση, όμως, ότι δεν αποτελούν σύμβολα επιδεικτικά ή πολεμικής φύσεως, τα οποία συνιστούν «πράξεις πίεσης, πρόκλησης, προσηλυτισμού ή προπαγάνδας». Κατά αυτόν τον τρόπο, οι μαθήτριες δεν μπορούσαν να αποβληθούν από το σχολείο λόγω της ένδυσης τους με μαντήλα, καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως προσβολή στο δικαίωμα της ελεύθερης ανάπτυξης του

ατόμου, στο οποίο περιλαμβάνονται και η έκφραση των θρησκευτικών του πεποιθήσεων. Ακόμη, η συμπεριφορά και η στάση ορισμένων (όπως η ενίσχυση της πίεσης σε άλλες μαθήτριες να φορέσουν μαντήλα, η άρνηση για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες ή σε τάξεις που έρχονταν σε σύγκρουση με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις) είχε ως στόχο την υπονόμευση ή την διατάραξη της δημόσιας τάξης, προκείμενου να αποτρέψουν την πολιτική ηγεσία να νομιμοποιήσει κάτι εναντίον τους (Scott, 2007: 26-27).Τελικά, σύμφωνα με την απόφαση του δικαστηρίου, δόθηκε η δικαιοδοσία στους διευθυντές των σχολείων, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, να απαγορεύσουν στα κορίτσια να φορούν την μαντήλα εάν αυτό θεωρηθεί ότι αποτελεί λόγο πρόκλησης διαταραχών ή σημάδι θρησκευτικού προσηλυτισμού (Freedman, 2004).

Στο παρόν σημείο, είναι σημαντικό να προστεθεί ότι σε άλλη χρονική περίοδο, η ένδυση κοριτσιών με μαντήλα δεν είχε προκαλέσει τόσο έντονο ενδιαφέρον, καθώς κορίτσια που φορούσαν μαντήλα εμφανιζόταν για πολλά χρόνια στα σχολεία που φοιτούσαν και μάλιστα, υπήρχαν φορές που συμφωνούσαν να βγάλουν την μαντήλα κατά την διάρκεια κάποιου μαθήματος. Ωστόσο, οι απειλές που δέχονταν σε τοπικό και εθνικό επίπεδο μετέτρεψαν την μαντήλα από μια τοπική διαμάχη σε εθνικό ζήτημα, στο οποίο ο καθένας καλούνταν να τοποθετηθεί επι του ζητήματος (Bowen, 2007).

Εν έτη, 1994 και έπειτα από πέντε χρόνια το ζήτημα επανήλθε στην επιφάνεια, αφορμή αυτή την φορά αποτέλεσε η δημοσίευση μιας εγκύκλιου με την υπογραφή του μετέπειτα υπουργού παιδείας του Francoys Bayrou, η οποία υπαγόρευε ότι δεν θα πρέπει να επιτρέπονται στα σχολεία επιδεικτικά θρησκευτικά σύμβολα. Παρόλο, που η συγκεκριμένη εγκύκλιος δεν διευκρίνιζε ακριβώς ποια σύμβολα μπορεί να θεωρηθούν ως επιδεικτικά θρησκευτικά σύμβολά, ανέφερε ρητά ότι από την συγκεκριμένη κατηγορία εξαιρούνταν τα θρησκευτικά σύμβολα του σταυρού ή τις εβραϊκής κάπας. Ο ίδιος, επιθυμώντας να ενισχύσει την επιχειρηματολογία του σχετικά με την επικείμενη εγκύκλιο, υποστήριξε ότι τα επιδεικτικά σύμβολα αποτελούν σύμβολα που προκαλούν σύγχυση στην συνοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας (Scott, 2007). Κατά αυτόν τον τρόπο , η εν λόγω εγκύκλιος, αποτέλεσε μία πρώτη προσπάθεια να λάβει θεσμική υπόσταση το ζήτημα της απαγόρευσης της μαντήλας αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, αναγόμενο σε ένα θρησκευτικό σύμβολο, το οποίο εθεωρείτο από τους ιθύνοντες ότι παραβίαζε το κοσμικό χαρακτήρα του σχολείου(Freedman, 2007).

Το γεγονός αυτό είχε ως άμεση συνέπεια την αποβολή 69 κοριτσιών που φορούσαν μαντήλα από σχολεία (Scott, 2007).

Τελικά, για μια ακόμη φορά, προσωρινή προσπάθεια επίλυσης του ζητήματος δόθηκε το 1995, με απόφαση του ανώτατου δικαστηρίου που όριζε ότι η εγκύκλιος του τότε υπουργού παιδεία, Francoys Bayrou δεν είχε την ισχύ ενός νόμου και ότι εναπόκειτο πλέον στην δικαιοδοσία του κάθε διευθυντή να σκεφτεί και να αποφασίσει υπό ποιες συνθήκες θα ήταν επαρκείς για να οδηγηθεί σε μία απόφαση αποβολής μαθητριών που φορούν μαντήλα.

Το 2003, το ζήτημα της μαντήλας ανήλθε ξανά στην επιφάνεια, όταν ο υπουργός εσωτερικών (Ν. Σαρκοζί) επέμενε ότι οι μουλσουμάνες γυναίκες δεν θα έπρεπε να φορούν μαντήλα, όταν πηγαίνουν να φωτογραφηθούν για την φωτογραφία της ταυτότητας. Η άποψη αυτή, βέβαια, μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι εκείνη την περίοδο η ατμόσφαιρα πολιτικά και κοινωνικά ήταν τεταμένη σε παγκόσμιο, εξαιτίας των τρομοκρατικών επιθέσεων της 11η Σεπτεμβρίου, το 2001, που είχαν προηγηθεί στην Αμερική. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι συζητήσεις, σχετικά με το ζήτημα της μαντήλας αλλά και της πολιτικής που θα έπρεπε να υιοθετηθεί ως προς αυτό, άρχισαν να αναδύεται ξανά στην επικαιρότητα, επαναφέροντας το ζήτημα των θρησκευτικών συμβόλων στο σχολικό χώρο.

Με την ιδέα της εισαγωγής μιας νομοθεσίας που θα έδινε την λύση στο ζήτημα της μαντήλας και θα όριζε την απαγόρευση όλων των θρησκευτικών συμβόλων από τα γαλλικά σχολεία, η πολιτική ηγεσία κινήθηκε στην σύσταση μιας επιτροπής (επιτροπή Stasi) που θα εξέταζε τους τρόπους που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην πράξη οι αρχές του κοσμικού χαρακτήρα της Γαλλικής Δημοκρατίας μέσα από μια εφικτή εφαρμογή της εν λόγω νομοθεσίας (Freedman.2004)

Τελικά, στις αρχές της χρονιάς του 2004, ο νόμος που απαγόρευε από τους μαθητές/τριες να φέρουν θρησκευτικά σύμβολα στο χώρο του σχολείου, ψηφίστηκε μέσα σε ένα κλίμα πρωτοφανούς σύμπνοιας της πλειοψηφίας του πολιτικού κόσμου της γαλλικής κοινωνίας. Παρά το γεγονός ότι η διατύπωση του νόμου συμφωνούσε με την ιδέα της θρησκευτικής ουδετερότητας του σχολικού χαρακτήρα, φαίνεται ότι ο απώτερος σκοπός που εξυπηρετούσε ήταν να αποτρέψει τις μαθήτριες να φορούν μαντήλα όταν εισέρχονται στο χώρο του σχολείου, αποτελώντας παράλληλα και την αιτία που ο εν λόγω νόμος, είναι ευρέως γνωστός ως «νόμος για την μαντήλα». Κατά

την ψήφιση του νόμου, πολλοί μουσουλμάνοι εξέφρασαν την έντονη αντίθεσή τους ως προς τον προτεινόμενο νόμο καθώς θεωρούσαν ότι καταπατάται το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης των θρησκευτικών τους πιστεύω και πεποιθήσεων, ενώ άλλοι εξέφρασαν την αμφιβολία τους ότι ο συγκεκριμένος νόμος θα συνέβαλε ουσιαστικά στην αντιμετώπιση των κρίσιμων προβλημάτων, τα οποία συνδέονταν κατά κύριο λόγο με την ενσωμάτωση της εν λόγω ομάδας στην γαλλική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, υποστηρίχθηκε έντονα ότι η ψήφιση της συγκεκριμένης νομοθεσίας, θα συνέβαλε στην προάσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών, σύμφωνα με τις αρχές της ισότητας των φύλων, της δικαιοσύνης και της αδελφοσύνης (Bowen 2007).

Ειδικότερα, όπως γίνεται φανερό, η απαγόρευση της μαντήλας στα Γαλλικά σχολεία στηρίχθηκε μέσα από την θεμελίωση ενός Λόγου, ο οποίος βασιζόταν σε ένα σώμα επιχειρημάτων που αναφερόταν αφενός στην προάσπιση της θεμελιώδους αξίας του κοσμικού χαρακτήρα του γαλλικού κράτους και αφετέρου στην διαφύλαξη της αρχή της ισότητας των φύλων. Από την άλλη πλευρά, το σώμα των επιχειρημάτων, το οποίο λειτούργησε ως έκφραση της αντίθεσης ορισμένων για τον επικείμενο νόμο, οικοδομήθηκε στην βάση του οριενταλιστικού τρόπου σκέψης που υποστηρίχθηκε, ότι συνεχίζει να διακρίνει τις δυτικές κοινωνίες μέσα από μια διαδικασία υποστασιοποίησης της μαντήλας ως την ανυπέρβλητη διαφορά μεταξύ Δύσης και Ισλάμ, αποτελώντας το σύμβολο της μουσουλμανικής ετερότητας στις δυτικές κοινωνίες. Ακόμη, η εν λόγω επιχειρηματολογία ενισχύθηκε από την άποψη ότι η ψήφιση ενός τέτοιου νόμου μπορεί να θεωρηθεί ως προσβολή στο δικαίωμα του ατόμου για ελεύθερη έκφραση των θρησκευτικών του πιστεύω.

Επιθυμώντας μία βαθύτερη ανάλυση των Λόγων που επιστρατεύθηκαν για την υποστήριξη των εκατέρωθεν απόψεων κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μία σύντομη εξέτασή των βασικών ιδεών που ισχυροποιούν τα επιχειρήματα τους . Αρχικά, το βασικό επιχείρημα των υποστηριχτών του νόμου, στηρίχτηκε, όπως προαναφέρθηκε, στο κοσμικό χαρακτήρα που διακρίνει το Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικά, με την έννοια της «εκκοσμίκευσης» υποδηλώνεται ο διαχωρισμός κράτους- εκκλησίας, όπου αποτελεί θεμελιώδη αξία, η οποία διατρέχει το Γαλλικό κράτος και ειδικότερα το Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα από την ίδρυση του. Συνεπώς, είναι σημαντικό η αξία του κοσμικού χαρακτήρα του γαλλικού κράτους να λαμβάνεται υπόψιν σε κάθε συζήτηση που εξετάζει το νόμο της απαγόρευσης της μαντήλας στο σχολεία, όχι μόνο γιατί αποτελεί μια θεμελιακή αρχή που διακρίνει το

Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για το τι συνιστά η εν λόγω αρχή για τον γαλλικό τρόπο σκέψης.

Η αρχή της εκκοσμίκευσης αποτελεί την αρχή που εγγυάται το δικαίωμα του ατόμου στην ελεύθερη έκφραση των θρησκευτικών του πεποιθήσεων, όπως ορίζεται από το άρθρο 1 του νόμου 1905 σύμφωνα με την έννοια του διαχωρισμού του κράτους-εκκλησίας (Joppke, 2009). Όπως διαφαίνεται η εν λόγω αρχή έχει μια ιδιαίτερα σημαντική και συμβολική σημασία για την λειτουργία της Γαλλικής κοινωνίας και δεδομένου αυτού του γεγονότος ίσως να τεκμηριώνεται η μη ανεκτικότητα που επέδειξε η Γαλλική κοινωνία ως προς την εμφάνιση επιδεικτικών συμβόλων στο Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλο που ήταν ανεκτική ως προς την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα της χώρας.

Με βάση τα ανωτέρω είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η λειτουργία ενός θρησκευτικά ουδέτερου εκπαιδευτικού συστήματος που βασίζεται στην απαλλαγή κάθε μορφής θρησκευτικής προπαγάνδας και προσηλυτισμού, αποτρέποντας την δημιουργία αισθημάτων μισαλλοδοξίας για τον θρησκευτικά «έτερο» δεν μπορεί παρά να μην αναγνωρίζεται, ως μία βασική πτυχή του, η οποία θα συμβάλλει καθοριστικά στην ελεύθερη ανάπτυξη και έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού. Παρά την «μοναδική» αλήθεια που υποστηρίζεται ότι εκφράζεται από την εκάστοτε θρησκεία(Χριστιανισμός, Ισλάμ), όταν αυτή ανάγεται σε σημαντική πτυχή της διαπαιδαγώγησης του παιδιού, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την ελεύθερη και αυτόνομη διάπλαση της προσωπικότητας του, εγκλωβίζοντας το σε αυστηρούς θρησκευτικούς κανόνες και πρακτικές που μπορεί ορισμένες φορές να λειτουργούν ως κοινωνικοί περιορισμοί. Επομένως, υπό αυτήν την προοπτική ένα σχολείο που είναι θα απαλλαγμένο από δόγματα, μπορεί να αποτελέσει ένα μέρος που θα προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες να συμμετέχουν σε μια πολυπολιτισμική, δημοκρατική και ίση κοινωνία που θα ανήκει σε όλους και όλες.

Πέρα από το επιχείρημα της προάσπισης του ουδέτερου θρησκευτικά χαρακτήρα του Γαλλικού σχολείου, ως δεύτερος δικαιολογητικός λόγος της υποστήριξης του εν λόγου νόμου προβλήθηκε το επιχείρημα της διαφύλαξης της αρχής της ισότητας των φύλων και συγκεκριμένα η προάσπιση των δικαιωμάτων των μουσουλμάνων κοριτσιών. Στην βάση του συγκεκριμένου επιχειρήματος τέθηκε το ζήτημα της κοινωνικής πίεσης που υφίστανται πολλά κορίτσια μουσουλμανικού θρησκεύματος να φορέσουν μαντήλα, καθώς και η καταγραφή παραπόνων από τα ίδια τα κορίτσια, τα οποία έχουν δεχθεί

πιέσεις από αγόρια συμμαθητές τους, συνήθως, να φορέσουν μαντήλα για να ενσαρκώσουν την εικόνα «της καλής μουσουλμάνας κοπέλας» (Bowen, 2007). Ωστόσο, κατά την εξέταση τέτοιων κοινωνικών περιστάσεων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι αφηγήσεις των ίδιων των κοριτσιών που επιλέγουν να φορούν την μαντήλα δεδομένων και των έντονων κοινωνικών πιέσεων που υφίστανται λόγω της κουλτούρας τους, όπως έχει φανεί από ευρήματα σχετικών ερευνών(Khosrojerdi, 2015, Dahnke, 2018, Zine, 1997, 2006, Meetoo, 2016, Vincent, 2016) τα οποία καταδεικνύουν ότι η επιθυμία πολλών κοριτσιών να φορούν μαντήλα στο πλαίσιο δυτικών κοινωνιών, προσλαμβάνει μια ποικιλία ερμηνειών και νοημάτων μέσα από την εννοιολόγηση που αποδίδουν οι ίδιες στην ένδυση με μαντήλα. Κατά αυτόν τον τρόπο, το ζήτημα της ένδυσης με μαντήλα εξεταζόμενο υπό την οπτική μιας κοινωνικής και πολιτισμικής συμμόρφωσης, στο πλαίσιο της οποίας η μαντήλα επιβάλλεται, δεν διαφέρει ουσιαστικά από την επιβολή μιας κοινωνικής συμμόρφωσης ενός διαφορετικού κανονιστικού συστήματος, στο πλαίσιο του οποίου η μαντήλα απαγορεύεται.

Από την άλλη πλευρά τα επιχειρήματα όσων δεν τάχθηκαν υπέρ της ψήφισης του συγκεκριμένου νόμου εστίασαν στην αναπαραγωγή ενός οριενταλιστικού λόγου από τις δυτικές κοινωνίες, ο οποίος έχει συγκροτηθεί στην ιδέα ότι η μαντήλα συμβολίζει την καταπίεση και την υποταγή των γυναικών που την φορούν. Ακόμη, ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι πολλές φεμινιστικές οργανώσεις είχαν εκφράσει την υποστήριξη τους για τον συγκεκριμένο νόμο, θεωρώντας ότι θα προστατεύσει τα δικαιώματα των μουσουλμάνων γυναικών από τις πατριαρχικές πιέσεις της θρησκείας τους, Ωστόσο, χωρίς να παραβλέπονται οι περιπτώσεις, στις οποίες επιβάλλεται στις μουλσουμάνες γυναίκες να φορούν την μαντήλα ανά τον κόσμο, η εισαγωγή μιας νομοθεσίας που θα απαγορεύει την μαντήλα σε μια δυτική κοινωνία, υποβάθμισε ακόμη περισσότερο την ήδη μειονεκτική θέση των εν λόγω γυναικών, αντιμετωπίζοντάς τις για μια ακόμη φορά ως θύματα της κουλτούρας τους.(Αθανασίου, 2007 & Delpfy, 2004) .

Όπως φαίνεται από την παραπάνω ενδεικτική αναφορά ερευνών, οι οποίες διερευνούν μεταξύ άλλων και το ζήτημα της ένδυσης με μαντήλα, η προσωπική επιλογή πολλών μουσουλμάνων γυναικών να φορέσουν μαντήλα, παρά το γεγονός ότι διαμένουν σε δυτικές κοινωνίες, αφορούν λόγους, οι οποίοι αναφέρονται στην επιθυμία των ίδιων να διαπραγματευτούν μέσα από αυτήν το χώρο τους, την μουσουλμανική ταυτότητάς

τους, την θηλυκότητα τους, κ.α. Επιπλέον, η εικόνα μιας μαντηλοφορούσας μουσουλμάνας γυναίκας δεν θα πρέπει να αντανακλά στην δυτική συνείδηση μια ενιαία, μονολιθική και θυματοποιημένη εικόνα μιας γυναίκας, που χρήζει την ανάγκη του σύγχρονου κόσμου για να σωθεί, παραβλέποντας τις δικές της εμπειρίες, πεποιθήσεις και πιστεύω. Κατά συνέπεια, η ένδυση με μαντήλα δεν θα πρέπει αυτόματα να ταυτίζεται με μια υποχρεωτική θρησκευτική πρακτική που επιβάλλεται από την θρησκεία των εν λόγω γυναικών, αλλά να ιδωθεί υπό το πρίσμα ότι αποτελεί μέρος της συγκρότησης της ταυτότητας, η οποία οικοδομείται μέσα από τις προσωπικές ερμηνείες και νοήματα των ίδιων των γυναικών αναφορικά με τον τρόπο νοηματοδότησης τους για την Ισλαμική θρησκεία.

Ωστόσο δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ο ρόλος που ασκούν πολλές φορές οι κοινωνικές ή οικογενειακές πιέσεις, στον τρόπο που κατανοούν την θρησκεία τα κορίτσια και περισσότερο στην απόφαση της επιλογής κάποιων κοριτσιών να φορέσουν την μαντήλα. Ως εκ τούτου, όμως η ένδυση με μαντήλα δεν αποτελεί θρησκευτική απαίτηση, η οποία επιβάλλεται από το Κοράνι. Το κοράνι μπορεί να συμβουλεύει τις γυναίκες να ντύνονται και να φέρονται με σεμνό τρόπο, δεν αναφέρεται, όμως, στην κάλυψη του κεφαλιού, ως υποχρεωτική πρακτική που πρέπει οι γυναίκες να προσεταιριστούν (Bowen, 2007). Επομένως, η εικόνα ενός κοριτσιού που φοράει μαντήλα, δεν θα πρέπει αυτόματα να συνδέεται με θρησκευτικές αξίες που είναι αντίθετες προς τον κοσμικό χαρακτήρα του Γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ένδυση με μαντήλα θα πρέπει, επίσης να ερμηνεύεται ως μια προσωπική επιλογή, η οποία πρέπει να αντιμετωπίζεται με σεβασμό στο πλαίσιο μιας ελεύθερης και δημοκρατικής κοινωνίας, όπως αυτής της Γαλλικής.

Ένα πραγματικά δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ως ένας χώρος που θα προάγει τον σεβασμό και θα καλλιεργεί τις αξίες της ισότητας, της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης και της ελευθερίας προς όλα τα μέλη του ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, καταγωγής και κοινωνικό- οικονομικής τάξης. Αντίστοιχα, θα συμβάλλει στο να καταστήσει όλους τους μαθητές/τριες ικανούς και ελεύθερους να εκφράζουν τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και ταυτόχρονα όλες τις πτυχές που συγκροτούν την ιδιαίτερη ταυτότητα τους μέσα σε ένα πλαίσιο ισότιμο, δημοκρατικό και αλληλέγγυο. Η προσπάθεια του Γαλλικού κράτους να προστατέψει την θρησκευτική ουδετερότητα του χαρακτήρα του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την θέσπιση ενός νόμου που είχε ως στόχο να προασπίσει πιο αυστηρά την αρχή της εκκοσμίκευσης,

ίσως να επέφερε περισσότερα προβλήματα, δυσχεραίνοντας περισσότερο την ήδη μειονεκτική θέση της εν λόγω ομάδας, θέτοντας τους αντιμέτωπους με το δίλημμα είτε της κοινωνικής συμμόρφωσης στους κανόνες της γαλλικής κοινωνίας είτε στον αποκλεισμό τους από αυτήν. Συνεπώς, η εφαρμογή ενός τέτοιου νόμου ίσως να συνέβαλε στην νομιμοποίηση μιας θεσμικής μορφής αποκλεισμού της εν λόγω ομάδας μέσα από την ποινή της αποβολής στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Παρακολουθώντας κάνεις τις πιο πρόσφατες εξελίξεις που διαδραματίζονται στο πολιτικό και κοινωνικό ευρωπαϊκό προσκήνιο, η περίπτωση της Γαλλίας και η πολιτική κατεύθυνση που υιοθέτησε σχετικά με το ζήτημα της ισλαμικής μαντήλας, άνοιξε το δρόμο, όπως προαναφέρθηκε, και για άλλες ευρωπαϊκές χώρες να υιοθετήσουν παρόμοιες τακτικές, ακολουθώντας το παράδειγμά της και προχωρώντας στην θέσπιση νόμων που επιβάλλουν την απαγόρευση της μαντήλας. Ειδικότερα, στις χώρες, στις οποίες εγκρίθηκε και θεσπίστηκε παρόμοια νομοθεσία που απαγορεύει την ισλαμική μαντήλα (μπούρκα ή χιτζαμπ) ανήκουν το Βέλγιο, η Δανία, η Ολλανδία, Βουλγαρία και η Γερμανία, στις οποίες η απαγόρευση ισχύει μόνο στο πλαίσιο των δημόσιων χώρων και στοχεύει στον περιορισμό της ισλαμικής μαντήλας σε δημόσια θέα. Ακόμη, η Νορβηγία έλαβε παρόμοια μέτρα απαγορεύοντας την μαντήλα ή την μπούρκα στους βρεφονηπιακούς σταθμούς, στα σχολεία και στα πανεπιστήμια. Το πιο πρόσφατο παράδειγμα χώρας που πέρασε αντίστοιχη νομοθεσία αποτελεί η περίπτωση της Αυστρίας, στην οποία το κοινοβούλιο ενέκρινε το νόμο που απαγορεύει την ισλαμική μαντήλα στα πρωτοβάθμια σχολεία. Παράλληλα, στην Γερμανία αρχίζουν συζητήσεις για το ενδεχόμενο της απαγόρευση σε μαθήτριες να φορούν την ισλαμική μαντήλα και στο χώρο του σχολείου.

Τελικά, λαμβάνοντας υπόψιν την ιδιαίτερα τεταμένη ατμόσφαιρα πολιτικά και κοινωνικά που χαρακτηρίζει την γενικότερη πραγματικότητα των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών φαίνεται ότι από την μία πλευρά κυριαρχεί ο φόβος της εξάπλωσης της μουσουλμανικής απειλής σε συνδυασμό με τις επιθέσεις που έχουν δεχθεί από άτομα, προσκείμενα σε εξτρεμιστικές ισλαμικές οργανώσεις και από την άλλη πλευρά, παρατηρείται μια επικίνδυνη άνοδος ακραίων εθνικιστικών κομμάτων. Ενδεικτικά παράδειγμα τέτοιων κομμάτων είναι το κόμμα Fidesz της Ουγγαρίας, το Κόμμα της Εναλλακτικής για την Γερμανία της Γερμανίας, το Εθνικός Συναγερμός της Γαλλίας, το Λέγκα της Ιταλίας, το Κόμμα Σουηδών Δημοκρατών της Σουηδίας, το Κόμμα της Ελευθερίας της Αυστρίας, τα οποία υποστηρίζουν με πάθος τον απόλυτο

κοινωνικό αποκλεισμό αυτής της «επικίνδυνης» και διαφορετικής ομάδας ατόμων. Η ανησυχητική απήχηση των συγκριμένων ακραίων ιδεολογιών σε μία μεγάλη μερίδα ευρωπαίων πολιτών είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή πολιτικών που συνάδουν με μια λογική πλήρους αφομοίωσης των πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικών ατόμων με σκοπό την προστασία, την διαφύλαξη και την διατήρηση της συνοχής και της ομοιογένειας των δυτικών, «πολιτισμένων» και δημοκρατικών κοινωνιών.

Επιστρέφοντας στην πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας και με αφορμή το μεγάλο κύμα προσφύγων και μεταναστών που υποδέχθηκε τα τέσσερα τελευταία χρόνια η Ελλάδα, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία για πρώτη φορά έρχεται αντιμέτωπη σε τόσο μεγάλο βαθμό με άτομα που έχουν όχι μόνο διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα αλλά και θρησκευτική.

Με βάση τα όσα παρουσιάστηκαν ανωτέρω εύλογα αναρωτιέται κανείς τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει η ελληνική πολιτεία τις προκλήσεις που θέτουν τα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Χαρακτηριστικά, η ελληνική πολιτεία έχει έρθει αντιμέτωπη με το δύσκολο έργο της διαχείρισης ενός μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών(οι οποίοι στην πλειονοτητά τους φέρουν μια διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα) ως συνέπεια της προσφυγικής κρίσης που διαμένει στο εσωτερικό της, γεγονός που προκαλεί ισχυρό αντίκτυπο τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, θέτοντας διλλήματα για τον τρόπο που θα επιλεγεί να διαχειριστούν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παιδαγωγικά οι διάφορες μορφές ετερότητας.

Κεφάλαιο 3ο

Το ζήτημα της ένδυσης με μαντήλα και οι προκλήσεις του στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο

3.1 Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αντιμέτωπο με την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας

Οι τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν καθοριστικές για την ελληνική κοινωνία, καθώς άρχισε να υποδέχεται μεγάλες μεταναστευτικές ροές, οι οποίες προέρχονταν από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης αλλά και από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ακόμη, τις δύο τελευταίες δεκαετίες μεγάλο κύμα μεταναστών προήλθε από την Αλβανία και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αποκτήσει η χώρα μας μέσα σε μερικές δεκαετίες ένα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, μέσω της έλευσης πολλών νέων κοινωνικών ομάδων διαφορετικής γλώσσας, πολιτισμού, θρησκείας, ηθών και εθίμων. Το γεγονός αυτό συνέβαλλε στην συγκρότηση μιας διαφορετικής σύστασης του πληθυσμού της ελληνικής κοινωνίας που είχε σαν φυσική συνέπεια την διαμόρφωση μιας νέας τάξης πραγμάτων, εγκυμονώντας αλλαγές στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο της Ελλάδας.

Οι προκλήσεις που αναδύθηκαν από την αλλαγή της δημογραφικής σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας έθεσαν το ζήτημα της διαχείρισης μιας νέας πραγματικότητας, που καθιστούσε αναγκαία την συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση ατόμων πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικών, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Από αυτή τη συνύπαρξη των πολιτισμών, αυτόματα ανέκυψε και μια σειρά προβλημάτων που σχετίζονταν με την αρμονική συμβίωση των ποικίλων εθνοτικών ομάδων στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, η οποία σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο είναι εφικτή μόνο αν βασίζεται στο σεβασμό, στην ανεκτικότητα και στην αμοιβαία αναγνώριση των διαφορετικών πολιτιστικών και πολιτισμικών εμπειριών (Γκότοβος, 1996).

Στην πολυπολιτισμική, πλέον, ελληνική κοινωνία κατοικούν και διαβιούν όπως προαναφέρθηκε, ποικίλες εθνοτικές ομάδες όπως: Ρομά, οικονομικοί μετανάστες, Παλιννοστούντες Έλληνες, η Μουσουλμανική Μειονότητα Θράκης- Πομάκοι και ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων, ως συνέπεια της προσφυγικής κρίσης του 2015 και της ευρωτουρκικής συμφωνίας του Μαρτίου του 2016. Χαρακτηριστικά, η έκρηξη της προσφυγικής κρίσης, η οποία ξέσπασε τα πέντε τελευταία χρόνια λόγω του πολέμου

και της εμφύλιας σύρραξης στην περιοχή της Συρίας αλλά και σε χώρες της ευρύτερης περιοχής, προκάλεσε ένα τεράστιο κύμα προσφύγων και άλλων εκτοπισμένων από χώρες της Μέσης Ανατολής, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα να διαταράξει την περίοδο νηνεμίας που επικρατούσε μέχρι τότε στις δυτικές κοινωνίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε ανακοίνωση από τον ΟΗΕ, οι πρόσφυγες που εξαναγκάστηκαν σε άτακτη φυγή από την πατρίδα τους λόγω των εμφύλιων συρράξεων ξεπέρασαν τα 4.000.000 εκατομμύρια με τις ανθρώπινες απώλειες εν έτη 2017 να ξεπερνούν τις 220.000 ψυχές και με περισσότερους από 12.200.000 ανθρώπους να χρήζουν επιτακτικής και άμεσης βοήθειας (Παλαιολόγου κ.α. όπως αναφέρεται Γρόσδος & Τσιβάς, 2018). Κατά συνέπεια οι δυτικές κοινωνίες μεταξύ αυτών και η Ελλάδα κλήθηκαν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων και να διαχειριστούν τα νέα δεδομένα που επέφερε η αδιαμφησβήτητα χειρότερη και άνευ προηγουμένου προσφυγική κρίση που αντιμετώπισε ποτέ η ανθρωπότητα.

Αυτή η νέα κοινωνική και πολιτισμική σύνθεση της ελληνικής πραγματικότητας αντανακλάται φυσικά και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο, όντας μια μικρογραφία της κοινωνίας, αποτέλεσε έναν από τους πρώτους θεσμούς που δέχτηκε επιδράσεις από τα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα. Ειδικότερα, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, εκτός από παιδιά ελληνικής καταγωγής, φοιτά και ένα μεγάλο ποσοστό μεταναστών και προσφύγων μαθητών/τριών, προερχόμενο από ποικίλες χώρες, που φέρει μαζί του την δική του ξεχωριστή πολιτισμική ταυτότητα ως προς τη γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα, τη θρησκεία και τις συνήθειες του (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Όπως εύστοχα επισημαίνεται και από τον Χ. Γκόβαρη επιθυμώντας να αποτυπώσει τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, «*το σημερινό σχολείο καλείται να λειτουργήσει σε συνθήκες αυξημένης ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού*» (Γκόβαρη, 2013:18). Κοινή παραδοχή, επομένως, αποτελεί η σπουδαιότητα του ρόλου που καλείται να αναλάβει το σύνολο της σχολικής κοινότητας και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, αποτελώντας το ζωτικό κομμάτι του σχολικού κόσμου, το οποίο υποχρεούται να συμβαδίσει με τα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα και να διαχειριστεί το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης μαθητών-πολιτών που θα ζουν και θα εργάζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία του 21^{ο} αιώνα. Όμως, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να πετύχουν να διαμορφώσουν και να διδάξουν μαθητές-πολίτες, προκειμένου να λαμβάνουν την διαφορετικότητα σαν κάτι θετικό, και πολύ περισσότερο να ζουν και

εργάζονται με αυτή, θα πρέπει να κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες προκείμενου να διδάξουν και σε μαθητές από πολιτισμικά περιβάλλοντα, διαφορετικά από το δικό τους, για να γίνουν και αυτοί πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας (Νικολάου,2005).

Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα στο εν λόγω κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, όπως έχει διαμορφωθεί από την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται θα πρέπει να θέτει ως προτεραιότητα την εφαρμογή παιδαγωγικών στρατηγικών που θα στοχεύουν στην ανάδειξη της γνώσης και της αλληλοκατανόησης για τον πολιτισμικά και θρησκευτικά «άλλον». Μέσω αυτής της διαδικασίας θα καταστεί εφικτό να αρθεί η αποξένωση του γηγενών μαθητών/τριών από τους πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένους συμμαθητές/τριες τους. Αυτό σημαίνει ότι το διαφορετικό θα πρέπει να κατέχει και την δική του θέση στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση και διερεύνηση όλων των πτυχών που συνιστούν το περιεχόμενο της ετερότητας με όλες τις μορφές που μπορεί να λαμβάνει τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και κοινωνικό επίπεδο από πλευράς όλων των μαθητών/τριών (Μάρκου, 1997).

Συνεπώς, η αντίληψη ότι το διαφορετικό συνιστά το «παράξενο» και το «περίεργο» ταυτίζεται με την καθημερινότητα των πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων όπως των Ρομά και των μεταναστών ή προσφύγων, αποτελώντας ένα φαινόμενο που τα μέλη των εν λόγω ομάδων βιώνουν καθημερινά μέσα από τις διακρίσεις, την εκμετάλλευση και την περιθωριοποίηση που υφίστανται από την κυρίαρχη πληθυσμιακά ομάδα. Υπό αυτήν την οπτική, η αναγκαιότητα της αναγνώρισης της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας στα πλαίσια του σύγχρονου ελληνικού σχολείου από πλευράς της εκπαιδευτικής κοινότητας θα συμβάλλει στην αλλαγή της εθνοκεντρικής αντίληψης ότι η νόμιμη και μοναδική μορφή επικοινωνίας με τους «άλλους» επιτυγχάνεται μόνο μέσω των επιταγών που ορίζει η κυρίαρχη πολιτισμική και θρησκευτική εκδοχή της σημερινής ελληνικής κοινωνίας (Μάρκου, 1997).

3.2 Αφομοίωση, ένταξη ή αποκλεισμός των θρησκευτικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών/τριών: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ετερότητας με αναφορά την ελληνική περίπτωση

Η ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού λόγου που αφορούσε την διαχείριση της ετερότητας στα πλαίσια των εθνικών κρατών έλαβε χώρα σε πρώτο επίπεδο σε δυτικά κράτη, των οποίων οι κοινωνίες είχαν αποκτήσει, ήδη, από την δεκαετία του 1960, έναν εδραιωμένο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Παραδείγματα τέτοιων κοινωνιών αποτέλεσαν οι περιπτώσεις της Γαλλίας και της Αγγλίας, οι οποίες απαντώνται στη βιβλιογραφία ως παραδοσιακές χώρες υποδοχής. Ωστόσο οι έντονες μεταναστευτικές ροές κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 ως απόρροια της σημαντικής αύξησης στην μετακίνηση ποικίλων πληθυσμιακών ομάδων που συντελέστηκε σε παγκόσμιο επίπεδο κατευθύνθηκαν εκτός από τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής και σε άλλες χώρες, μεταξύ αυτών και στην Ελλάδα (Ευαγγέλου, 2007). Αυτό το γεγονός συνέβαλε στην δυναμική επαναφορά του αιτήματος για την ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού λόγου που θα αφορούσε το ζήτημα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων που διέμεναν στο εσωτερικό τους, ως τρόπο αντιμετώπισης των επιπτώσεων που θα επέρχονταν από την μετανάστευση στο συνολικό κοινωνικό γίγνεσθαι και των νέων χωρών υποδοχής (Γκόβαρης, 2004 όπως αναφέρεται Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Κατά αυτόν τον τρόπο, τα δυτικά κράτη που κλήθηκαν να διαχειριστούν τα ποικίλα προβλήματα που άρχισαν να προκύπτουν από την έντονη παρουσία των μειονοτικών πληθυσμών σε αυτά, εξαιτίας ζητημάτων που αφορούσαν την προβληματική της ομαλής ένταξης τους στο εσωτερικό τους επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν τα συγκεκριμένα ζητήματα(της γλώσσας, της εκπαίδευσης, της κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης) με εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες κατά καιρούς υπαγόρευαν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις ως προς αυτές τις ομάδες. Οι εν λόγω παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα(Γεωργογιάννης, 2008):

1. *Το αφομοιωτικό μοντέλο*

Με τον όρο της «αφομοίωση» υποδηλώνεται η διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας κοινότητας, χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψιν και να δίνεται σημασία στα διαφοροποιημένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και

γνωρίσματα που φέρουν. Με αυτήν την έννοια, φαίνεται ότι η διαδικασία της αφομοίωσης αποσκοπούσε στη ανυπαρξία των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών που έφεραν οι μειονοτικοί πληθυσμοί στο πλαίσιο της χώρας υποδοχής, καθώς αποδίδονταν σε αυτά διαχωριστικές διαστάσεις που θεωρούνταν ότι παρεμποδίζουν την ομαλή κοινωνική συμβίωση των μειονοτικών ομάδων με τον κυρίαρχο πληθυσμό(Γεωργογιάννης, 2008). Ειδικότερα, σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, αυτοί που προσδιορίζονταν ως «διαφορετικοί» θεωρούνταν ως *«φορείς μιας ελλαττωματικής ταυτότητας και κεφαλαίου που έπρεπε να «διορθωθούν» μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016: 28). Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση λειτουργούσε στην λογική της πλήρους ένταξης και αποδοχής του ατόμου του πολιτισμού και των αξιών, ιδανικών της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας, ανάγοντας ως επιτακτική ανάγκη για την ικανοποίηση αυτού του σκοπού την καθολική απόρριψη από μέρους των μειονοτικών μαθητών/τριών των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων τους.

Υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης, τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών δεν είχαν θέση στη δημόσια σφαίρα, αφού βάσει της επικρατούσας αντίληψης της συγκεκριμένης προσέγγισης, η διαφορετική πολιτισμική ταυτότητά αντιμετωπιζόταν ως «πρόβλημα» που δημιουργούσε εμπόδια τόσο στη εξέλιξη και τη πρόοδο των άλλων μαθητών/τριών όσο και στην ομαλή διεξαγωγή της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς θεωρούνταν ότι ενισχύει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των εθνοτικών ομάδων και ότι υπονομεύει την κοινωνική συνοχή, τις ατομικές ελευθερίες και τα δικαιώματα, δυσχεραίνοντας τελικά την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία ((Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Για αυτό τον λόγο το συγκεκριμένο μοντέλο έθετε ως επιτακτικό αίτημα την αναγκαστική εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της κυρίαρχης εθνικής ομάδας από πλευρά των μειονοτικών μαθητών/τριών μέσα από την συνειδητή παραμέληση τόσο της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας όσο και του πολιτισμού που έφεραν από τους δημόσιους θεσμούς, όπως αυτού του σχολείου (Γεωργογιάννης, 2008).

2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε ήδη από την δεκαετία του 1970, έρχεται ως απάντηση και κριτική στη αφομοιωτική προσέγγιση. Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαίτερες πολιτισμικές ταυτότητες που φέρουν οι μεταναστευτικές ομάδες στο πλαίσιο των χωρών υποδοχής. Ως βάση του μοντέλου τοποθετείται η αντίληψη της αναγνώρισης της ύπαρξης τόσο των διαφορετικών όσο και των κοινών σημείων που παρουσιάζονται μεταξύ των κυριάρχων πολιτισμών και των ποικίλων μειονοτικών ομάδων, στοχεύοντας στη δημιουργία θετικών αισθημάτων αναφοράς στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αντανακλούν οι πολιτισμοί των μειονοτικών ομάδων, προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά αυτών των ομάδων να αναπτύξουν ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ενεργά τόσο στο νέο κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής όσο και στο μικρόκοσμό της δικής τους πολιτισμικής ομάδας (Γκόβαρης, 2001).

Ειδικότερα, με τον όρο της «ενσωμάτωσης» υπονοείται η αναγνώριση από πλευράς της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας ότι η κάθε διαφοροποιημένη πολιτισμικά πληθυσμιακή υποομάδα αποτελεί φορέα ενός πολιτισμού. Αυτή η σχέση της αναγνώρισης θεμελιώνεται στη σχέση της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, που φαίνεται ότι αναπτύσσεται μεταξύ των πολιτισμών των μεταναστευτικών ομάδων με αυτόν του κυρίαρχου πληθυσμού, με την έννοια ότι οι πρώτοι, ενώ, δέχονται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής ταυτόχρονα ασκούν με την σειρά τους, επίδραση σε αυτήν, συμμετέχοντας στην διαδικασία της αναδιαμόρφωσής της. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται η διαφορά που διακρίνει τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, καθώς με την αφομοιωτική προσέγγιση επιδιώκονταν η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, ενώ το συγκεκριμένο μοντέλο αποσκοπούσε στη διατήρηση της ιδιαίτερης παράδοσης των πολιτισμικών στοιχείων από μέρους των μεταναστευτικών ομάδων, τα οποία συνδιαμορφωναν μαζί με τα κυρίαρχα πολιτισμικά και κοινωνικά γνωρίσματα της χώρας υποδοχής, μια νέα σύνθεση της εθνική ταυτότητας τους. Ωστόσο, η πολιτισμική ετερότητα των μεταναστευτικών ομάδων με βάση αυτό το μοντέλο αναγνωριζόταν και γινόταν αποδεκτή μόνο στο βαθμό που δεν παρεμπόδιζε τη διαδικασία της ενσωμάτωσης και δεν έθετε σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Με άλλα λόγια, η ανοχή και ο

σεβασμός που επιδείκνυε η κυρίαρχη ομάδα ως προς την πολιτισμική ετερότητα αυτών των ομάδων αφορούσε κυρίως τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα ήθη, έθιμα, τη μουσική κ.λπ., που αποτελούσαν πολιτισμικά στοιχεία που δεν έθεταν σε «κίνδυνο» το *«βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας»* (Γεωργογιάννης, 2008:209)

Σύμφωνα με τον Χ. Γκόβαρη, τελικά η πολιτική της υιοθέτησης ενός τέτοιου εκπαιδευτικού μοντέλου αποσκοπούσε στην ουσία στο να δημιουργήσει ιδανικότερες συνθήκες, που θα εκπλήρωναν με μεγαλύτερη επιτυχία το δύσκολο έργο της αφομοίωσης στο κυρίαρχο πολιτισμό (Γκόβαρης, 2001). Καθώς, η ίδια η έννοια της «ανεκτικότητας» και ο τρόπος που εφαρμοζόταν ταυτιζόταν περισσότερο με την έννοια μιας ιεραρχικής αξιολόγησης των πολιτισμών που διαχώριζε τις κατώτερες κουλτούρες και ταυτότητες που έφεραν τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων σε σχέση με την ανωτερότητα της πολιτισμικής ταυτότητας των κυριάρχων ομάδων των εθνικών κρατών(Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Αυτή η πραγματικότητα αντικατοπτριζόταν και στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη «λογική» που διέτρεχε τα προγράμματα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών/τριών. Καθώς, παρά την προσπάθεια δημιουργίας πιο λεπτομερών και σχεδιασμένων προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μειονοτικών μαθητών/τριών, φαίνεται ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δεν αποτελούσε αυτοσκοπό, αλλά μέσο αρτιότερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας της υποδοχής (Γκόβαρης, 2001). Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσω του των πρακτικών του συγκεκριμένου μοντέλου επιδιώχτηκε η συμμόρφωση των «άλλων» έτσι ώστε να μην θεωρούνται ως «επικίνδυνοι» που αποκλίνουν από την κυρίαρχη ομάδα, μέσα από την ενσωμάτωσή τους στις αξίες και ιδανικά της κυρίαρχης πολιτισμικής ταυτότητας και κουλτούρας, παραμένοντας όμως σε θέση κατωτερότητας (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

3. *Το πολυπολιτισμικό μοντέλο*

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1970 , ως απάντηση στις αποτυχημένες εφαρμογές των δύο παραπάνω εκπαιδευτικών μοντέλων, οι οποίες δεν μπόρεσαν να δώσουν μια ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων στο σχολικό πλαίσιο σε πολλές χώρες (Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς, Ευρώπη). Η εν λόγω προσέγγιση συγκροτείται στην αντίληψη ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά και κοινωνικά ομοιογενείς, αλλά αποτελούνται

από ποικίλες διαφοροποιημένες πολιτισμικές υπό-ομάδες, που ζουν και δραστηριοποιούνται στο εσωτερικό τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, θεωρείται αναγκαία *«μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά εκπαιδευτικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστή στην παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση»* (Γεωργογιάννης, 2008:209).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση τάσσεται υπέρ της αναγνώρισης και της ενθάρρυνσης της διατήρησης της πολιτισμικής παράδοσης και των ιστορικών στοιχείων που συγκροτούν την ιδιαίτερες πολιτισμικές ταυτότητες των διάφορων μεταναστευτικών ομάδα, επιθυμώντας να τονίσει την ενότητα μέσα από την διαφορετικότητα. Υπό αυτήν την οπτική, θεωρείται ότι η κοινωνική συνοχή και η αρμονία θα υπάρξει μόνο όταν οι πολίτες θα ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισιού, στο οποίο όλοι θα μπορούν να μοιράζονται κοινά αποδεκτές αξίες, πρακτικές και διαδικασίες. Καθώς, μέσα από την αρμονική συνύπαρξη και ανάπτυξη όλων των πολιτισμών θα επιτευχθεί ταυτόχρονα και η εξασφάλιση της συνοχής και της αρμονίας του κοινωνικού συνόλου (Ζωγράφου, 2003).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσέγγισης όριζε την αναγκαιότητα της γνώσης από το μαθητή/τρία του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης αλλά και της δυνατότητας να απολαμβάνουν όλοι μαθητές/τριες ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Συνεπώς, οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης έθεταν ως επιτακτικό αίτημα τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα δίνουν σημασία και θα περιλαμβάνουν γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες για τους μαθητές των μεταναστευτικών ομάδων, τα οποία θα αποβλέπουν στη καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής για άτομα με διαφορετική εθνική, θρησκευτική, γλωσσική ταυτότητα. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι απόψεις σχετικά με το ρόλο που θα πρέπει να κατέχει η εθνότητα στο σχολείο και συγκεκριμένα στα αναλυτικά προγράμματα κυμαίνονταν από *«την αντίληψη ότι η εθνότητα πρέπει να αποτελεί ουσιαστικό συστατικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος μέχρι την αντίληψη ότι η ιδιαίτερη έμφαση στη εθνότητα θα μπορούσε να βλάψει το κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό και να ενισχύσει τη πόλωση ανάμεσα στις διάφορες εθνικές ομάδες»* (Ζωγράφου, 2003: 64).

Παρά την ύπαρξη των διαφορετικών απόψεων ανάμεσα στους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως παρατίθεται από τον Γ. Μάρκου φαίνεται ότι

υπήρχε ομοφωνία μεταξύ τους ως προς τους παρακάτω στόχους που πρέπει να αποβλέπει η συγκεκριμένη προσέγγιση:

« α)αλλαγή του σχολείου για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές,

β) βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των εθνικών -μεταναστευτικών ομάδων ,

γ) καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, καθώς και των θετικών στάσεων έναντι ατόμων με εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση,

δ) ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυριάρχου πολιτισμού» (Μάρκου, 1996 όπως παρατίθεται Ζωγράφου, 2003 : 64).

4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Αυτό το εκπαιδευτικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική. Οι εκφραστές αυτής της προσέγγισης άσκησαν δριμεία κριτική στην παραπάνω προσέγγιση, καθώς δεν συμφωνούσαν με την έμφαση που δίνεται μέσα από αυτήν στις ατομικές στάσεις κατά κύριο λόγο, υποτιμώντας κατά μια έννοια το καθοριστικό ρόλο και των κοινωνικών επιδράσεων. Η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά που διακρίνει τα δύο μοντέλα έγκειται στον ορισμό του ρατσισμού (Γκόβαρης, 2001). Κατά αυτόν τον τρόπο, το συγκεκριμένο μοντέλο θεμελιώνεται στην αντίληψη της αλλαγής εκ θεμελίων των υπαρχουσών εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της εξάλειψης των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού σε βάρος των ατόμων που προέρχονται από τις μεταναστευτικές ομάδες. Υπό αυτήν την οπτική, το ενδιαφέρον της εν λόγω προσέγγισης εστιάζεται στους θεσμούς και στις δομές βάσει των οποίων συγκροτείται και λειτουργεί η κοινωνία, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του που διέπουν το σύγχρονο εθνικό κράτος, νομιμοποιείται και αναπαράγεται μια θεσμική μορφή ρατσισμού, που επεκτείνεται και σε άλλους σημαντικούς κοινωνικούς θεσμούς, περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές σε άτομα μεταναστευτικών ομάδων(Γεωργογιάννης, 2008).

Επομένως, για τους εκπροσώπους αυτής της προσέγγισης η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική της κατοχύρωση δεν είναι ικανή να επιφέρει κάποια σημαντική αλλαγή στα άτομα των μεταναστευτικών ομάδων εφόσον δεν τους

παρέχεται η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση και να επωφελούνται από τα κοινωνικά αγαθά και την πολιτική εξουσία. Ακόμη, για τους υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ο ρατσισμός είναι συνδεδεμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και για αυτόν το λόγο αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό στοιχείο των συστημάτων και των θεσμών που συγκροτούν τα δυτικά κράτη. Βασική επιδίωξη της εν λόγω πρόσεγγισης για την επίλυση του προβλήματος είναι η εφαρμογή ριζικών θεσμικών και δομικών αλλαγών (Γκόβαρης, 2001).

Βάσει των ανωτέρω, οι στόχοι που προτάσσει το εν λόγω εκπαιδευτικό μοντέλο είναι οι εξής:

Α) Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές/τριες ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, υπό την προϋπόθεση της αναδιάρθρωσης των υπαρχουσών δομών και συστημάτων που διαιωνίζουν την ανισότητα.

Β) Τη εξασφάλισης της ορθής και ίσης εφαρμογής της θεμελιώδους αρχή της απονομής της δικαιοσύνης που το κράτος έχει τη υποχρέωση να παρέχει σε όλους, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όλα τα κοινωνικά αγαθά.

Γ) Την δυνατότητα σε όλους τους πολίτες να χειραφετηθούν και να απαλλαγούν από τα ρατσιστικά πρότυπα, όπως έχουν διαμορφωθεί από τους καταπιεζόμενους και τους καταπιεστές (Γεωργογιάννης, 2008).

5. *Το διαπολιτισμικό μοντέλο*

Όπως προαναφέρθηκε, η αναγνώριση από πλευράς πολλών χωρών της αδυναμίας των παιδαγωγικών προσεγγίσεων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης να δώσουν αποτελεσματικές λύσεις οδήγησαν στην απόρριψη αυτών των μοντέλων, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου, ως αποτέλεσμα και των έντονων προβληματισμών που αναδύονταν εκείνο το διάστημα σχετικά με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας που άρχισε να αποτελεί τη νέα κοινωνική πραγματικότητα πολλών δυτικών κρατών. Η ανάπτυξη του εν λόγω μοντέλου αποτέλεσε μια προσπάθεια για προώθηση μιας ενταξιακής κοινωνίας, στην οποία όλα τα υποκείμενα θα καθίστανται ικανά να απολαμβάνουν πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, επωφελούμενα το ίδιο από όλους τους κρατικούς θεσμούς. Ωστόσο, παρά τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσίαζε ο διαπολιτισμικός λόγος σε διάφορες χώρες, οι πολιτικές και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αποσκοπούσαν στη

διαχείριση ζητημάτων που προέκυπταν από τις προκλήσεις που έθετε η πολυπολιτισμικότητα σε αυτές τις κοινωνίες, διέφεραν ριζικά ανά περίπτωση. Αυτό σημαίνει, ότι δεν πρέπει να θεωρείται ως δεδομένο ότι *«οι ίδιοι στόχοι οδηγούν στις ίδιες πολιτικές ή ότι οι ίδιες πολιτικές αφήνουν χώρο για την ανάπτυξη ίδιων στόχων»* (Παρθένης, 2013α όπως αναφέρεται Παρθένης & Φραγκούλης, 2016: 33).

Κατά αυτό τον τρόπο, διακρίνονται και δυσκολίες ορισμού που αφορούν το λόγο περί διαπολιτισμικής εκπαίδευση, καθώς δεν αποτελεί ένα σαφώς προδιαγεγραμμένο κοινά αποδεκτό εκπαιδευτικό μοντέλο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, κριτήρια και στόχους, αλλά παραπέμπει σε μια ευρεία γκάμα θεωρητικών αναλύσεων και συζητήσεων αναφορικά με τις αρχές και τις αξιώσεις σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να κατευθύνεται η μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2004 όπως αναφέρεται Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «πολυπολιτισμικός» υποδηλώνεται μια συγκεκριμένη και δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαδικασία εξέλιξής της, ο όρος «διαπολιτισμικός» εκφράζει μια *«διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων»* (Γεωργογιάννης, 2008: 210).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι βασικές αρχές που διέπουν το διαπολιτισμικό μοντέλο αφορούν τον ενταξιακό της χαρακτήρα με την έννοια ότι πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες χωρίς να δίνει υπερβολική έμφαση σε συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες, τη τόνωση της κοινωνικής συνοχής που επιτυγχάνεται μέσα από την διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη παραδοχής από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας όσο και των άνισων σχέσεων εξουσίας που διατρέχουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τη αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου θα δοθεί σημασία στη πολλαπλότητα των πολιτισμικών εκφράσεων των μαθητών/τριών που εκδηλώνονται με την μορφή των ιδιαίτερων εμπειριών και πεποιθήσεων σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά τη διαμόρφωση του προγράμματος της διδασκαλίας. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να διαποτίζει το σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος και να προϋποθέτει για τη σωστή εφαρμογή των αρχών που πρεσβεύει ένα συνολικό μετασχηματισμό της λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου καθώς και των σχέσεων που χαρακτηρίζουν όλους τους

εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία (Μάρκου, 2010 όπως αναφέρεται Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Επιθυμώντας στο παρόν σημείο να πραγματοποιηθεί μια ειδικότερη αναφορά στην ελληνική περίπτωση και συγκεκριμένα στη εκπαιδευτική πολιτική και στις πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί για τη παιδαγωγική διαχείριση της ετερότητας, φαίνεται ότι η ελληνική πολιτεία, παρά το γεγονός της επανένταξής παιδιών παλιννοστούντων, κυρίως από τη Δυτική Ευρώπη, δεν έχει μέχρι σήμερα διαμορφώσει και εφαρμόσει κάποια ενιαία και συγκροτημένη πολιτική ένταξης που να αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στο σχολικό πλαίσιο παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως είναι επόμενο αυτές οι ελλείψεις και η αδυναμίες που εντοπίζονται στο επίπεδο της πολιτικής πράξης επιφέρουν επιπτώσεις και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό σημαίνει την ανυπαρξία οργανωμένων Προγραμμάτων σχολικής εκπαίδευσης που να απευθύνονται σε μαθητές/τριες με διαφορετική μητρική γλώσσα και πολιτισμικό υπόβαθρο, τα οποία να συγκροτούνται με αναφορά το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Παρά την εφαρμογή ορισμένων εκπαιδευτικών μέτρων που στοχεύουν στη βελτίωση της ελληνικής γλώσσας από μέρους μαθητών/τριών μεταναστευτικών ομάδων μέσω μιας προπαρασκευαστικής φοίτησης τους σε ειδικές τάξεις(Τάξεις ΖΕΠ και ΔΥΕΠ)που προηγούνται την κανονική ένταξη τους στο επίσημο πρόγραμμα που ακολουθεί το ελληνικό σχολείο, στη Ελλάδα η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται στα σπάργανα της ανάπτυξης της τόσο σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο πολιτικής και εκπαιδευτικής εφαρμογής. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετήθηκε από τις ελληνικές κυβερνήσεις αφορούσε αποκλειστικά τα ελληνόπουλα που διέμεναν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και μπορεί να διακριθεί στις ακόλουθες περιόδους :

- *« 1974-1985: Διακρίνεται για τον ελλαδοκεντρικό της χαρακτήρα. Την περίοδο αυτή αποσπάστηκαν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό, προωθήθηκε αρκετό διδακτικό υλικό και ιδρύθηκαν αρκετά αμιγή ελληνικά σχολεία.*
- *1985-1995: Με την οικονομική υποστήριξη της Ε.Ε. προωθούνται προγράμματα παραγωγής κατάλληλου διδακτικού υλικού για το μάθημα της μητρικής γλώσσας σε ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και για την ελληνόγλωσση διδασκαλία στις Η.Π.Α.*

- *Μετά το 1996: Με το Νόμο 2413/96 σηματοδοτείται μια νέα περίοδος για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και κυρίως για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας»* (Δαμανάκης, 1997 όπως αναφέρεται Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

  Σύμφωνα με τα ανωτέρω, γίνεται αντιληπτό ότι μετά το 1996 τίθενται τα θεμέλια για την αρχή της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη Ελλάδα που επικεντρώνεται κυρίως στην εκπαίδευση μαθητών από διαφοροποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα με την θέσπιση του Νόμου 2413/96 που αναφέρει ότι *«σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»* (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016*).* Κατά την συγκεκριμένη περίοδο φαίνεται να επιχειρείται μια πρώτη προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όμως η πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης αναδεικνύει την αδυναμία της εφαρμογής μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσέγγισης σε επίπεδο σχολικής πρακτικής καθώς τα μέτρα που έχουν ληφθεί και προορίζονται για μια αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών από μεταναστευτικές ομάδες φαίνεται ότι εφαρμόζονται σε μια περιορισμένη κλίμακα, αφού το ελληνικό σχολείο ακολουθεί ένα σαφώς μονοπολιτισμικό επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο πρέπει να είναι καθολικό για όλους.

  Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψιν τον τρόπο που δομείται ο χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου παρατηρείται ότι δεν ευνοεί την ανάπτυξη και την καλλιέργεια ενός δημιουργικού και γόνιμου διαλόγου μεταξύ των μαθητών που να αφορά την ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων και πρακτικών για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και θρησκείες που συναντώνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή ένταξη των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, σε πρακτικό επίπεδο οι μαθητές με διαφορετική εθνική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα αφομοιώνονται μέσα στο ελληνικό πλαίσιο, αφού δεν έχουν ληφθεί μέτρα που να αναγνωρίζουν τη δυνατότητα να διατηρήσει ο μαθητής τη διαφορετική του πολιτισμική ταυτότητα μέσα σε αυτό. Κατά αυτόν τον τρόπο, τίθεται ως απόλυτη προτεραιότητά η δημιουργία ενός σχολείου, στο οποίο όλοι μαθητές/τριες θα μπορούν να παρακολουθήσουν ένα σχολικό πρόγραμμα που θα παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψιν το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο

που «κουβαλούν» μαζί τους, το οποίο δεν πρέπει να προσδιορίζεται ως ελλειμματικό αλλά ως ίσο με αυτό του κυρίαρχου πληθυσμού (Mouzelis, 1998 όπως αναφέρεται Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να λάβει χώρα ένα ευρύ δίκτυο συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων, προκειμένου η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να μην παραμείνει απλά ως μία αισιόδοξη εκπαιδευτική προσέγγιση, ορισμένων οραματιστών αλλά να γίνει πραγματικότητα μέσα από τη ουσιαστική υλοποίηση της φιλοσοφίας και των αρχών που πρεσβεύει.

3.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προτεινόμενη λύση για την διαχείριση και ένταξη πολιτισμικά και θρησκευτικά «άλλων» στο σχολικό πλαίσιο

Οποίος ζει από κοντά την εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν μπορεί να μην έχει διαπιστώσει την θεαματική αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολικών τάξεων. Η εθνική, γλωσσική και θρησκευτική ομοιογένεια που χαρακτήριζε άλλοτε την σύνθεση του μαθητικού δυναμικού έχει δώσει την θέση της στην πολυχρωμία που συνιστούν οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών/τριών που φοιτούν σε αυτές (Νικολάου, 2000). Οι ελληνικές σχολικές τάξεις χαρακτηρίζονται στην πλειοψηφία τους ως πολυπολιτισμικές, καθώς σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ οι αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες υπερβαίνουν το 10% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που οι μαθητές-τριες με διαφορετική χώρα προέλευσης καλύπτουν το 70% και άνω του συνολικού σχολικού πληθυσμού κυρίως σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ραγδαία αύξηση του αριθμού μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σχέση με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα, δημιούργησε στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες δυτικές χώρες, την αναγκαιότητα της εισαγωγής της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση (Μάγος, 2006).

Η αναγκαιότητα για εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει καταστεί επιτακτική, καθώς αποτελεί μια γενικότερη προσπάθεια της παιδαγωγικής επιστήμης να προσφέρει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικού και θρησκευτικού υπόβαθρου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έρχεται να καλύψει ακριβώς την ανάγκη για ομαλή ένταξη μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, δίνοντας ταυτόχρονα την δυνατότητα αξιοποίησης του διαφορετικού

πολιτισμικού τους κεφαλαίου και την δυνατότητα δημιουργίας εκείνων των συνθηκών που θα συμβάλλουν στη αρμονική συνύπαρξη, στην αλληλεπίδραση, στην συνεξέλιξη όλων των διαφορετικών ομάδων που συναντώνται στο σχολικό επίπεδο (Ευαγγέλου, 2007).

Σύμφωνα με τον Γ. Μάρκου η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως *αρχή* που εκφράζει την υποχρέωση που έχει το σχολείο και εν γενεί η κοινωνία, να διασφαλίσει σε όλα τα άτομα ίσες ευκαιρίες για μάθηση, ανεξαρτήτως από την εθνική, φυλετική, θρησκευτική, γλωσσική και κοινωνική τους προέλευση. Ως *προσέγγιση* που υποδηλώνει μια δυναμική διαδικασία που προχωρεί σε ουσιαστικές αναθεωρήσεις εις βάθος σε προγράμματα, σε δομές, και σε απαρχαιωμένες και καθιερωμένες πρακτικές του σχολείου, εκφράζοντας ξεκάθαρα μια αντίθεση και εναντίωση σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική και τέλος ως *κίνημα* μεταρρύθμισης που στοχεύει στο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης αλλά και ευρύτερα της κοινωνίας, σε μια κατεύθυνση που θα καταστήσει εφικτό για τον καθένα να προβάλλει τις δικές του πολιτισμικές απαιτήσεις, λαμβάνοντας συγχρόνως την υποστήριξη του κράτους (Μάρκου, 1997).

Κατά τον Μ. Δαμανάκη η διαπολιτισμική θεωρία στηρίζεται στα παρακάτω αξιώματα: Στην *αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών*, που δηλώνει ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί και πρέπει να απολαμβάνουν όλοι ισότιμη μεταχείριση, στην *αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου*, που αναφέρει ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα πρέπει να λαμβάνεται ως διαφορετική και τα μέλη της πλειονότητας θα πρέπει να αποδέχονται αυτή την διαφορετικότητα και τέλος στην *αρχή των ίσων ευκαιριών*. Η αρχή αυτή καταδεικνύει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομάλη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μεταναστών-μαθητών είναι η αναγνώριση του κοινωνικό-πολιτισμικού και μορφωτικού τους επίπεδου από το σχολείο (Δαμανάκης, 1998).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών είναι: αφενός η δημιουργία κατάλληλου προσκήνιου στην εκπαίδευση ώστε να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά στην χώρα υποδοχής και αφετέρου η στροφή του σχολείου προς μια κατεύθυνση με διαπολιτισμικό προσανατολισμό και στόχους. Πιο συγκεκριμένα η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται από Συμβούλιο της Ευρώπης ως αρχή, ως προσέγγιση και ως μέσο που προωθεί την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και

στην κοινωνία. Όπως αναφέρεται από τον Γ. Μάρκου «με βάση αυτόν τον ορισμό, η ομάδα των εμπειρογνωμόνων καταλήγει σε συγκεκριμένα πορίσματα:

- Οι κοινωνίες μας γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές.
- Κάθε πολιτισμός έχει τις ιδιαιτερότητες του που πρέπει να γίνονται σεβαστές.
- Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει πλούτο.
- Ο πολυπολιτισμικός πλούτος συνίσταται και στην αμοιβαία διείσδυση των πολιτισμών μέσα από μια διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που ενεργοποιεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαμορφώνει σε διαπολιτισμικότητα»(Μάρκου 1995 όπως αναφέρεται Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:77).

Επιπρόσθετα όπως καταγράφεται από τον Γ. Νικολάου κατά τον Helmut Essigner το διαπολιτισμικό μοντέλο διαπνέεται από τέσσερις βασικές αρχές: την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης που πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης και αφορά την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητας τους, την αρχή της αλληλεγγύης μέσα από την ανάπτυξη μιας κοινής και ομαδικής ταυτότητας που θα εμποδίζει να καλλιεργηθούν φαινόμενα όπως η ανισότητα και η αδικία, η αρχή του σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα και ειδικότερα της θρησκευτικής ετερότητας που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας σε άλλους πολιτισμούς και την συμμετοχή αυτών στο δικό μας και τέλος στην αρχή της εξάλειψης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και στην απαλλαγή των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών λαών (Νικολάου, 2000).

Ωστόσο η εφαρμογή των ανωτέρω αρχών στην εκπαιδευτική πράξη απέχει κατά πολύ στο περιβάλλον της τάξης του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Κάθε πρόσωπο που έχει επίγνωση της τωρινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας με τις έντονες πολιτισμικές συγκρούσεις και τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές διαφορές, αλλά και τους μηχανισμούς που συνεχίζουν να τις εντείνουν και να τις αναπαράγουν, θα κατανοούσε ότι η εφαρμογή αυτών των αρχών θα απαιτούσε την θέσπιση νέων μέτρων και την υιοθέτηση σημαντικών παρεμβάσεων στις παιδαγωγικές στρατηγικές και πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόζονται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όταν αναλαμβάνουν να διαχειριστούν μαθητές/ τριες που είναι πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένοι από το κυρίαρχό μαθητικό δυναμικό των ελληνικών τάξεων.

Όπως εύστοχα υπογραμμίζει ο Γ. Μάρκου η πηγή των συγκρούσεων δεν είναι η πολιτισμική ετερότητα και οι διαφοροποιήσεις που εσωκλείει σε εθνικό, γλωσσικό και θρησκευτικό επίπεδο, αλλά κάτι βαθύτερο, που συνίσταται στο δομικό αποκλεισμό ορισμένων εθνοπολιτισμικών ομάδων και η αδυναμία τους να συμμετέχουν πλήρως και ισότιμα στο πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας υποδοχής. Θεωρείται επομένως αναγκαίο να επιτευχθεί η εφαρμογή μιας πολιτικής ενίσχυσης πολιτισμικής ετερότητας καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία θα υπάρξουν και αλλαγές στις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες που θα επιτρέψουν την πλήρη, απρόσκοπτη και ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών στους θεσμούς. Επομένως η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να γίνεται κατανοητή ως μια Αρχή που θα διαπερνά όλα τα μαθήματα, όλες τις σχολικές δραστηριότητες και όλες τις διεργασίες που αφορούν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μάρκου (1997).

Όπως διαφαίνεται από τα ανωτέρω η ετερότητα, για την οποία η διαπολιτισμική παιδαγωγική έχει εστιάσει κατά κύριο λόγο τον ενδιαφέρον της αφορά κατά κανόνα τις διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από την διαφορετική ταυτότητα που φέρουν τα μέλη μιας πληθυσμιακής ομάδας σε επίπεδο έθνους, θρησκείας και γλώσσας στα πλαίσια ενός σύγχρονου εθνικού κράτους, στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Με αυτήν την έννοια, η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσπαθεί να μελετήσει τις συνθήκες της ένταξης των ατομικών υπάρξεων αλλά και τις επιπτώσεις αυτής της ένταξης στις διάφορες κοινωνικές ομάδες λόγω των παραπάνω διαφοροποιήσεων τους από την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα(Γκότοβος, 2002). Κατά αυτόν τον τρόπο, μεταφέροντας την ανωτέρω άποψη στον εκπαιδευτικό χώρο, η διαπολιτισμική παιδαγωγική φαίνεται πως μελετά τα ζητήματα που ανακύπτουν από την προβληματική ένταξη ενός μαθητή/τριας στο πλαίσιο του σχολείου, ο οποίος προσδιορίζεται ως ο διαφορετικός, ο «έτερος» εξαιτίας της διαφορετικής εθνικής, θρησκευτικής και γλωσσικής ταυτότητας του/της.

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί μια κεντρική υπό εξέταση πτυχή της παρούσας εργασίας, θεωρείται σκόπιμο στο παρόν σημείο να πραγματοποιηθεί ειδικότερη αναφορά στη θρησκευτική διάσταση που θα πρέπει να περιέχεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά την εφαρμογή της σε διαφοροποιημένα πολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.

Πιο συγκεκριμένα, η θρησκευτική διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας πρέπει να αποτελεί μια σημαντική πτυχή που να εμπεριέχεται στο περιεχόμενο της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς η διάσταση αυτή, συνιστά ένα πρωταρχικό τμήμα του πολιτισμού και της ταυτότητας της πλειονότητας των ανθρώπων. Η διαμόρφωση της θρησκευτικής ταυτότητας που φέρουν τα υποκείμενα προκύπτει από το εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο έχουν γαλουχηθεί και βάσει αυτού καθορίζονται οι ιδιαίτερες θρησκευτικές καταβολές τους, οι οποίες κατέχουν καθοριστικό ρόλο κατά την διαμόρφωση της ταυτότητας τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Με αυτήν την έννοια, παρατηρείται ότι τα άτομα που υπάγονται σε διαφορετικές θρησκευτικές κοινότητες διαφοροποιούνται ως προς: τις αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες διαμορφώνεται η ταυτότητα τους, τη υιοθέτηση θρησκευτικών πρακτικών και την δημόσια παρουσία με σαφή χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε συγκεκριμένες θρησκείες, τον ενστερνισμό θρησκευτικών ιδανικών και αξιών που συνάδουν με συγκεκριμένες απόψεις απέναντι σε θέματα πολιτικής, κοινωνίας και ηθικής, κ.α.. Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται εμφανές ότι η θρησκευτική διάσταση που προσλαμβάνει η ταυτότητα των ατόμων εσωκλείει μια πολυμορφία ως προς την ποικιλία των πεποιθήσεων, των αξίων και των τρόπων θέασης του κόσμου που μπορεί να είναι κατά περίπτωση αντιθετικές, αποτελώντας κατά καιρούς πηγές έντασης και διακρίσεων μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων (Jackson, 2007).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα να ληφθεί υπόψιν και να αναδειχθεί η θρησκευτική διάσταση που πρέπει να προσλαμβάνει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή, όπου η θρησκευτική ετερότητα αρχίζει να αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό που διακρίνει το μαθητικό πληθυσμό του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Όπου εμφανίζεται να φοιτούν μαθήτριες που φέρουν θρησκευτικά σύμβολα (μαντήλα) διαφορετικά από αυτά της κυρίαρχης ομάδας ή μαθητές/τριες που δηλώνουν διαφορετικές διατροφικές συνήθειες λόγω της υπαγωγής τους σε άλλες θρησκευτικές ομάδες.

Ειδικότερα, με τον όρο της «θρησκευτικής διάστασης» στην διαπολιτισμική εκπαίδευση υποδηλώνεται η προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για να εμφυσήσει και στη συνέχεια να ενισχύσει ικανότητες σε όλους τους μαθητές/τριες όπως αυτές της συναντίληψης, του σεβασμού, της αρμονικής συμβίωσης, προκείμενου να προαχθεί η κοινωνική συνοχή και η συμμετοχική αντίληψη όλων σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον, στο οποίο κάθε άτομο αισθάνεται αποδεκτό, ισότιμο και ελεύθερο να ασκήσει τα θρησκευτικά του δικαιώματα με αξιοπρέπεια. Ακόμη, η συμπερίληψη της θρησκευτικής διάστασης στην

διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει ότι θα πρέπει να στοχεύει στη διασφάλιση της διάπλασης των μαθητών/τριών αναφορικά με την ικανότητα των ίδιων να κατανοούν τα φαινόμενα της πίστης αλλά και της έλλειψης της, διδάσκοντας τους ταυτόχρονα την ικανότητα να εκφράζουν την άποψη τους για τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού του πλουραλισμού που θα πρέπει να διακρίνει το σχολικό και κατ' επέκταση το κοινωνικό περιβάλλον. Μια τέτοια εκπαίδευση θα πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας του κάθε μαθητή/τριας, να οξύνει το κριτικό τους πνεύμα, να καλλιεργεί την ικανότητα του αμοιβαίου σεβασμού και της ανοχής σε κάθε μορφή διαφοροποίησης και να τονώσει το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας, φύλου, γλώσσας ή κοινωνικοοικονομικής τάξης. Επιπρόσθετα θα πρέπει να διαμορφώσει τους μαθητές/τριες με τέτοιο τρόπο ώστε ως αυριανοί πολίτες να κρίνουν και να πράττουν απαλλαγμένοι από στεγανά που ορίζουν οι ηθικές και οι θρησκευτικές διαφορές, συμμετέχοντας ενεργά, ισότιμα και ελεύθερα σε ένα δημοκρατικά δομημένο κοινωνικό περιβάλλον (Milot, 2007).

Όπως αναφέρεται από τον M. Milot η θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκει την ανάπτυξη και προώθηση ορισμένων αρχών στους μαθητές/τριες κατά την διαπαιδαγώγηση τους:

- *«Την αρχή της ανεκτικότητας, δηλαδή τη συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν ποικίλες δυνατότητες ζωής και τον σεβασμό προς τους άλλους.*
- *Την αρχή της αμοιβαιότητας, δηλαδή την ετοιμότητα να αναγνωρίσει ή να αποδεχθεί κάποιος στους άλλους τα ίδια πράγματα που θα ήθελε να αποδεχθούν και να αναγνωρίσουν οι άλλοι για εκείνον, να μην προσβάλλει τους άλλους σε θέματα που δεν θα ήθελε να τον προσβάλλουν.*
- *Την αρχή της κοινωνικής συλλογικότητας, δηλαδή την ικανότητα να υποχωρεί κανείς ώστε να ασκεί τις δεξιότητες επεξεργασίας και την μετριοπάθεια στη δημόσια έκφραση της ταυτότητας, με αλληλοσεβασμό και πνεύμα συνεργασίας»* (Milot, 2007).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει να εφαρμόσει στην πράξη μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση θα πρέπει να λάβει υπόψιν τις αντιρρήσεις και την αντίθεση που θα προβάλλουν ορισμένοι γονείς και εκπαιδευτικοί. Καθώς, το περιεχόμενο μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που ενθαρρύνει την αυτονομία και το κριτικό πνεύμα είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως προσβολή στις ευαισθησίες εκείνων που είναι αυστηρώς αντίθετοι σε τέτοιους είδους πρωτοβουλίες ή να έρθει σε ρήξη με τη στάση

μερικών εκπαιδευτικών που δεν λαμβάνουν υπόψιν τα διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω, στην βάση ότι πρέπει να αποτελεί ένα ατομικό ζήτημα, οι εκδηλώσεις του οποίου θα πρέπει να περιορίζεται στο όρια της ιδιωτικής σφαίρας του κάθε μαθητή/τριας (Milot, 2007).Αυτό σημαίνει, ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει λάβει την κατάλληλη και την απαραίτητη κατάρτιση σε θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση των πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένων μαθητών/τριών που φοιτούν στις σύγχρονες τάξεις, προκειμένου να καταστεί διαπολιτισμικά επαρκής και έτοιμος να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων που επιβάλλουν τα νέα δεδομένα της σημερινής πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας.

Σήμερα θεωρείται επιτακτική ανάγκη η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, καθώς μόνο μέσα από μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση θα μπορούσαν να δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα, εργαλεία και εχέγγυα στους αυριανούς εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν ένα σχολικό περιβάλλον στη βάση των αρχών της δημοκρατίας, της ισοτιμίας και της αλληλεγγύης. Η αναγκαιότητα για εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπαγορεύεται από το γεγονός ότι αυτό που τίθεται στο επίκεντρο δεν είναι άλλο παρά ο άνθρωπος ο οποίος έχει κάθε δικαίωμα στην ιδιαιτερότητά του. Πρωταρχικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς τόσο στο να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα σε επίπεδο σκέψης, έκφρασης, πεποιθήσεων και πρακτικών όσο και μέσα από την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά, να συνεργαστούν εποικοδομητικά, με σκοπό να οδηγηθούν στην πραγμάτωση της προσωπικής τους ανάπτυξης και γενικότερα στην ενδυνάμωση της κοινωνικής τους συνοχής παρά τις διαφοροποιήσεις τους σε εθνικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο.

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με ζητήματα θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας της παρουσίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, έθεσε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις. Οι νέες απαιτήσεις που προέκυψαν για τον εκπαιδευτικό θεσμό, έθεσαν και το ζήτημα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Χατζηθεολόγου, Μανιάτης, & Χατζηνικολάου όπως αναφέρεται Γεωργογιάννης, Π. 2008).

Σήμερα αποτελεί κοινή παραδοχή ότι εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει και να πετύχει την πλήρη και ισότιμη εναρμόνιση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και θρησκευτικά μαθητών, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και ευρύτερα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις που τίθενται από τα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα επιτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα τώρα που όπως προαναφέρθηκε, η πολιτισμική και η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Ο εκπαιδευτικός, επομένως όπως εύστοχα επισημαίνει ο Γ. Στάμελος αναλαμβάνει να επιτελέσει το ρόλο του «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους αλλοδαπούς μαθητές, υπονοώντας ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναλάβει να μυήσει τους μαθητές τόσο στην δική τους κουλτούρα, όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών τους με διαφορετική χώρα προέλευσης (Στάμελος, 1999).

Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει να ενσαρκώσει το ρόλο του «διαμεσολαβητή», καλείται να διαχειριστεί τα όποια προβλήματα ανακύπτουν κατά τη διδακτική διαδικασία και παράλληλα υποχρεούται να λαμβάνει υπόψιν του τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, δείχνοντας κατανόηση στα προβλήματά τους. Ταυτόχρονα καλείται να διαμορφώσει κατάλληλα τη μαθησιακή διαδικασία ώστε να διευκολύνει τους αλλοδαπούς μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη και παράλληλα επιδιώκει να καλλιεργήσει ένα πρόσφορο και γόνιμο έδαφος για ουσιαστική επικοινωνία των εν λόγων μαθητών με τους γηγενείς μαθητές μέσω της ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων.

Από τα ανωτέρω καθίσταται σαφές, ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στον διαφοροποιημένο ρόλου του εκπαιδευτικού, στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς μέσω αυτού θα επιτευχθεί τελικά ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να εφαρμοστεί όμως αυτό στην πράξη, θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις από μέρους του εκπαιδευτικού, οι οποίες αφορούν στην κατάλληλη και ισότιμη αντιμετώπιση και διαχείριση όλων των μαθητών, αποφεύγοντας οποιαδήποτε εθνοκεντρική προσέγγιση και στερεοτυπική παρουσίαση των αλλοδαπών και αλλόθρησκων μαθητών. Το ερώτημα, όμως, που θεωρείται κρίσιμο να παρατεθεί στον παρόν σημείο, αφορά το κατά πόσο ο Έλληνας/δα εκπαιδευτικός τηρεί μια ουδέτερη στάση κατά την εκπαιδευτική προσέγγιση μαθητών/τριών που είναι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά και θρησκευτικά σε σχέση με την κυρίαρχη πολιτισμική ταυτότητα, την οποία εκπροσωπεί και ο ίδιος/α. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και οι ίδιοι προϊόντα ενός πολιτισμικού και κοινωνικού συστήματος, μέσα στο οποίο μεγάλωσαν, μυημένοι σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα, αξίες, πρακτικές και κανόνες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Υπό αυτήν την σκοπιά, φαίνεται ότι η δυσκολία της εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης από μέρους των Ελλήνων εκπαιδευτικών ίσως να δικαιολογείται και από την διστακτικότητα που διακρίνει τους ίδιους να ενστερνιστούν τις αξίες και τις αρχές της, καθώς, εντοπίζεται πολλές φορές η αδυναμία των ίδιων να ξεπεράσουν την βαθιά ριζωμένη αντίληψή τους σχετικά με την αναγκαιότητα μιας και μοναδικής γλώσσας του ενός και μοναδικού πολιτισμού που θα πρέπει να αντανακλάται από το σχολικό περιβάλλον. Η συγκρότηση μιας τέτοιας αντίληψης δεν είναι τυχαία, αλλά οφείλεται στο γεγονός ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές γαλουχήθηκαν και έλαβαν μια αντίστοιχη εκπαίδευση που εξήρε την ανωτερότητα του δικού τους πολιτισμού, παραβλέποντας κάθε μορφή ετερότητας. Ως συνέπεια αυτής της κατάστασης παρουσιάζεται η τωρινή δυσκολία της κατανόησης και της αποδοχής ενός σχολείου, το οποίο θα στοχεύει στην προώθηση και ενθάρρυνση μιας θετικής στάσης για άλλους πολιτισμούς και θρησκείες που τις περισσότερες φορές παρουσιάζονταν και διδάσκονταν σε αυτούς ως κατώτερα (Μάρκου,1997).

Σήμερα, η ανάγκη για εκπαιδευτικούς που θα κατέχουν τα κατάλληλα προσόντα και εφόδια που θα τους καταστήσουν επαρκείς και έτοιμους για να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας αλλά και γενικότερα σε επίπεδο διαπαιδαγώγησης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι κάτι

παραπάνω από επιτακτική. Αυτό σημαίνει, ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν την διαχείριση της ετερότητας, εκτός το ότι πρέπει να αποκτήσει υποχρεωτικό χαρακτήρα στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των αυριανών εκπαιδευτικών πρέπει και να αποσκοπεί στην εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που θα προκαλεί «συναισθηματική σύγκρουση» στις στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετερότητα, μέσα από βιωματικές ασκήσεις και εργαστήρια. Για παράδειγμα, εάν κάποιος εκπαιδευτικός «κουβαλά» στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών/τριών του, τότε μπορεί πολύ εύκολα εγκλωβιστεί στην εκδήλωση συμπεριφορών που υποβαθμίζουν την προσωπικότητα των εν λόγω μαθητών/τριών, νομιμοποιώντας τρόπους αντιλήψεις και πρακτικές που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση και απόρριψη του καθετί διαφορετικού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Κατά αυτόν τον τρόπο μέσα από την διαδικασία των βιωματικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων που θα παρακολουθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης του, ο/η εκπαιδευτικός θα προβαίνει σε μια εσωτερική αναζήτηση εκείνων των αιτίων που έχουν συμβάλλει καθοριστικά στο σχηματισμό θετικών ή αρνητικών στάσεων απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς και θρησκείες, με απώτερο σκοπό αφού προσδιορίσει τα αίτια αυτών των στάσεων, να είναι ικανός να επαναπροσδιορίσει τις στάσεις του και να τροποποιήσει ενδεχομένως τις συμπεριφορές που θα εκδήλωνε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι σε διαφοροποιημένους πολιτισμικά και θρησκευτικά μαθητές/τριες. Ωστόσο, για να αποδειχτεί δυνατή η εφαρμογή των αξιών και των αρχών που διακηρύσσει η διαπολιτισμική παιδαγωγική τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε επίπεδο πράξης, πρέπει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να συμβάλλει στη συγκρότηση της δικής τους προσωπικής θεωρίας και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, προκειμένου να αποδεχτούν όλους τους μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από την εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, ταξική διαφοροποίησης τους(Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Μια τέτοια εκπαίδευση θα αποσκοπεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εργαλεία σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο, έτσι ώστε να τους καταστήσει διαπολιτισμικά έτοιμους και επαρκείς να διαχειριστούν την ετερότητα στο

επίπεδο της σχολικής πρακτικής (Zeichner 1997, Ταρατόρη, 1996 όπως αναφέρεται Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Απαραίτητη όμως προϋπόθεση και ζητούμενο των όσων αναφέρονται ανωτέρω, είναι η παρουσία εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα από την βασικές τους σπουδές θα έχουν αποκτήσει το κατάλληλο θεωρητικό και βιωματικό υπόβαθρο, που θα τους βοηθήσει να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις προκλήσεις της σημερινής πολυπολιτισμικής τάξης. Οι έννοιες τόσο της θεωρητικής και βιωματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών όσο και της ψυχολογικής συναισθηματικής διαμόρφωσης απόψεων και συμπεριφορών απέναντι σε πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένους μαθητές, απαντώνται στην βιβλιογραφία σαν *διαπολιτισμική ετοιμότητα* και *διαπολιτισμική επάρκεια* (Γεωργογιάννης, 2008) και ως *διαπολιτισμική θεωρητική κατάρτιση* και *διαπολιτισμική ικανότητα δράσης* (Ζωγράφου, 2003).

Σύμφωνα με τον Π. Γεωργογιάννη, η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στην κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από την βασική τους εκπαίδευση, στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται τόσο στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, που θα τους καταστήσουν επαρκείς να διδάξουν μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη ή μητρική τους γλώσσα, όσο και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες των εν λόγω εκπαιδευτικών να επιτύχουν μια ικανοποιητική συνύπαρξη γηγενών, μεταναστών, προσφύγων και μειονοτικών μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών με τις όποιες ιδιαίτερες προσπάθειες που απαιτούνται για τις ειδικές αυτές ομάδες μαθητών (Γεωργογιάννης, 2008)

Επομένως, η διαπολιτισμική επάρκεια ενσαρκώνει κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τις θρησκείες, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λ.π. των ατόμων που πρόερχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας (Μπομπαρίδου- Κουνέλη & Γεωργογιάννης, 2004). Όπως αναφέρει ο Π. Γεωργογιάννης οι εκπαιδευτικοί, τόσο εκείνοι που θα αναλάβουν έργο στην ημεδαπή, όσο και εκείνοι που θα προσφέρουν διαπολιτισμικό και διδακτικό έργο στην αλλοδαπή, οφείλουν να λάβουν την κατάλληλη κατάρτιση και να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένους χώρους, προκείμενου να καταστούν διαπολιτισμικά επαρκείς. Ειδικότερα, *«οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν:*

- *Διεθνή Μεταναστευτικά Ρεύματα*
- *Ελληνικά Μεταναστευτικά Ρεύματα: Αφρική- Λατινική Αμερική- Αυστραλία- Πόντος- Ε.Σ.Σ.Δ.- Δυτική Ευρώπη- Κάτω Ιταλία*
- *Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση*
- *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Μοντέλα και αναλυτικά Προγράμματα*
- *Διδακτικές Μέθοδοι για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και βασικές παράμετροι για συγγραφή διδακτικού έργου*
- *Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*
- *Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας- κριτική μεθόδων και πρακτικές εφαρμογές*
- *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολικό περιβάλλον*
- *Θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών και μειονοτικές ομάδες*
- *Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα»* (Γεωργογιάννης, 2008:217).

Επιπρόσθετα ο Α. Ζωγράφου στη Διαπολιτισμική θεωρητική κατάρτιση επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν τις ακόλουθες βασικές γνώσεις σχετικά με:

- *«τις χώρες προέλευσης (πολιτικές δομές, ιστορία, πολιτισμός κ.λπ.),*
- *τις γλώσσες προέλευσης και τις εμπειρίες στο εξωτερικό,*
- *την ιστορική τους επίδραση, πολιτικές, κοινωνικό-οικονομικές δομές, πολιτισμικά στάνταρ και ειδικά συλλογικά προβλήματα ταυτότητας της χώρας υποδοχής,*
- *τους υποπολιτισμούς των μεταναστών και τα διάφορα ψυχοκοινωνικά πρότυπα αντίδρασης και στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων ένταξης και περιθωριοποίησης,*
- *το ειδικό δίκτυ εφοδιασμού των μεταναστών και τα ειδικά εμπόδια πρόσβασης στις κανονικές προσφορές των κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών,*
- *την εσωτερική διαφοροποίηση των ομάδων μεταναστών και τη διαστρωμάτωση τους,*
- *τη νομική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση των μεταναστών,*
- *με τις μορφές εμφάνισης και τα αίτια προκαταλήψεων και ρατσισμού,*
- *θεωρητικές αρχές, στρατηγικές και μεθόδους διαπολιτισμικής μάθησης και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης»* (Ζωγράφου, 2003:119).

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην επάρκεια αφενός σε θεωρητικό επίπεδο και αφετέρου στις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά σε θέματα διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, αλλά και στην ικανότητα του να κάνει πράξη τις βασικές αρχές, τα «αξιώματα» και τα παραδείγματα της διαπολιτισμικής αγωγής (Κοσσυβάκη, 2002 όπως αναφέρεται Παπαχρήστος, 2010). Σύμφωνα με τον Π. Γεωργογιάννη ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός διακρίνεται από την ικανότητα του να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντάει πλέον μέσα στη σχολική τάξη (Γεωργογιάννη, 2008). Ακόμη, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός όπως ορίζεται από τους Ν. Παλαιολόγου και 0. Ευαγγέλου θα πρέπει να διακρίνεται από την ικανότητα να αποδέχεται τον κάθε πολιτισμό και θρησκεία ως απλά διαφορετικά και ίσα και όχι ως κατώτερα ή ανώτερα. Αυτό σημαίνει ότι θα μπορεί να αντιλαμβάνεται και να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού, να μπορεί να διαμορφώνει και να προβαίνει σε κατάλληλες παρεμβάσεις και όσο αυτό είναι δυνατό, να τα αποτρέπει. Τέλος, να είναι ικανός να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για την στήριξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και των οικογενειών τους (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Επιπλέον ο Α. Ζωγράφου επισημαίνει ότι για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τη διαπολιτισμική ικανότητα δράσης, θα πρέπει να κατέχουν τις ακόλουθες ικανότητες:

- *«την ικανότητα αυτοαντίληψης, θεωρητικής εμβάθυνσης των ατομικών και συλλογικών δομών ταυτότητας και των ατομικών πολιτισμικών αναστολών,*
- *την ικανότητα κριτικής εμβάθυνσης στερεότυπων εικόνων του άλλου, εμβάθυνσης των υποσυνείδητων ψυχικών και κοινωνικά μεταδιδόμενων στοιχείων που κατευθύνονται από το συμφέρον,*
- *την ικανότητα αναλυτικής προοπτικής (ενσυναίσθησης/ αποκεντρωμένη ικανότητα αντίληψης/ ικανότητα σχετισμού),*
- *την διαπολιτισμική ικανότητα σύγκρουσης,*
- *την διάθεση και ικανότητα διαλογικού ελέγχου των απαιτήσεων ισχύος των αξιών, ικανότητα διαλογικής, ηθικής κ.τ.,*
- *την ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων για την υλοποίηση της «πολυπολιτισμικής» γνώσης σε προγράμματα, πρακτικές, συνήθειες και συμπεριφορές της διδασκαλίας στην τάξη,*

- *την ικανότητα διαμόρφωσης εκπαιδευτικών στόχων, περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και μαθησιακών δραστηριοτήτων, σημαντικών για τη βιωμένη παράδοση και τα πλαίσια αναφοράς όλων των φοιτητών*
- *την ικανότητα να τηρούν κριτική στάση* απέναντι *στο ατομικό σύστημα αξιών και στα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία»(*Ζωγράφου, 2003 : 121).

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές, ότι σήμερα ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει και στη συνέχεια να αποδομήσει τις όποιες κοινωνικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις συναντά καθημερινά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης μέσω των οποίων νομιμοποιούνται μορφές οικονομικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής αλλοτρίωσης, εκμετάλλευσης και διάκρισης μεταξύ των μαθητών/τριών. Κατά αυτό τον τρόπο, ο ίδιος/α πρέπει να καταβάλλει σοβαρές προσπάθειες άμβλυνσης τέτοιων φαινομένων, μέσα από την εμφατική διακήρυξη της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού, επιστρατεύοντας ταυτόχρονα τα θεωρητικά και πρακτικά εφόδια και εργαλεία που μπορεί να του προσφέρει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Με αυτό το νόημα, οι εκπαιδευτικοί αλλά και ευρύτερα το σύνολο μιας σχολικής κοινότητας «*που «επιθυμεί να λειτουργήσει ως διαμορφωτής της διαπολιτισμικής συνείδησης, οφείλει να εντοπίζει τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές ή ανισότητες των μαθητών, να αξιοποιεί τις δεξιότητες, τη φαντασία, το ταλέντο, τις γνώσεις και τις απόψεις όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το εάν προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που δεν αντανακλούν την κουλτούρα και την ιδεολογία της κυρίαρχης ομάδας, της οποίας φορέας είναι το σχολείο»* (Πανταζή, 2005 όπως αναφέρεται Μπαλτατζής, Κακαρούντα & Μπαλτατζή όπως αναφέρεται στο Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010)

Κεφάλαιο 4ο

Η προβληματική της έρευνας

4.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το ζήτημα της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με μουλσουμάνες μαθήτριες, οι οποίες φορούν μαντήλα στο σχολικό πλαίσιο εντός των δυτικών κοινωνιών, έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ξένων ερευνών (Azimi, 2011, Siann & Clark, 1992, Jandali, 2012, Rezai-Rashti, 1994, 1999, Basit, 1996, 1997 όπως αναφέρονται Khosrojerdi, 2015 και Zine, 1997, Dahnke, 2018, Vincent, 2016, Meetoo, 2016, Mizra, 2015, Yksikko, 2014, Agirda κ.α., 2012). Τα ευρήματα τους φανερώνουν τόσο τις αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που φέρει μέγαλη μερίδα εκπαιδευτικών απέναντι σε μαντηλοφορούσες, μουλσουμάνες μαθήτριες, όσο και την αναπαραγωγή αυτών των αντιλήψεων σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, μεταφέροντας τη παραμορφωμένη εικόνα που οι ίδιοι έχουν σχηματίσει για την συγκεκριμένη ομάδα στη εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγώντας σε πολλές περιπτώσεις στη εκδήλωση διακριτικής μεταχείρισης προς αυτή τη ομάδα.

Ειδικότερα, η έρευνα του Azimi (2012) επιχείρησε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Αμερικανών- μουσουλμάνων μαθητριών αναφορικά με τις παροχές που προσέφερε σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη περιοχή της Καλιφόρνια. Τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν, μεταξύ άλλων, τις αρνητικά στερεοτυπικές στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών απέναντι στη συγκεκριμένη ομάδα. Ακόμη, σε έρευνα των Siann & Clark (1992), η οποία εκπονήθηκε στη Αγγλία και είχε ως αντικείμενο διερεύνησης το ζήτημα των μουσουλμάνων γυναικών στο χώρο εργασίας, ανέδειξε τις στερεότυπες στάσεις των σχολικών συμβούλων αναφορικά με τις μουλσουμάνες μαθήτριες και τις οικογένειες τους. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι στερεοτυπικές απόψεις που παρουσιάζουν τις μουλσουμάνες μαθήτριες να μην ενδιαφέρονται να συνεχίσουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και να μην αναζητούν ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, δεν αντανακλά τη πραγματικότητα και τις επιθυμίες αυτών των μαθητριών. Επίσης επεσήμαναν ότι δεν υπάρχουν απτές ενδείξεις σχετικά με το κυρίαρχο στερεότυπο που παρουσιάζει τους γονείς των μουσουλμάνων μαθητριών να εμποδίζουν την είσοδο των παιδιών τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο χώρο εργασίας.

Επιπλέον, μέσα από ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη από τη Jandali (2012), η οποία επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στη μελέτη των μουσουλμάνων μαθητών μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11η Σεπτεμβρίου στις Η.Π.Α σε επίπεδο της σχολικής τάξης, ανέδειξε τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που είχε μεγάλη πλειοψηφία εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι σε μουσουλμάνους μαθητές που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία λόγω και του διάχυτου ισλαμοφοβικού αισθήματος που επικρατούσε στην εκπαιδευτική κοινότητα εξαιτίας και των γεγονότων που είχαν προηγηθεί κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αλλά και τις προκλήσεις που αντιμετώπιζαν οι μουλσουμάνες μαθήτριες που φορούσαν μαντήλα στο χώρο του σχολείου. Η έρευνα επισήμανε τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η συγκεκριμένη ομάδα μετά τις επιθέσεις της 11η Σεπτεμβρίου στα δημόσια σχολεία και πρότεινε τη ομάδα των Ισλαμικών Δικτύων (ING) ως μια οργάνωση που επιχειρούσε να προβάλει άτομα μουσουλμανικής πίστης ως ομιλητές που θα πραγματοποιούσαν χρήσιμες παρουσιάσεις σε μαθητές/τριες μέσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα αφορούσαν τρόπους αντιμετώπισης και ευαισθητοποίησης σχετικά με θέματα ισλαμοφοβίας και παρενοχλήσεων που υφίσταντο μουσουλμάνοι μαθητές/τριες στα δημόσια σχολεία.

Μέσα από την έρευνα της Rezai- Rashti (1994) που αναφερόταν στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μουλοσούμανων μαθητών στη περιοχή του Οντάριο του Καναδά, επισημάνθηκαν τα αρνητικά στερεότυπα που φάνηκε να έχουν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αναφορικά με τις μουλσουμάνες μαθήτριες, γεγονός που η ίδια το απέδωσε στις κυρίαρχες αντιλήψεις των δυτικών κοινωνιών που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ομάδα ως κατάλοιπα της αποικιακής περιόδου. Σε επόμενη ερευνά της, το 1999 της οποίας αντικείμενο εξέτασης αποτέλεσε η διερεύνηση της «επιμονής» του αποικιακού λόγου αναφορικά με τις αναλυτικές κατηγορίες της φυλής και του φύλου ως προς τον μουσουλμανικό μαθητικό πληθυσμό των σχολείων του Καναδά από πλευράς της σχολικής κοινότητας, φανέρωσε ένα ουσιακρατικό τρόπο σκέψης που χαρακτήριζε τη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι σε μαθητές/τρίες που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές και εθνικές μειονότητες και ιδιαίτερα για τις μουλσουμάνες μαθήτριες που φοιτούσαν στα σχολεία του Καναδά. Οι εν λόγω μαθήτριες παρουσιάζονταν μέσα από τους λόγους των εκπαιδευτικών ως υποκείμενα καταπιεσμένα και αναγκασμένα να φορούν τη μαντήλα λόγω της επιβολής αυτής της πρακτικής από την οικογένεια τους, Ένα ακόμη ενδιαφέρον στοιχείο που αναδείχθηκε από τα ευρήματα της έρευνας είναι ότι μερικοί μαθητές μουσουλμάνοι

εκμεταλλεύονταν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που είχαν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για αυτούς και τις οικογένειές τους και τις χρησιμοποιούσαν ως δικαιολογία για τη έλλειψη ενδιαφέροντος σχετικά με τη μελέτη των μαθημάτων όπως των μαθηματικών.

Τέλος, η έρευνα κατέδειξε και το παθητικό ρόλο των σχολικών συμβούλων, καθώς φάνηκε ότι η καθοδήγηση που παρείχαν σε μουλσουμάνες μαθήτριες για τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, λάμβανε ως δεδομένες τις στερεότυπες αντιλήψεις που παρουσίαζαν τους γονείς αυτών των κοριτσιών ως καταπιεστικούς, χωρίς ωστόσο οι ίδιοι να έχουν να προβεί σε έλεγχο και επιβεβαίωση των εν λόγω αντιλήψεων, παρά το γεγονός ότι υπήρχε η δυνατότητα συνάντησης με τους γονείς των κοριτσιών. Καταλήγοντας, η έρευνα άσκησε κριτική στη εκπαιδευτική πολιτική που κατευθυνόταν από τη πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική προσέγγιση, καθώς φάνηκε ανίκανη να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι μουσουλμάνοι μαθητές στο σχολείο και πρότεινε να δοθεί έμφαση στη αλλαγή του τρόπου που νοηματοδοτούνται οι έννοιες της φυλής, του φύλου, της ταυτότητας, της θρησκείας, του πολιτισμού μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, καθώς σύμφωνα με τη ερευνήτρια δεν πρέπει να αποτελούν έννοιες απλοϊκές και σταθερές αλλά πολυσύνθετες και πολυδιάστατες.

Το ζήτημα των στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μουλσουμάνες μαθήτριες έχει αποτελέσει αντικείμενο και της έρευνας που εκπονήθηκε από τον Basit στο Ηνωμένο Βασίλειο, εν έτη 1996. Πιο αναλυτικά, μέσω της έρευνας διερευνήθηκε η κοινωνική διάσταση της σχολικής εκπαίδευσης των Βρετανών μουσουλμάνων κοριτσιών. Τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειονότητα των Βρετανών εκπαιδευτικών θεωρούσαν τόσο ότι οι μουλσουμάνες μαθήτριες έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση όσο και ότι οι γονείς αυτών των κοριτσιών έχουν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για αυτές. Σε άλλη έρευνα του, το 1997, εξετάζοντας το ζήτημα της επίδρασης και της δυναμικής των οικογενειακών αξιών σε Βρετανίδες μουλσουμάνες μαθήτριες, αναδείχθηκε ότι αυτές οι στερεότυπες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν μια ποικιλία διαφορετικών μεταξύ τους θεμάτων αναφορικά με αυτή τη ομάδα όπως το ζήτημα του ποσοστού συμμετοχής των Βρετανίδων μουσουλμάνων κοριτσιών στο σχολείο. Ακόμη, σύμφωνα με ευρήματα της έρευνας φάνηκε ότι μερικοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονταν ότι οι Βρετανίδες μουλσουμάνες μαθήτριες απουσίαζαν συχνά για μεγάλο χρονικό διάστημα,

όταν πραγματοποιούσαν επίσκεψη στη χώρα της καταγωγής τους. Κατά αυτό τον τρόπο, η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε και ζητήματα που αναφέρονταν τόσο σε παρερμηνείες που εκφράζονταν μέσα από το λόγο των Βρετανών εκπαιδευτικών σχετικά με τις θρησκευτικές και πολιτισμικές αξίες των μουσουλμανικού πληθυσμού όσο και τις στερεοτυπικές εικόνες που φάνηκε να έχουν όσον αφορά τους γονείς των Βρετανίδων μουσουλμάνων κοριτσιών, που τους περιέγραφαν ως καταπιεστές αυτών των κοριτσιών. Καθώς, μέσα από τις αφηγήσεις των ίδιων, υποστηρίχτηκε ότι οι μουσουλμανικές οικογένειες κάνουν τα κορίτσια να υποφέρουν, λόγω του φύλου τους.

Επιπρόσθετα, η ανάδειξη των αρνητικών αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μουσουλμάνους μαθητές/τριες επισημάνθηκε και σε έρευνα που διεξήχθη από τη Zine (1997) της οποίας κεντρικό ζήτημα υπό διερεύνηση αποτέλεσε η εξέταση των εμπειριών των Μουλοσούμανων μαθητών ως θρησκευτική μειονότητα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά. Πιο αναλυτικά, πρόκειται για μια εθνογραφική έρευνα που επικέντρωσε κυρίως το ενδιαφέρον της σε εκείνους τους μαθητές/τριες που προσπάθησαν να διατηρήσουν τη ισλαμική ταυτότητα και το ισλαμικό τρόπο ζωής στο Καναδικό δημόσιο σχολείο. Η έρευνα επιχείρησε να εξετάσει τις εμπειρίες των μουλοσούμανων μαθητών/τριών στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου μέσα από το λόγο των μουλοσούμανων μαθητών/τριών που έφεραν διαφορετικά θρησκευτικά σύμβολα.

Τα ευρήματα της ερευνάς σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με μουλσουμάνες μαθήτριες κατέδειξαν, για μια ακόμη φορά, τις αρνητικές αντιλήψεις που είχαν για αυτές τις μαθήτριες. Ειδικότερα, τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν, μεταξύ άλλων, τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες των μουσουλμάνων μαθητών και μαθητριών. Όσον αφορά τις μουλσουμάνες μαθήτριες του δείγματος φάνηκε να δηλώνουν ότι εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν αρνητικές συμπεριφορές από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά τη γνώμη τους είχαν ήδη σχηματισμένη μια στρεβλή αντίληψη σχετικά με το Ισλάμ και τη θέση της μουσουλμάνας γυναίκας. Ακόμη, μέσα από την έρευνα επισημάνθηκαν οι διακρίσεις που έχουν υποστεί τόσο μουλσουμάνες μαθήτριες όσο και μουλοσούμανοι μαθητές από πλευράς εκπαιδευτικών, διευθυντών και μαθητών. Η πρώτη ομάδα υποστήριξε ότι είχε αντιμετωπίσει διακρίσεις αναφορικά με την επιλογή της ένδυσης με μαντήλα και η δεύτερη ομάδα σχετικά με την επιλογή της ένδυσης με το μουσουλμανικό καπέλο (kufi hat), μια πρακτική που εκλαμβάνονταν από τη σχολική κοινότητα σαν τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα. Οι εν λόγω πρακτικές ένδυσης με μαντήλα και

μουσουλμανικό καπέλο (kufi hat) οδηγούσε πολλές φορές τους μαθητές/τριες που τα φορούσαν στα σχολεία είτε στη επιβολή από πλευράς εκπαιδευτικών διευθυντών να τα αφαιρέσουν κατά τη διάρκεια του σχολείου είτε να εξαναγκαστούν να φύγουν από το σχολείο.

Επίσης, οι μαθητές μουλοσούμανοι του δείγματος δήλωσαν ότι υπήρξαν περιπτώσεις που έπεσαν θύματα διακριτικής μεταχείρισης από συμμαθητές και εκπαιδευτικούς λόγω του γεγονότος ότι είχαν παρόμοια ονόματα με πολιτικές προσωπικότητες που προσλαμβάνονταν ως «απειλή» σε συνδυασμό με τις τότε πολιτικές εξελίξεις όπως το όνομα «Saddam Housein». Ακόμη, υποστήριξαν ότι υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις στις οποίες ορισμένοι συμμαθητές τους, τους προσφωνούσαν με το όνομα «Saddam» χωρίς να είναι το πραγματικό όνομα των μαθητών, επιθυμώντας να εκδηλώσουν υποτιμητική διάθεση προς αυτούς, ενώ επεσήμαναν και τις περιπτώσεις, στις οποίες οι συμμαθητές τους προέβαιναν σε υποτιμητικές δηλώσεις για τον Αλλάχ, γεγονός που οδηγούσε στη πρόκληση βίαιών διαμαχών μεταξύ των δύο ομάδων.

Μέσα από τη έρευνα φάνηκε ότι αυτή η διακριτική στάση που τηρούσαν οι μαθητές/τριες απέναντι σε αυτή την ομάδα ίσως να ενισχύονταν και από το γεγονός της ελλιπούς ανταπόκρισης από μέρους των εκπαιδευτικών ή από το γεγονός ότι την ευθύνη πρόκλησης αυτών των διαταραχών τις επωμίζονταν κατά κύριο λόγο οι μουλοσούμανοι μαθητές. Η ερευνήτρια επισήμανε, μεταξύ άλλων, ότι η εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών από πλευράς εκπαιδευτικών και μαθητών, οι οποίες είχαν συγκροτηθεί από μια ευρεία γκάμα μη επιβεβαιωμένων υποθέσεων σχετικά με αυτή τη ομάδα και οι οποίες είχαν σχηματιστεί ήδη πριν από τη συνάντηση των δύο ομάδων σε εκπαιδευτικό επίπεδο, είχαν ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και την ενίσχυση στρεβλών αντιλήψεων όπως αυτή της καταπίεσης που υφίσταται η μουσουλμάνα γυναίκα. Γεγονός που οδηγούσε στη πρόσληψη της πολιτισμικής διαφοράς που έφερε αυτή η ομάδα ως «ξένης» σε σχέση με τη κουλτούρα του κυριάρχου πληθυσμού, συμβάλλοντας στην εκδήλωση μιας διακριτικής μεταχείρισης απέναντι σε αυτή την ομάδα από πλευράς σχολικής κοινότητας.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα που εκπονήθηκε από την Iris Dahnke στη Γερμανία, εν έτη 2018, αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσε η ενεργή συμμετοχή των νεαρών μουσουλμάνων γυναικών στη κοινωνία της Γερμανίας μέσα από το λόγο των ευσεβών μουσουλμάνων γυναικών πρώτης και δεύτερης γενιάς μεταναστών. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε εκείνες τις αφοσιωμένες μουλσουμάνες γυναίκες που συμμετείχαν

ενεργά στη κοινωνία και επιδίωκαν να «κάνουν τη διαφορά», επιθυμώντας να συνδιαμορφώσουν τη κοινωνία ως ορατές μουλσουμάνες γυναίκες, απαιτώντας παράλληλα να προσλαμβάνεται ως μια πτυχή της ταυτότητά τους ο τρόπος που οι ίδιες επιλέγουν να ντύνονται. Η έρευνα επιχείρησε να εξετάσει την επιλογή της ένδυσης με μαντήλα υπό το πρίσμα της κοινωνικής πρακτικής που υπαγορεύεται από την ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας, μελετώντας τις προκλήσεις που θέτει σε επίπεδο σχολείου, χώρου εργασίας και δημόσιου χώρου. Τα ευρήματα της έρευνας που εστιάζουν στις εμπειρίες αυτών των γυναικών κατά τη φοίτηση τους σε σχολεία φανερώνουν ότι η πλειοψηφία του δείγματος έχει υποστεί διακριτική μεταχείρισή λόγω των αρνητικών αντιλήψεων που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους. Οι λόγοι αυτών των αντιλήψεων εμφανίζονται να είναι ίδιοι με αυτούς που συγκροτούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που είχαν και οι εκπαιδευτικοί των ανωτέρω ερευνών, καθώς και σε αυτή την έρευνα οι αιτίες αυτών των στερεοτυπικών αντιλήψεων είναι η αντίληψη της επιβολή της ένδυσης με μαντήλα των μαθητριών από πλευράς των οικογενειών τους και η παρουσίαση τους ως καταπιεσμένα υποκείμενα.

Ακόμη, φαίνεται ότι η πλειοψηφία αυτών των κοριτσιών δηλώνει ότι έχει βιώσει υποτιμητική συμπεριφορά από εκπαιδευτικούς μέσω της οποίας στοχοποιούνταν και περιθωριοποιούνταν, λόγω της ένδυσης τους με μαντήλα. Επίσης ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η άποψη που εξέφρασε η πλειονότητα του δείγματος ότι τα θρησκευτικά πιστεύω δεν δημιουργούν εμπόδια στη επιθυμία μιας γυναίκας να εργαστεί. Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι η πλειονότητα του δείγματος εμφανίζεται να έχει υψηλές επαγγελματικές προσδοκίες για τους εαυτούς τους, αφού δηλώνουν την επιθυμία να σπουδάσουν ιατρική, αρχιτεκτονική, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και δικηγόροι. Ωστόσο, ο φόβος της δύσκολης πραγματοποίησης των επαγγελματικών τους στόχων και πολύ περισσότερο ο φόβος της απόρριψης εμφανίζεται να είναι κοινός στο δείγμα, αναφέροντας ως βαθύτερη αιτία το γεγονός ότι φορούν μαντήλα. Καθώς, φαίνεται να υποστηρίζουν ότι το γεγονός της ένδυσης με μαντήλα θα τους δημιουργήσει εμπόδια μελλοντικά κατά τη αναζήτηση εύρεσης δουλειάς, βασιζόμενοι και σε παραδείγματα που γνωρίζουν από άτομα του φιλικού τους κύκλου που έχουν βιώσει αντίστοιχη απόρριψη λόγω του γεγονότος ότι φορούν μαντήλα, από εργοδότες που δεν επιθυμούν να τις προσλάβουν στη δουλεία, προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες, για να μην φανεί ότι η πραγματική αιτία έγκειται στο γεγονός της ένδυσης των υποψήφιων εργαζόμενων με μαντήλα. Ωστόσο, δεν

παραγνωρίζουν το γεγονός της παρουσίας μερικών εκπαιδευτικών και εργοδοτών που εμφανίζονται ανεκτικοί ως προς τη μαντήλα και έχουν σταθεί διπλά σε γυναίκες με μαντήλα, υποστηρίζοντας τους απέναντι σε αρνητικές συμπεριφορές και διακρίσεις που έχουν υποστεί από τους άλλους.

Επιπρόσθετα, η διδακτορική έρευνα της Vincent (2016) αναφέρεται στις εμπειρίες των μουσουλμάνων μεταναστών γυναικών σε εκπαιδευτικά συστήματα του Λονδίνου και της Νέας Υόρκης και της Meetoo (2016) στις εμπειρίες κοριτσιών από τη Νότια Ασία στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του Λονδίνου. Κοινό χαρακτηριστικό των δύο ερευνών είναι ότι εξετάζουν τις εμπειρίες των δύο ομάδων μέσα από το λόγο των ίδιων των μουλοσούμανων γυναικών και κοριτσιών και προσπαθούν να τον ερμηνεύσουν μέσα από το τρόπο που οι ίδιες έχουν κατασκευάσει και διαπραγματευθεί τις ταυτότητες τους στα πλαίσια των δυτικών κοινωνιών. Ωστόσο η έρευνα της Meetoo εξετάζει και το λόγο των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με αντιλήψεις τους απέναντι σε μαθήτριες από τη Νότια Ασία. Το εντυπωσιακό στοιχείο που προκύπτει από τα πορίσματα της πρώτης έρευνας αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη υπό εξέταση ομάδα είναι ότι η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι έχει αποκομίσει θετικές εμπειρίες από τους εκπαιδευτικούς και ότι δόμησε υποστηρικτικές σχέσεις μαζί τους. Παρά το γεγονός ότι τους περιέγραψε ως ρατσιστές, ισλαμοφοβικούς και προκατειλημμένους, μεγάλο ποσοστό τους δείγματος δήλωσε ότι η βοήθεια των Βρετανών εκπαιδευτικών είχε θετικό αντίκτυπο στη εκπαιδευτική τους πορεία, ωστόσο δεν φάνηκε να αντανακλάται η ίδια πραγματικότητα και για το δείγμα που φοίτησε στο εκπαιδευτικό σύστημα της Νέα Υόρκης.

Τα ευρήματα της δεύτερης έρευνας ανέδειξαν τις στερεοτυπικές και αρνητικά διακείμενες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθήτριες από τη Νότια Ασία, αποδίδοντας σε αυτές τις ομάδες χαρακτηριστικά που συνάδουν με αυτά του θύματος, της καταπίεσης, της υποτέλειας και της κατοχής μιας προβληματικής ταυτότητας και κουλτούρας που δυσχεραίνει την επικοινωνία και τη γεφύρωση μεταξύ κυριάρχου πληθυσμού και αυτής της ομάδας. Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αναπαράγονται στερεότυπα που αναφέρονται σε αντιλήψεις που όπως η ερευνήτρια επισήμανε έχουν αυθαίρετα θεμελιωθεί και νομιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της αποικιακής περιόδου.

Καταλήγοντας, φαίνεται ότι και δύο έρευνες προτείνουν ως επιτακτική ανάγκη τη παρουσία εκπαιδευτικών που θα λαμβάνουν υπόψιν τις διαφορετικές ταυτότητες,

πιστεύω και πεποιθήσεις, όταν καλούνται να διαχειριστούν μουλσουμάνες μαθήτριες. Ακόμη, όπως αναφέρεται στη πρώτη έρευνα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν από τους εκπαιδευτικούς τόσο το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο, στο οποίο τοποθετούνται τα υποκείμενα όσο και η διαδικασία με την οποία τα νεαρά άτομα διαμορφώνουν και διαπραγματεύονται τις δικές τους ταυτότητες και πεποιθήσεις, βάσει και των δικών τους αξιών, κανόνων και αρχών. Σύμφωνα με τη δεύτερη έρευνα τονίζεται η αναγκαιότητα από πλευράς εκπαιδευτικών αλλά και ευρύτερα της σχολικής κοινότητας να αναζητηθούν τρόποι για να αξιοποιηθούν χρήσιμα και ορθά τα ήδη υπάρχοντα εργαλεία που προσφέρει μια πολυπολιτισμική προσέγγιση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, μέσα από τη δεύτερη έρευνα επισημαίνεται η ανάγκη να λάβουν οι εκπαιδευτικοί την απαραίτητη κατάρτιση που θα αποσκοπεί τόσο στη δημιουργία προβληματισμού στους ίδιους αναφορικά με τις συνέπειες που έχουν οι στρεβλά δομημένες αντιλήψεις για μαθητές/τριες διαφορετικής φυλής, πολιτισμού, θρησκείας και φύλου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στο να καταστούν ικανοί να συνεργάζονται ουσιαστικά και με όλους, προκειμένου να διαχειριστούν τις προκλήσεις που θέτει η πολιτισμική ποικιλία και η διαφορετικότητα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και ειδικότερα εκπαιδευτικό τοπίο.

Σε έρευνα των Agirdag, Van Houtte & Loobuyck (2012) της οποίας αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων των Βέλγων εκπαιδευτικών απέναντι σε μουσουλμάνους μαθητές, αναδείχθηκε ότι οι μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, του θρησκευτικού υπόβαθρου και του ακαδημαϊκού επίπεδο των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που κατέχουν καθοριστικό ρόλο κατά τη διαμόρφωση των στάσεων τους αναφορικά με τους μουσουλμάνους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι μουλοσούμανοι εκπαιδευτικοί, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν πτυχίο τετραετούς πανεπιστημιακής φοίτησης έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε μουσουλμάνους μαθητές. Ακόμη, η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία στα οποία φοιτούσαν πάνω από 50% μουλοσούμανοι μαθητές είχαν πιο αρνητικές στάσεις από τους υπόλοιπους. Σε αντίστοιχη έρευνα του Yksikko (2014) της οποίας αντικείμενο μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων των Φιλανδών εκπαιδευτικών απέναντι σε μουσουλμάνους μετανάστες, καθώς και το πως αυτό επηρεάζει τη ενσωμάτωση τους σχολείο, μέσα από

τα ευρήματα φάνηκε ότι ενώ οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη προώθηση κοινών αξιών, οι στάσεις τους απέναντι στους μουσουλμάνους μαθητές εμφανίζονται να είναι λιγότερο θετικές. Καθώς, μέσα από τα ευρήματα της έρευνας αναδείχθηκε ότι οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικές στάσεις για το Ισλάμ και ότι εμφανίζονται να είναι πιο πρόθυμοι να διαχειριστούν ορισμένες μορφές ετερότητας πάρα προκλήσεις που θέτουν οι θρησκευτικές μειονότητες. Επίσης, φάνηκε ότι οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να προωθούν περισσότερο τη ομοιομορφία κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία παρά να δίνουν έμφαση στη αναγνώριση και στη εκτίμηση της διαφορετικότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο, φάνηκε να μην έχουν πολύ θετικές στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους μαθητές και να μην θεωρούν πολύ πιθανή τη ενσωμάτωση τους στη Φιλανδική κοινωνία.

Ακόμη, αναδείχθηκε ότι η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών με μουσουλμάνους μαθητές αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση πιο θετικών στάσεων σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τους μουσουλμάνους μαθητές και κατ΄επέκταση ως παράγοντα που επηρεάζει θετικά στη ενσωμάτωση των μουλοσούμανων μαθητών. Άλλο εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας φανέρωσε το γεγονός ότι ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να είναι πιο υποστηρικτικές ως προς το ζήτημα της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, φάνηκε ότι στάση που τηρούν απέναντι στους μουσουλμάνους μαθητές να μην διαφέρει από την αντίστοιχη στάση που τηρούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, καθώς δεν αναδείχθηκαν στοιχεία που να δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετικές απόψεις ως προς τη συγκεκριμένη ομάδα ή να δηλώνουν περισσότερες πιθανότητες να ενσωματωθούν στη Φιλανδική κοινωνία συγκριτικά με άνδρες συναδέλφους τους.

Επιπλέον, φαίνεται ότι ακαδημαϊκό επίπεδο των εκπαιδευτικών θεωρείται παράγοντας που συμβάλλει στο τρόπο που οι ίδιοι θα επιλέξουν να είναι υποστηρικτικοί σχετικά με το ζήτημα της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Τέλος, η έρευνα κατέδειξε ότι η διαφορετική σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης(Δημοτικό ή Γυμνάσιο) αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη στάση που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μουσουλμάνους μαθητές. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση να έχουν πιο αρνητικές απόψεις και στάσεις απέναντι σε μουσουλμάνους μαθητές και όσον αφορά τη ενσωμάτωση τους συγκριτικά με εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, έρευνα που εκπονήθηκε από τη Mirza το 2015 προσπάθησε να μελετήσει τους τους τρόπους με τους οποίους οι μουλσουμάνες νεαρές γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δομούνται συγχρόνως ως ορατά φυλετικά υποκείμενα και ως αόρατα έμφυλα υποκείμενα, καθώς και τον αντίκτυπο που έχει αυτό στις ζωές αυτών γυναικών αναφορικά με την ευημερία τους και τη ευκαιρίες ζωής. Τα πορίσματα της έρευνας, η οποία αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης χρηματοδοτούμενης έρευνας που διεξήχθη σε πέντε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βασίστηκαν στη διεξαγωγή συνεντεύξεων εις βάθος με 17 μουλσουμάνες μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, συμπεριλαμβάνοντας και συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέσα από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τα πολιτισμικά, θρησκευτικά και κοινωνικά τραύματα που βίωναν οι μουλσουμάνες νεαρές γυναίκες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς τα ερμήνευαν βάσει του κυρίαρχου ρατσιστικού και ισλαμοφοβικού λόγου. Αυτό φάνηκε μέσα από τις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών που θεωρούσαν τους εαυτούς τους ως σωτήρες αυτών των κοριτσιών, εφαρμόζοντας το «μοντέλο» της ανεξάρτητης δυτικής (λευκής) μαθήτριας ως ένα «μοντέλο» που θα έπρεπε αντίστοιχα και η υπό εξέταση ομάδα να ακολουθήσει. Κατά αυτόν τον τρόπο, φάνηκε να μην υπάρχει αρκετή κατανόηση και σεβασμός από πλευράς εκπαιδευτικών είτε για την πίστη και την θρησκευτική έκφραση της ταπεινότητας και της τιμής που οι αυτές μαθήτριες επιθυμούσαν να εκδηλώσουν μέσω του τρόπου ένδυσής τους, είτε για τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας τους και του αυτό-προσδιορισμό των ίδιων και μέσα από δικά τους εκπαιδευτικά μονοπάτια προς ενδυνάμωση.

Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούσαν τις μουλσουμάνες μαθήτριες κατέδειξαν ότι οι ευκαιρίες πρόσβασης στη εκπαίδευση και πολύ περισσότερο η δυνατότητα επίτευξης μιας θετικής σχολικής πορείας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας, δεν αποτελούσε εύκολο ζήτημα για τη συγκεκριμένη ομάδα. Ακόμη, φάνηκε ότι η ικανότητά τους να ξεπεράσουν τους περιορισμούς που έθετε το οικογενειακό περιβάλλον, τον εκφοβισμό που δέχονταν από συνομήλικούς αλλά και την επιτήρηση στο σχολικό πλαίσιο, εξαρτιόταν από τη ανθεκτικότητα τους και τη ικανότητα τους να διαπραγματευτούν και να διαχειριστούν το ισλαμοφοβικό κυρίαρχο λόγο που πλαισίωνε τις εμπειρίες και στο μικρό-επίπεδο του σχολείου. Δυστυχές γεγονός αποτέλεσαν τα ευρήματα που φανέρωσαν ένα υψηλό ποσοστό μαθητριών του

δείγματος που υπέφερε από ψυχολογικό στρες, ενώ υπήρξε και υψηλό ποσοστό μαθητριών που δήλωσε ότι υποφέρει από κατάθλιψη και ότι έχει κάνει απόπειρα αυτοκτονίας. Ωστόσο, μέσα από τη έρευνα φάνηκε ότι τα σχολεία μπορούν να επιφέρουν αλλαγές. Γεγονός, που φάνηκε από τη παρουσία ενός σχολείου που βρέθηκε ότι καλλιεργεί και προωθεί ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικής κουλτούρας που ο καθένας φέρει μαζί του, προκαλώντας μια ελπιδοφόρα δήλωση από μέρος μιας μουσουλμάνας μαθήτριας που υποστήριξε ότι *«όλα είναι πιθανά».*

Εστιάζοντας στον ελληνικό χώρο, φαίνεται ότι έχουν εκπονηθεί ορισμένες έρευνες (Δρίτσα, 2007, Λυτσιούση, 2014, Τσινιάνη, 2010), οι οποίες έχουν ως αντικείμενο διερεύνησης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε θρησκευτικά διαφοροποιημένους μαθητές/τριες στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα που διεξήχθη από τη Δρίτσα (2007) επιχείρησε να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα θρησκευτικής ετερογένειας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο μέσα από τις αφηγήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι σε μαθητές που ήταν θρησκευτικά διαφοροποιημένοι σε σχέση με το δόγμα του κυριάρχου πληθυσμού της ελληνικής κοινωνίας. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, μεταξύ άλλων, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν θετικά τη προσπάθεια που καταβάλλουν οι οικογένειες των μουλοσούμανων μαθητών/τριών «*για να κατανοήσουν και να αποδεκτούν τη διαφορετικότητα στους κόλπους του ελληνικού σχολείου σε τέτοιο βαθμό που τα παιδιά τους να συμμετέχουν στο μάθημα των Θρησκευτικών και σε θρησκευτικές εορτές»* (Δρίτσα, 2007: 64).

Οι υποχωρήσεις και η ανεκτικότητα που διακρίνει τη ομάδα των μουλοσούμανων μαθητών σύμφωνα με το λόγο των εκπαιδευτικών συμβάλλει σε μια πιο θετική αξιολόγηση αυτής της ομάδας συγκριτικά με τους μαθητές που ανήκουν στο δόγμα των μαρτύρων του Ιεχωβά, οι οποίοι τοποθετούνται τελευταίοι στη ιεραρχική κλίμακα των εκπαιδευτικών ως προς τους θρησκευτικά διαφοροποιημένους μαθητές. Ωστόσο, όπως επισήμανε η ερευνήτρια το γεγονός της θετικής αξιολόγησης των «υποχωρήσεων» από πλευράς των μουλοσούμανων μαθητών ανέδειξε ότι όροι που γίνεται αποδεκτός ο «άλλος» σημαίνει την απάλειψη της διαφορετικότητας του και την υιοθέτηση στρατηγικών θρησκευτικής εξομοίωσης με τη κυρίαρχη ομάδα. Τέλος, φάνηκε ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποιούσαν μεθόδους ανάδειξης του «άλλου» στη εκπαιδευτική πράξη στοχεύοντας στη δημιουργία επικοινωνίας μεταξύ

του συνόλου των μαθητών. Γεγονός, που η ερευνήτρια το ερμηνεύει στη επιμόρφωση αυτών των εκπαιδευτικών με ζητήματα προσέγγισης του «άλλου» στη διδακτική πρακτική.

Ακόμη, έρευνα που εκπονήθηκε από τη Λυτσιούση (2014) και είχε ως αντικείμενο εξέτασης τη διερεύνηση των στάσεων, των απόψεων και των τρόπων διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας από τους/τις νηπιαγωγούς μέσα στη σχολική τάξη φανέρωσε το γεγονός ότι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο οι νηπιαγωγοί φαίνεται να αποδέχονται το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους και να κατανοούν το σημαντικό ρόλο που κατέχει ο νηπιαγωγός ως προς στη καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής, φαίνεται ότι σε πρακτικό επίπεδο αυτό να μην εφαρμόζεται λόγω της παρουσίας κάποιων περιορισμών. Αυτοί οι περιορισμοί αφορούν μεταβλητές όπως αυτές της ηλικίας, του μορφωτικού επίπεδου, των χρόνων προϋπηρεσίας τη προηγούμενη εμπειρία σε πολυπολιτισμική τάξη, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση των στάσεων, των απόψεων και των τρόπων που διαχειρίζονται οι νηπιαγωγοί τη θρησκευτική ετερότητα των μαθητών τους. Τέλος, μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε ότι το ελληνικό σχολείο βρέθηκε ανέτοιμο να διαχειριστεί περιπτώσεις μαθητών που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες, αναφέροντας ως ένα βασικό λόγο την ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η Τσινιάνη (2010) διεξήγαγε έρευνα που αφορούσε, αυτή τη φορά, τις αντιλήψεις μαθητών της έκτης δημοτικού σχετικά με ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας, επιχειρώντας παράλληλα να εξετάσει και τις γνώσεις αυτών των μαθητών αναφορικά με βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μεγάλων θρησκειών. Τα πορίσματα αυτής της έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές δεν ένιωθαν άγχος, φόβο ή αμηχανία για κάποιον αλλόθρησκο συμμαθητή/τρια τους. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε η προθυμία των ίδιων των μαθητών να επικοινωνήσουν με τους αλλόθρησκους συμμαθητές τους και πολύ περισσότερο ότι ήταν ανοιχτοί στη προοπτική να δομήσουν μια φίλια με ένα παιδί διαφορετικού θρησκεύματος. Τέλος, όπως έδειξαν τα πορίσματα της έρευνας, οι μαθητές εμφανίστηκαν να έχουν ικανοποιητικές γνώσεις σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μεγάλων θρησκειών.

Ωστόσο, παρά τη σημαντική συμβολή των ανωτέρω ερευνών στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, φαίνεται ότι παραμένει ανεξερεύνητο πεδίο οι αντιλήψεις

τους σχετικά με την ένδυση με μαντήλα μαθητριών, πεδίο στο οποίο φιλοδοξεί να συμβάλει η παρούσα εργασία.

4.2 Η στοχοθεσία της έρευνας

Τα τελευταία πέντε χρόνια, η ελληνική πολιτεία κλήθηκε να διαχειριστεί ένα μεγάλο κύμα προσφύγων και μεταναστών που εγκαταστάθηκε στην εδαφική επικράτεια της ως απόρροια της έξαρσης της προσφυγικής κρίσης, γεγονός που επέφερε ραγδαίες και ριζικές αλλαγές στη πολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας. Όπως ήταν επόμενο, τα νέα κοινωνικά δεδομένα, όπως διαμορφώθηκαν κατά τη τελευταία πενταετία, συνέβαλαν στη συγκρότηση και μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που δεν συνίσταται πλέον σε μια ομοιόμορφη και ομοιογενή πολιτισμικά και θρησκευτικά σύσταση του μαθητικού της πληθυσμού. Ωστόσο, η παρουσία μεταναστών ή μειονοτικών μαθητών/τριών στις ελληνικές τάξεις δεν αποτελεί μια καινοφανή κατάσταση, αλλά αντιθέτως ένα διαρκές φαινόμενο, το οποίο η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα έχει κληθεί να διαχειριστεί ήδη κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Σήμερα, πρωτοφανές γεγονός αποτελεί το ζήτημα της διαχείρισης από την ελληνική πολιτεία όχι μόνο των παραδοσιακών εθνοτικών ομάδων που ζουν στην επικράτειά της όπως οι Ρομά και οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, αλλά πλέον και ενός μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών, οι οποίοι πρόερχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και οι πλειοψηφία αυτών φέρει και μια διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας υπαγορεύεται από το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί ήρθαν πρόσφατα αντιμέτωποι σε τόσο μεγάλο βαθμό με μαθήτριες που φέρουν διαφορετικά θρησκευτικά και πολιτισμικά σύμβολά, αντίθετα με άλλες δυτικές κοινωνίες, οι οποίες έχουν μια μακριά εμπειρία συμβίωσης και συνύπαρξης σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο με άτομα μουσουλμανικού θρησκεύματος και διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, όπως φάνηκε και μέσα από τη παράθεση ερευνών στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ειδικότερα, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η σκιαγράφηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ένδυση με μαντήλα από μαθήτριες εντός του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι και οι ίδιοι είναι φορείς μιας πολιτισμικής ταυτότητας που αντανακλά την ευρύτερη δυτική

κουλτούρα και πολιτισμό, επιδιώκεται μέσα από τη εκπόνηση της παρούσας έρευνας να αναδειχθούν οι αντιλήψεις βάσει των οποίων νοηματοδοτούν τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα μαθητριών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, καθώς και τις προκλήσεις που θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες που φορούν μαντήλα σε εκπαιδευτικό επίπεδο αλλά και μελλοντικά σε κοινωνικό. Ακόμη, σημαντική παράμετρος που τίθεται στο υπό διερεύνηση ζήτημα είναι οι αντιλήψεις των ίδιων αναφορικά με το εάν η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής κατεύθυνσης θα μπορούσε να συμβάλλει και να επηρεάσει θετικά προς μια αποτελεσματική διαχείριση και ένταξη των μαθητών/τριών με διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

4.3 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιλογή μιας θρησκευτικής ενδυμασίας των μουσουλμάνων μαθητριών στο δημοτικό σχολείο.

Ειδικότερα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση της μαντήλας από μαθήτριες εντός του σχολικού χώρου εν γένει;

2. Ποιες είναι οι ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθήτριες με μαντήλα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με την άποψη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

3. Ποιες είναι οι ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι εν λόγω μαθήτριες εάν επιλέξουν να φορούν μαντήλα στην ενήλικη ζωή τους σύμφωνα με την άποψη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

4. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε το ελληνικό σχολείο να βοηθήσει τις μαθήτριες που φορούν μαντήλα να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα τους και ότι αυτή συνεπάγεται, σύμφωνα με την άποψη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Κεφάλαιο 5

Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 *Προσέγγιση της έρευνας*

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ένδυση με μαντήλα από μαθήτριες εντός του ελληνικού δημοτικού σχολείου, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση που έχει ως σκοπό τη καταγραφή, τη διερεύνηση εις βάθος και τη παρουσίαση των αντιλήψεων, των συμπεριφορών ή των στάσεων μιας μικρής κοινωνικής ομάδας ή ενός ατόμου (Χατζησαββίδης, 2008). Υπό αυτήν την οπτική, η εν λόγω προσέγγιση δεν επιδιώκει *«τη συλλογή «αντικειμενικών» μαρτυριών, δηλαδή πληροφοριών που απεικονίζουν την πραγματικότητα «αντικειμενικά» αλλά την έγκυρη καταγραφή της υποκειμενικής σκοπιάς»* (Γκότοβος, 1983 όπως αναφέρεται Χατζησαββίδης, 2008). Ειδικότερα, με την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση επιχειρείται η ανάλυση, η ερμηνεία και η κατανόηση των βιωμάτων και των υποκειμενικών νοημάτων βάσει των οποίων αντιλαμβάνονται τα υπό μελέτη υποκείμενα τα κοινωνικά φαινόμενα καθώς στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης τίθεται ως προτεραιότητα η ανάδειξη της οπτικής του κάθε υποκείμενου σύμφωνα με την οποία ερμηνεύει το κοινωνικό κόσμο και γεγονότα που το περιβάλλουν (Ισάρη & Πουρκός, 2015, Bryman, 2017).

Όπως γίνεται φανερό, ο ρόλος του ερευνητή στην ποιοτική έρευνα είναι κεντρικής σημασίας καθώς προϋποθέτει την αμεσότητα και τη προσωπική εμπλοκή του ίδιου κατά τη ερευνητική διαδικασία. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ερευνητής σε αυτήν την ερευνητική προσέγγιση λειτουργεί ως εργαλείο της έρευνας (Eisner,1991 οπ. Cohen, et. al., 2008). Ο ίδιος επιχειρώντας να περιγράψει και να ερμηνεύσει ένα φαινόμενο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη καταγραφή τόσο των λεκτικών όσο και μη λεκτικών μηνυμάτων επικοινωνίας από πλευράς των υποκειμένων της έρευνας, τα οποία κατέχουν ένα ενεργητικό ρόλο κατά την ερευνητική διαδικασία, λειτουργώντας ως *«ερευνητικοί συνεργάτες»,* των οποίων η φωνή τους και η συνεργασία τους κρίνεται ως καθοριστική για την αναζήτηση της γνώσης αναφορικά με το υπό μελέτη φαινόμενο(Ισάρη & Πουρκός, 2015).Για την ορθή διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, ο ερευνητής αναλαμβάνει την υποχρέωση να συλλέξει και να καταγράψει με ακρίβεια

όλα τα ερευνητικά δεδομένα, να μην επηρεάζεται από προσωπικές κρίσεις, τηρώντας τη δεοντολογία που επιτάσσει η ερευνητική διαδικασία. Κατά αυτόν τον τρόπο, στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής επιδιώκει την εκπόνηση μιας λεπτομερούς μελέτης, η οποία εξετάζει και κατανοεί τις επιμέρους παράμετρούς του υπό διερεύνηση φαινομένου μέσα από την διαμόρφωση μιας γνήσιας, αυθεντικής, δυναμικής, πλαισιοθετημένης και ολιστικής προσέγγισης του φαινομένου που μελετάται(Ισάρη & Πουρκός, 2015). Ακόμη, μέσα από την ποιοτική μέθοδο δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση των κοινωνικών συμπεριφορών, λαμβάνοντας υπόψιν και το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου εκδηλώνονται. Υπό αυτό το πρίσμα, η περιγραφή και η ανάδειξη του κοινωνικού πλαισιού, στο οποίο διαμένουν τα υπό μελέτη υποκείμενα συμβάλλει στο να κατανοηθεί το σύστημα πεποιθήσεων και αξιών που υιοθετείται από αυτά στο εκάστοτε κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Bryman, 2017).

5.2 Μέθοδος δειγματοληψίας και δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 12 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμους ή αναπληρωτές, οι οποίοι εργάζονται ή έχουν εργαστεί κατά το παρελθόν σε σχολεία που φοιτούν μαθήτριες που φορούν μαντήλα. Ειδικότερα, ο πληθυσμός του δείγματος συγκεντρώθηκε με την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη τεχνική ορίζει ότι η επιλογή των υποκείμενων που πρόκειται να συμπεριληφθούν στο δείγμα θα πρέπει να αποτελούν περιπτώσεις που είναι χαρακτηριστικές αναφορικά με το ζήτημα που επιχειρείται να διερευνηθεί (Κυριαζή, 2011). Υπό αυτό το πρίσμα, το δείγμα των υποκείμενων που έλαβε μέρος στη παρούσα έρευνα επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ενεργητικά και σκόπιμα προκειμένου να ικανοποιηθούν όσο το δυνατόν πληρέστερα ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στη αρχή της παρούσας έρευνας. Το δείγμα απαρτίζεται από 9 γυναίκες και 3 άνδρες που εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Φύλο	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Μεταπτυχιακό	Κατοχή δεύτερου πτυχίου	Εργασιακό καθεστώς
Γυναίκα	31 ετών	9 έτη	«Διαπολιτισμική εκπαίδευση»		Αναπληρώτρια
Γυναίκα	31 ετών	9 έτη			Αναπληρώτρια
Γυναίκα	32 ετών	10 έτη	«Δημιουργική γραφή»		Αναπληρώτρια
Γυναίκα	32 ετών	10 έτη			Αναπληρώτρια
Γυναίκα	32 ετών	10 έτη			Αναπληρώτρια
Γυναίκα	27 ετών	2 έτη	«Διαπολιτισμική εκπαίδευση»		Αναπληρώτρια
Γυναίκα	27 ετών	2 έτη			Αναπληρώτρια
Άνδρας	55 ετών	25 έτη		Τμήμα οικονομικής επιστήμης του Πανεπιστημ	Μόνιμος

				ίου Πειραιώς	
Άνδρας	36 ετών	11 έτη			Μόνιμος
Άνδρας	52 ετών	17 έτη			Μόνιμος
Γυναίκα	60 ετών	32 έτη			Μόνιμη
Γυναίκα	29 ετών	4 έτη	«Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση» «Φύλο, κοινωνία και πολιτική»		Αναπληρώτρια

5.3 Τεχνική και εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας

Για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η τεχνική της συνέντευξης και πιο συγκεκριμένα η ημι-δομημένη συνέντευξη. Η εν λόγω τεχνική παρέχει στον ερευνητή/τρία τη δυνατότητα ευελιξίας και ελευθερίας κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της συνέντευξης να προσθέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις, να μην ακολουθήσει μια προκαθορισμένη σειρά των ερωτήσεων καθώς και να διατυπώσει τις ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να λάβει απαντήσεις, οι οποίες θα περιέχουν το απαραίτητο υλικό για το υπό διερεύνηση ζήτημα (Robson, 2010). Η συγκεκριμένη τεχνική επιστρατεύθηκε ως η πλέον κατάλληλη, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ένδυση με μαντήλα από μαθήτριες εντός του ελληνικού δημοτικού σχολείου, συμβάλλοντας στη ανάπτυξη μιας μορφής συζήτησης σε ένα πλαίσιο που βασιζόταν στην ελεύθερη

έκφραση μεταξύ των συνομιλητών, καθιστώντας δυνατή την ανάδειξη των αντιλήψεων και των βιωμάτων, με τα οποία το κάθε υπό μελέτη υποκείμενο νοηματοδοτεί την κοινωνική πραγματικότητα.

Χαρακτηριστικά, οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης καθορίστηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και τον ερευνητικό στόχο της έρευνας που περιγράφηκαν εκτενώς στο κεφάλαιο « Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα». Κατά αυτόν τον τρόπο, ο οδηγός συνέντευξης δομήθηκε σύμφωνα με αυτά και με τη συναφή ως προς το ερευνητικό αντικείμενο βιβλιογραφία.

5.4 Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Οκτώβριο με Νοέμβριο του σχολικού έτους 2019. Οι συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν είτε στο χώρο του σχολείου, είτε μέσω τηλεφώνου. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνήτρια υπήρξε ιδιαίτερα προσεχτική κατά την προσέγγιση των υπό μελέτη υποκείμενων. Όπως επισημαίνεται από τους L. Cohen, L. Manion & K. Morrison (2008) είναι πιθανό να παρουσιαστούν αρκετά θέματα δεοντολογικής φύσεως κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία να είναι σύνθετα και ευαίσθητα και θέσουν τους ερευνητές/τριες σε ηθικά δυσμενή θέση (Cohen, et al, 2008). Ωστόσο, στη παρούσα έρευνα η ροή της ερευνητικής διαδικασίας εξελίχθηκε ομαλά, αφού δεν προέκυψαν τέτοιου είδους ζητήματα καθώς βασική επιδίωξη τη έρευνας υπήρξε η προστασία της ανωνυμίας του πληθυσμού του δείγματος της έρευνας, δηλαδή η ταυτότητα των συμμετεχόντων να παραμείνει ανώνυμη, η συνειδητή συναίνεση από τους συμμετέχοντες δηλαδή, δόθηκε το δικαίωμα στον συμμετέχων/ουσα να αρνηθεί ή να αποσύρει τη συμμετοχή του/της, η προσεχτική επιλογή θεμάτων ώστε να μην θιγεί η αξιοπρέπεια των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα και η απαραίτητη ενημέρωση των ερωτηθέντων από την ερευνήτρια σχετικά με το σκοπό της έρευνας και το θέμα που πραγματεύεται. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια αφού έλαβε τη προφορική συγκατάθεση των ερωτηθέντων προχώρησε στην μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου και στη ηχογράφηση αυτών που έγιναν μέσω τηλεφώνου. Ύστερα από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε η καταγραφή του υλικού που

συγκεντρώθηκε σε γραπτό λόγο, προκειμένου να εκκινήσει το στάδιο της ανάλυσής του.

5.5 Τεχνική ανάλυσης των δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, ακολούθησε η διαδικασία απομαγνητοφώνησης του ηχητικού υλικού και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ανάλυσή του με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση αποτελεί μια από τις συνηθέστερες μεθόδους ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια μέθοδο εντοπισμού, ανάλυσης και αναφοράς των διάφορων θεμάτων που προκύπτουν κατά την διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο επιδιώκεται η κατάλληλη οργάνωση και η λεπτομερής περιγραφή των δεδομένων μέσω της συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης, κωδικοποίησης και προσδιορισμού θεμάτων (Bryman, 2017). Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης αποσκοπεί στη κατανόηση και ερμηνεία ενός κοινωνικού φαινομένου αφενός μέσα από την ανάδειξη των διεργασιών που εντοπίζονται μέσα σε αυτό και αφετέρου μέσα από την ανάδειξη των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των υποκειμένων σε σχέση με αυτό (Glesne, 2018).

Για την ορθή εφαρμογή αυτής της μεθόδου ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων ο/η ερευνητής/τρια πρέπει να ακολουθήσει κάποια σχετικά στάδια, τα οποία αναφέρονται συνοπτικά παρακάτω (Braun & Clark, 2006, 2013, et.al. όπως αναφέρεται Bryman, 2017).

1) Διάβασμα και κατανόηση του ανεπεξέργαστου κειμένου
2) Κωδικοποίηση κειμένου
3) Σύγκριση κωδικών για εντοπισμό διαφορών ή ομοιοτήτων
4) Δημιουργία θεματικών μοτίβων από όμοιους κωδικούς
5) Αξιολόγηση θεματικών μοτίβων και δημιουργία επιμέρους θεματικών μοτίβων
6) Συγγραφή τελικού κειμένου και έλεγχος σύνδεσης θεματικών μοτίβων με βιβλιογραφία και ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το απομαγνητοφωνημένο υλικό που προέκυψε από τις 12 συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν και οι οποίες είχαν μέση διάρκεια 40 λεπτών. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας ανάλυσης του υλικού των συνεντεύξεων προηγήθηκε το στάδιο του διαβάσματος με σκοπό τη ορθή και βαθύτερη κατανόηση και εξοικείωση της ερευνήτριας με το υλικό συνεντεύξεων, προκειμένου να αποκτήσει μια σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα των δεδομένων. Στη συνέχεια, μετά από προσεχτική και ενδελεχή ανάγνωση του υλικού, η ερευνήτρια ακολούθησε το στάδιο της κωδικοποίησης του υλικού και ο χωρισμός του σε θεματικές περιοχές. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια συνέλεξε και διαχώρισε τα δεδομένα ανάλογα με την θεματική περιοχή στην οποία υπάγονταν σύμφωνα με τη κρίση της, συγκεντρώνοντάς τα σε ξεχωριστά κείμενα. Σε επόμενο στάδιο, η ερευνήτρια αναλύοντας τα νέα κείμενα που διαμορφώθηκαν και επιθυμώντας να μειώσει τον αριθμό των κωδικών που είχαν προκύψει από την ανάλυση των νέων κειμένων, αναζήτησε τα κοινά σημεία μεταξύ των ήδη υπάρχοντών κωδικών που είχαν προσδιοριστεί. Η ερευνήτρια, στη συνέχεια μετέτρεψε τους όμοιους κωδικούς σε κωδικούς ανώτερης τάξης ή θεματικά μοτίβα, δηλαδή σε θεματικές κατηγόριες, οι οποίες συνδέονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Σε επόμενο στάδιο, η ερευνήτρια προέβη σε μια αξιολόγηση των θεματικών μοτίβων υπό την έννοια της αναζήτησης και ορισμένων επιμέρους θεματικών μοτίβων τα οποία αποτέλεσαν υπό- κατηγορίες των πρώτων και στη συνέχεια απέδωσε στα θεματικά μοτίβα αλλά και στα επιμέρους μοτίβα τους ονόματα, αφού βεβαιώθηκε ότι τα εν λόγω μοτίβα καλύπτουν επαρκώς μεγάλο μέρος των δεδομένων, αποκαλύπτοντας τις βαθύτερες πτυχές τους. Τέλος, η ερευνήτρια προέβη στη συγγραφή του τελικού κειμένου, αφού ήλεγξε ότι τα θεματικά μοτίβα που είχαν οριστεί συνδέονται τόσο με τα ερευνητικά ερωτήματα όσο και με τη συναφή προς το ερευνητικό αντικείμενο βιβλιογραφία.

Χαρακτηριστικά, τα θεματικά μοτίβα που προέκυψαν από την ένωση όμοιων κωδικών, είναι τέσσερα και κάθε θεματικό μοτίβο περιλαμβάνει ορισμένα επιμέρους μοτίβα:

Α) Η αρνητική νοηματοδότηση της ένδυσης με μαντήλα από εκπαιδευτικούς και γονείς

- *Η μαντήλα ως καταπιεστικό και επιβεβλημένο σύμβολο θρησκείας και παράδοσης*

- *Πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων από τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα στους γονείς των ημεδαπών μαθητών/τριών*

Β) Η διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητριών που φορούν μαντήλα με τους συμμαθητές/τριές τους

- *Οι σχέσεις που δομούν οι μαθήτριες με μαντήλα με τους συμμαθητές/τριες τους και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν*
- *Η απροθυμία συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες και στο μάθημα γυμναστικής*

Γ) Οι περιορισμοί που θέτει η ένδυση με μαντήλα στα υποκείμενα που την φορούν

- *Η μαντήλα ως τροχοπέδη για την αποδοχή και ένταξη στο σχολικό πλαίσιο*
- *Η μαντήλα ως ανασταλτικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης*
- *Η μαντήλα ως εμπόδιο στην εξεύρεση εργασίας*

Δ) Προτεινόμενες λύσεις και παράγοντες που επηρεάζουν τη θετική συμβολή του σχολείου σχετικά με την ένταξη των υποκειμένων που φορούν μαντήλα στο σχολικό πλαίσιο.

- *Τρόποι και πρακτικές που βοηθούν στην αποδοχή και ένταξη των μαθητριών που φορούν μαντήλα*
- *Σχολείο και εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα: Εξαρτημένες μεταβλητές της περιοχής και της ηλικίας*
- *Οι ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών για το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*

Κεφάλαιο 6ο

Αποτελέσματα

6.1 Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Η αρνητική νοηματοδότηση της ένδυσης με μαντήλα από εκπαιδευτικούς και γονείς

Το πρώτο θεματικό μοτίβο εστιάζει στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, βάσει των οποίων νοηματοδοτούν την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από μέρους μαθητριών που φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ακόμη, στον παρόν μοτίβο παρουσιάζονται μέσα από την εξέταση του λόγου των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις που κατά την άποψη των ερωτηθέντων, θεωρούν ότι διαπνέουν τους συναδέλφους τους, καθώς και τους γονείς των ημεδαπών μαθητών των σχολείων που εργάζονται, αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα.

Ως επιμέρους θεματικά μοτίβα προσδιορίστηκαν πρώτον η μαντήλα ως ένα καταπιεστικό και επιβεβλημένο σύμβολο θρησκείας και παράδοσης και δεύτερον η αρνητική νοηματοδότηση της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα από τους γονείς των ημεδαπών μαθητών/τριών, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Η μαντήλα ως ένα καταπιεστικό και επιβεβλημένο σύμβολο θρησκείας και παράδοσης

Αρχικά, το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρει ως λίγες τις περιπτώσεις που έχει τύχει να αναλάβουν τάξεις, στις οποίες υπάρχουν μαθήτριες με μαντήλα, σύμφωνα με την έως τώρα εργασιακή τους πορεία, είτε ως μόνιμοι, είτε ως αναπληρώτριες. Ωστόσο, παρά την ύπαρξη των λιγοστών περιπτώσεων, κατά τις οποίες κάποιος εκπαιδευτικός έτυχε να αναλάβει τάξη, στην οποία υπήρχε μαθήτρια με μαντήλα, το σύνολο των ερωτηθέντων αναφέρει ότι έχει συναντήσει μαθήτριες με μαντήλα στον ευρύτερο χώρο του σχολείου και ιδιαίτερα, όπως υποστηρίζεται από τους ίδιους, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται ως μόνιμοι ή αναπληρωτές σε σχολεία που βρίσκονται στο κέντρο της Αθήνας ή σε νησιά που βρίσκονται κοντά σε πύλες εισόδου (Σάμος, Μυτιλήνη) συναντάνε σε μεγαλύτερη συχνότητα αυτή την ομάδα στο σχολείο. Ακόμη, επισημαίνουν ότι, παρά την μικρή παρουσία μαθητριών με μαντήλα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο στο παρελθόν, τα τελευταία χρόνια η παρουσία της εν λόγω ομάδας

στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, σημειώνει άνοδο, κυρίως μετά τη έκρηξη της προσφυγικής κρίσης, το 2015.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, στην ερώτηση για τους λόγους που οι μαθήτριες φορούν την μαντήλα, αναφέρουν ως κυρίαρχες αιτίες, εκείνες που ανάγονται είτε στη θρησκεία είτε στη πολιτισμική παράδοση που θεωρούν ότι διακρίνει αυτήν την θρησκευτικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένη ομάδα. Ενδιαφέρον στοιχείο, εδώ, αποτελεί η ποικιλία των ερμηνειών που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στους λόγους υιοθέτησης της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα από πλευράς των υπό εξέταση υποκειμένων. Όπως υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η ένδυση με μαντήλα εκτός από θρησκευτικούς λόγους, μπορεί να υποδηλώνει και την ανάγκη των ίδιων των υποκείμενων που την φορούν *«να διατηρήσουν τα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου τους, μια που είναι πρόσφυγες από χώρες που φορούν μαντήλα»* (Ε.1) ή *«να διατηρήσουν ένα έθιμο λόγω θρησκείας και ίσως για να κρατάνε κάποια παράδοση από την χώρα τους»* (Ε.10).

Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν και μια επιπλέον διάσταση στις αιτίες της ένδυσης με μαντήλα, αναφέροντας ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα περιέχει και ένα σεξιστικό υπόβαθρο και εικάζουν ότι ίσως να αποτελεί έναν τρόπο ελέγχου και περιορισμού της σεξουαλικότητας των υποκειμένων που την φορούν. Χαρακτηριστικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«η μαντήλα εκτός από ένα θρησκευτικό σύμβολο είναι και μια σεξιστική συνήθεια, νομίζω δηλαδή ότι το κάνουν ακριβώς για να μην προκαλούν, υποτίθεται αν το ξέρω καλά το πίσω μέρος του σβέρκου θεωρείται πολύ σεξουαλικό κ.λπ.» (Ε.1).

«*οι μαθήτριες φορούν τη μαντήλα και λόγω της «προκλητικής εμφάνισης, σε αυτά τα πλαίσια της συντηρητικότητας που έχουν οι μουλοσούμανοι, ότι δηλαδή πρέπει να καλύπτει μέρος του σώματος»* (Ε.2).

Μία ερωτηθείσα, ενώ, αποδίδει τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, αρχικά, στη κουλτούρα που διακρίνει την εν λόγω ομάδα, στη συνέχεια εκφράζει και μια διαφορετική ερμηνεία σχετικά με την συγκεκριμένη πρακτική. Ειδικότερα, η ίδια θεωρεί ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα ίσως και να λειτουργεί ως έναν τρόπο απόκρυψης και υποτίμησης του γεγονότος ότι το κορίτσι *«γίνεται γυναίκα και πρέπει να βάλει την μαντήλα για να το μειώσει αυτό»(*Ε.4).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται ότι σχημάτισε την εν λόγω άποψη, ύστερα από την πραγματοποίηση συζήτησης με το παιδί που φόρεσε μαντήλα, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αναφορικά με τον λόγο που την φόρεσε, το οποίο της ανέφερε ότι την φόρεσε διότι *«όταν αδιαθετούν πρέπει να βάζουν την μαντήλα»*.

Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι η αντίθεση που διακρίνει τις αντιλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν τους λόγους ένδυσης με μαντήλα από μέρους των μαθητριών. Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι οι μαθήτριες φορούν την μαντήλα λόγω της θρησκείας τους και πιο συγκεκριμένα επειδή, όπως αναφέρει:
«το Κοράνι υποδεικνύει ότι οι γυναίκες αυτές πρέπει να φορούν μαντήλα, οπότε είναι ένα θρησκευτικό σύμβολο» (Ε.6).

Αντίθετα, άλλη εκπαιδευτικός εκφράζει την απόλυτη πεποίθησή της ότι κανένας θεός δεν επιβάλλει σε αυτές τις μαθήτριες να φορούν μαντήλα και ότι η επιβολή αυτής της πρακτικής λαμβάνει χώρα από την θρησκευτική τους κοινότητα, δηλώνοντας:
«το κοράνι δεν ξέρω αν προβλέπει αυτό θρησκευτικό πρωτόκολλο εν πάση περιπτώσει το κοράνι δημιουργήθηκε από ανθρώπους και όλα αυτά δημιουργήθηκαν από ανθρώπους επίσης, κανένας θεός, κανένας προφήτης δεν είπε ότι οι γυναίκες πρέπει να φέρουν αυτή την ενδυματολογική ενδυμασία ή να μην είναι ίσοι απέναντι στον θεό οι άνθρωποι θηλυκού γένους με τους ανθρώπους αρσενικού γένους. Όλα αυτά γίνονται διότι βολεύουν τις ανδροκρατικές κοινωνίες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στα θεοκρατικά καθεστώτα, τα μουσουλμανικά» (Ε.11).

Ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα διαθέτει ένα αυστηρά θρησκευτικό χαρακτήρα, που έχει επιβληθεί μέσα σε συγκεκριμένες πολιτικό-ιστορικές συνθήκες, όπως έχουν διαμορφωθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες στα κράτη της «Ανατολής». Ο ίδιος διατυπώνει την άποψη ότι η εν λόγω πρακτική αποσκοπεί στην άσκηση ελέγχου και εξουσίας πάνω στα υποκείμενα που την φορούν, παρομοιάζοντας την μαντήλα σαν τις «*παρωπίδες»* των αλόγων, αναφέροντας χαρακτηριστικά:
«*η λογική η δική μου λέει, πως βάζουν παρωπίδες στα άλογα, έτσι τους λένε θα βάλεις αυτό για να τις ελέγχουν και να τις εξουσιάζουν»(*Ε.8).

Υπό αυτήν την οπτική, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός περιγράφει την μαντήλα ως ένα τρόπο ελέγχου της σκέψης και των κινήσεων της μαθήτριας, η οποία αναγκάζεται να την φορέσει «*για να μην κοιτάει ούτε αριστερά, ούτε δεξιά, για να μην έχει ερεθίσματα και πάει μπροστά».*

Η απάντηση μιας ερωτηθείσας αναδεικνύει μια διαφορετική πτυχή στη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα. Η συγκεκριμένη υποστηρίζει την καθοριστική επίδραση των οικογενειακών προτύπων και των αναπαραστάσεων που εντυπώνονται και επενεργούν στα νεαρά υποκείμενα αυτής της ομάδας, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση της πρακτικής της μαντηλοφορίας από πλευράς τους. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρεται από την ίδια:

«πολλές φορές πήγαινα στο Camp των παιδιών για να συναντήσω τους γονείς τους και εκεί παρατήρησα ότι είχε μεγάλη σχέση το εάν φορούσε μαντήλα η μητέρα, δηλαδή υπήρχαν μητέρες κοριτσιών, λίγες, οι οποίες δεν φορούσαν μαντήλα, τα παιδιά αυτών δεν φορούσαν ούτε και αυτά μαντήλα, αυτές όμως που φορούσαν μαντήλα, υπήρχε μεγάλη πιθανότητα να φορούν και τα κορίτσια αυτών μαντήλα, όποτε ήταν οι παραστάσεις των κοριτσιών». (Ε.12).

Ωστόσο, εκφράζοντας και μια βαθύτερη σκέψη της, δηλώνει την ανεπάρκεια και την δυσκολία που την διέκρινε να προσεγγίσει τα ίδια τα κορίτσια που φορούσαν μαντήλα και να τα ρωτήσει τον λόγο που την φορούσαν, καθώς, όπως αναφέρει το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε στη περιοχή της Μυτιλήνης, όπου και εργαζόταν ως αναπληρώτρια, δεν ευνοούσε την ύπαρξη τέτοιων συζητήσεων λόγω και των έντονων ρατσιστικών αφηγήσεων που κυριαρχούσαν από μέρους του ντόπιου πληθυσμού για την συγκεκριμένη ομάδα, δημιουργώντας στην ίδια έναν φόβο και μια ανασφάλεια ότι εάν προβεί σε τέτοιου είδους ερωτήσεις ίσως να ενίσχυε τα ήδη δυσάρεστα αισθήματα των εν λόγω υποκειμένων. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:

«ήταν πολύ δύσκολη η προσέγγιση του θέματος γιατί έπαιζαν διάφοροι λόγοι τριγύρω, οι οποίοι ήταν ρατσιστικοί, ένιωθα και εγώ την ανεπάρκεια να ρωτήσω τα κορίτσια γιατί φορούν μαντήλα γιατί θεωρούσα ότι εάν το κάνω αυτό θα το έπαιρναν σαν κριτική ότι ας πούμε «εμένα δεν θα με ρωτήσει κανείς γιατί φοράω κασκόλ, ενώ αυτές έπρεπε να τις ρωτήσω γιατί φορούν μαντήλα;» (Ε.12).

Ακόμη, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός υποστηρίζει την άποψη ότι για να απαντήσει κανείς σε ένα τέτοιο ερώτημα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν κατά τη διαδικασία της

κρίσης του επί του ζητήματος, το πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται το υποκείμενο που φοράει μαντήλα και το γεγονός της διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσής του. Κατά αυτόν το τρόπο, καταδεικνύει την δυσκολία και ίσως και την αδυναμία κατανόησης των βαθύτερων νοημάτων που αποδίδονται στη πρακτική της μαντηλοφορίας από τα ίδια τα υποκείμενα που την υιοθετούν από κάποιο άτομο, το οποίο δεν αποτελεί μέλος αυτής της κοινωνικής ομάδας, καθώς, όπως πιστεύει *«είναι πολύ σύνθετο για να ένα λευκό άτομο χριστιανό ή άθεο να αντιληφθεί τι μπορεί να σημαίνει όλο αυτό, γιατί νομίζω ότι δεν σημαίνει μονόδρομα ένα πράγμα».*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει έντονες αμφιβολίες σχετικά με το ζήτημα της επιλογής μιας μαθήτριας να φορέσει μαντήλα, υποστηρίζοντας ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, ίσως να αποτελεί περισσότερο μια επιβεβλημένη συνήθεια παρά μια πραγματικά προσωπική επιλογή των ίδιων των υποκειμένων που την υιοθετούν. Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την μαντήλα ως ένα επιβεβλημένο σύμβολο, λαμβάνοντας υπόψιν και το νεαρό της ηλικίας των υπό εξέταση υποκειμένων που την φορούν, θεωρούν ότι δεν είναι σε θέση ούτε να έχουν ακριβή επίγνωση των επιλόγων τους, ούτε να συνειδητοποιούν πλήρως τους λόγους που προβαίνουν σε αυτές τις επιλογές. Υπό αυτήν την οπτική, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υιοθέτηση της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα από μέρους των μαθητριών έχει λάβει χώρα ύστερα από παρακίνηση, κατήχηση και επιβολή που έχουν ασκήσει οι ίδιοι γονείς και ευρύτερα ο οικογενειακός περίγυρος.

Χαρακτηριστικά, κάποιοι αναφέρουν:

«…ενδεχομένως να μην αποτελεί και προσωπική επιλογή γιατί εγώ που εργάζομαι στο δημοτικό και ας το πούμε το ένα παιδάκι ήταν Δευτέρα δημοτικού, φαντάζομαι ότι δεν μπορεί να έχει τόσο σαφή επιλογή ένα παιδί δευτέρας δημοτικού, θα κάνει προφανώς αυτό που βλέπει γύρω του και αυτό που του επιβάλλουν οι γονείς του. Ενδεχομένως, μετά αν μιλήσουμε για *γυμνάσιο ή λύκειο ή και για έκτη δημοτικού να έχει γίνει τόσο μεγάλη συνήθεια αυτή η επιβολή από τους γονείς που να νομίζει το παιδί ότι επιλέγει να φοράει μαντήλα»* (Ε.1).

«*..προφανώς και μπορεί να την υποχρεώνουν να τη φοράει ίσως οι γονείς ας πούμε σε αυτήν την ηλικία και πιστεύω σίγουρα ότι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που υπάρχει πίεση ή παρακίνηση από τους γονείς να την φοράνε παρά την θέλησή τους»* (Ε.2)

« κατευθύνεται από άλλους παράγοντες, από την οικογένεια, από γονείς αλλά με κάποιο τρόπο τους το περνάνε έτσι ώστε να είναι και δική τους η θέληση, δηλαδή στα περισσότερα παιδιά είναι η δική τους θέληση στο τέλος. Δεν είμαι σίγουρη κατά πόσο γίνεται αυτό από την αρχή με την δική τους έγκριση και επιθυμία αλλά τους το περνάνε μέσα τους τόσο έντονα που στο τέλος-τέλος το θεωρούν απόλυτα σωστό και απόλυτα λογικό» (Ε.3)

Μία συμμετέχουσα παρά το γεγονός ότι έχει ρωτήσει ορισμένες μαθήτριες που φορούν μαντήλα εάν αυτό αποτελεί αποτέλεσμα προσωπικών τους επιλογών και ενώ δηλώνει ότι έχει λάβει θετικές απαντήσεις από τις εν λόγω μαθήτριες, η ίδια εμφανίζεται να μην πείθεται, καθώς, όπως αναφέρει:

«εφόσον υπάρχει πίεση από το οικογενειακό τους περιβάλλον, δεν είναι τόσο ξεκάθαρα δικής τους επιλογή, αλλά οι ίδιες το ενστερνίζονται ότι είναι» (Ε.5)

Στα ίδια πλαίσια κινείται και η άποψη μιας άλλης ερωτηθείσας, η οποία θεωρεί ότι ένδυση με μαντήλα μιας μαθήτριας δεν αποτελεί προσωπική επιλογή της ίδιας αλλά πρόκειται για επιβολή που υφίσταται από την οικογένεια και μάλιστα, αναφερόμενη στη μαθήτρια με μαντήλα που είχε συναντήσει τη περσινή χρονιά στο σχολείο που εργαζόταν ως αναπληρώτρια, υποστηρίζει:
« *εκείνη από μόνη της δεν είχε καταλάβει για ποιο λόγο την φορούσε»* (Ε.4)

Ένας από τους ερωτηθέντες δηλώνει ότι παρόλο που δεν έχει προσωπικές επαφές με άτομα που προέρχονται από αυτά τα κράτη για να μπορέσει να *«συζητήσει και να του πουν τι γίνεται»* κρίνει με βάση την εμπειρία που έχει αποκομίσει από το σχολείο και υποστηρίζει ότι η μαντήλα είναι μια επιβεβλημένη πρακτική από το οικογενειακό περιβάλλον του υποκειμένου, το οποίο αναγκάζεται να την ενστερνιστεί, αναφέροντας χαρακτηριστικά:
*«ειδικά τα τελευταία χρόνια με τα Μ.Μ.Ε, η κοπέλα που φοράει μαντήλα δεν θέλει να φοράει μαντήλα, ενώ βλέπει στο άλλο κόσμο τι γίνεται, ένα ποσοστό βέβαια μπορεί να θέλει» (*Ε.8).

Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός εμφανίζεται απόλυτα βέβαιη ότι η ένδυση με μαντήλα μιας μαθήτριας δεν αποτελεί προσωπική της επιλογή, υποστηρίζοντας:
«*είναι σίγουρο ότι ενδέχεται να κατευθύνεται από άλλους παράγοντες και κυρίως από τον οικογενειακό κύκλο γιατί ξέρουμε πολύ καλά ότι, όχι μόνο ο σύζυγος, ο πατέρας αλλά*

και ο αδελφός πιέζουν την γυναίκα σε τέτοιο βαθμό ώστε εάν δεν το αποδέχεται από μόνη της, δέχεται βία σημαντική και διώξεις προκείμενου να φορέσει την μαντήλα, δεν μπορεί να ξεφύγει από πουθενά» (Ε.11).

Η ίδια παραθέτει ως παράδειγμα την περίπτωση μιας μαθήτριας με μαντήλα που φοιτούσε την περσινή χρονιά στην πρώτη δημοτικού, της οποίας ο αδελφός που φοιτούσε στην έκτη δημοτικού της επέβαλε να φοράει την μαντήλα. Η εν λόγω εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο αδελφός της είχε αναλάβει το ρόλο του πατέρα καθώς ο πατέρας είχε αποβιώσει, δηλώνοντας:

«σε αυτήν την κουλτούρα το αρσενικό της οικογένειας όσο χρονών και εάν είναι, εάν δεν υπάρχει άλλο αρσενικό αναλαμβάνει το ρόλο του πατέρα και είναι ιδιαίτερα καταπιεστικό, τα θηλυκά οφείλουν οποιαδήποτε ηλικίας και εάν είναι να τον υπακούν» (Ε.11).

Ωστόσο, μια άλλη εκπαιδευτικός προσθέτει μια διαφορετική ερμηνεία στο ζήτημα, υποστηρίζοντας ότι μπορεί μεν να μην είναι μια απόλυτα συνειδητή επιλογή της μαθήτριας να φορέσει μαντήλα, αλλά η ίδια η μαθήτρια φορώντας την μαντήλα δηλώνει τον σεβασμό της απέναντι στην οικογένειά της. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«ότι στα περισσότερα κορίτσια είναι τιμή να φορέσουν μαντήλα και νιώθουν ότι εκπροσωπούν τίμια την οικογένειά τους και δεν την προσβάλουν» (Ε.6)

Οι απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών αναδεικνύουν μια διαφορετική προσέγγιση του ζητήματος, εκφράζοντας απόψεις που διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους. Οι ίδιες αντιλαμβάνονται την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα περισσότερο ως επιρροή από την οικογένειά, αφενός λόγω του νεαρού της ηλικίας των μαθητριών και αφετέρου λαμβάνοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι σε αυτήν ηλικία δεν μπορεί το άτομο να προβαίνει σε συνειδητές επιλογές, αλλά ακολουθεί τις επιταγές της οικογένειας του και γαλουχείται βάσει των προτύπων, κανόνων και αξιών που υιοθετούνται και προβάλλονται από αυτήν.

Υπό αυτό το πρίσμα, μία εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ένα αντίστοιχο παράδειγμα, το οποίο αντλεί από το ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο εκπροσωπεί την ευρύτερη δυτική πολιτισμική ταυτότητα και αναρωτιέται:

«εάν μια μαθήτρια που πάει σχολείο, φορώντας μίνι φούστα της το έχουν επιβάλλει ή το κάνει από επιλογή» (Ε.7).

Με το συγκεκριμένο επιχείρημα, η ίδια προσπαθεί να καταδείξει την δυναμική επίδραση που έχουν τα πρότυπα και οι αναπαραστάσεις στα νεαρά υποκείμενα, τα οποία μυούνται στο εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον και τον τρόπο που αυτά επηρεάζουν στη συνέχεια τη διαμόρφωση των επιλογών τους. Όπως αναφέρει στην πρώτη περίπτωση «*έχει ένα πιο παραδοσιακό θρησκευτικό υπόβαθρο»* για τα νεαρά άτομα, ενώ στη δεύτερη περίπτωση αποτελεί *«ένα πιο κοινωνικό χαρακτήρα, που συγκροτείται από την δύναμη που ασκούν και τα social media»* συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τρόπου ένδυσης που απευθύνεται στα άτομα που είναι γαλουχημένα σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, αυτό της δυτικής κουλτούρας.

Παρόμοιο σκεπτικό παρουσιάζει και η απάντηση άλλης ερωτηθείσας, η οποία αναφέρει:
«οι μαθήτριες μου που έρχονται στο σχολείο με μια πολύ συγκεκριμένη αμφίεση δεν είναι καθαρά επιλογή τους, δηλαδή ότι ξύπνησαν μια μέρα και είπαν ότι «έτσι θα ντύνομαι», κάπως τους έντυναν έτσι από πάντα για πάντα και αυτές τους έκαναν λιγότερο ή περισσότερο και το αφομοίωσαν με αυτή την ίδια λογική, θεωρώ ότι και αυτά τα κορίτσια έχουν αυτή την αναπαράσταση» (Ε.12).
Κατά την ίδια, αυτή η επιλογή φαίνεται «*ότι κατασκευάζεται από πολλά πράγματα, όπως τα πρότυπα που υιοθετούν, από το τι θέλουν τα ίδια τα υποκείμενα να δηλώσουν, από ταυτοτικές διεργασίες και πρακτικές»*.

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα μιας μαθήτριας ή μιας ενήλικης γυναίκας, τους προκαλεί αρνητικά αισθήματα και ιδιαίτερα το αίσθημα της καταπίεσης εκ μέρους του υποκειμένου που την φοράει, ανεξαρτήτως ηλικίας. Πιο αναλυτικά, μία ερωτηθείσα υποστηρίζει ότι όταν αντικρίζει μια μαθήτρια με μαντήλα, ενώ η πρώτη σκέψης της αφορά την καταγωγή της μαθήτριας που *«πρέπει να είναι από χώρες ανατολικές (Σαουδική Αραβία κ.λπ.)*» σε ένα βαθύτερο επίπεδο μια τέτοια εικόνα της προκαλεί το αίσθημα της καταπίεσης και αναφέρει την μαντήλα ως την απόδειξη αυτής της καταπίεσης που βιώνουν τα υποκείμενα που είναι μυημένα στην συγκεκριμένη κουλτούρα. Όπως επισημαίνει:
«δεν το κρύβω ότι ενδεχομένως για μένα αυτό να είναι ένα σύμβολο καταπίεσης ότι αυτό το παιδάκι ειδικά εάν μιλάμε για τέτοιες ηλικίες (7,8,9 ετών) να είναι καταπίεση από τη οικογένεια ότι πρέπει να φοράμε αυτό το μαντήλι» (Ε.1).

Ακόμη, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η μαντήλα προκαλεί στις μαθήτριες ένα δυσάρεστο συναίσθημα, καθώς πιστεύει ότι τις περιορίζει να εκθέσουν κάποιο περίτεχνο χτένισμα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους, αναφέροντας χαρακτηριστικά:
«τα άλλα παιδάκια ειδικά κοριτσάκια που έχουν πλεξουδάκια και τα χαίρονται κ.λπ. τα παιδιά αυτά δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα, μπορεί από κάτω τη μαντήλα να έχουν ένα περίτεχνο χτένισμα αλλά το κρύβουν».
Το ίδιο αίσθημα της προκαλείται και από την εικόνα μιας ενήλικης γυναίκας, καθώς πιστεύει ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα δεν είναι επιλογή της αλλά είναι αποτέλεσμα μιας επιβεβλημένης συνήθειας.

Αντίστοιχα συναισθήματα αναφέρονται και από άλλη εκπαιδευτικό, η οποία υποστηρίζει:
«για εμάς δεν είναι κάτι συνηθισμένο, οπότε δεν μου αρέσει πάρα πολύ όταν το βλέπω, θεωρώ ότι αυτή η μαθήτρια είναι καταπιεσμένη, αυτή είναι η πρώτη σκέψη».(Ε.3).
Παρόμοιες σκέψεις αναφέρει ότι της προκαλούνται και για μια ενήλικη γυναίκα, την οποία περιγράφει ως ένα επίσης καταπιεσμένο υποκείμενο.
Άλλη συμμετέχουσα στην έρευνα αναφέρει ως πρώτης της σκέψη ότι η μαντήλα ίσως να προκαλεί ένα δυσάρεστο συναίσθημα στη ίδια τη μαθήτρια που την φοράει *«δεν την στεναχωρεί;»* (Ε.2) καθώς εικάζει ότι θα πρέπει να μην είναι *«καθόλου βολικό για ένα παιδάκι να την φοράει»* (Ε.2). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι θεωρεί την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα *«λίγο καταπιεστική»* και για μια ενήλικη γυναίκα, η ίδια δηλώνει ότι δεν της προκαλείται αυθόρμητα και αυτόματα κάποια δυσάρεστη σκέψη, όταν αντικρίζει μια γυναίκα με μαντήλα *«όταν το βλέπω δεν το σκέφτομαι από μόνη μου, τώρα εάν με ρωτήσεις σου λέω ότι δεν μου προκαλείται κάποια σκέψη* καθώς επισημαίνει ότι η περιοχή της Ξάνθης, όπου και εργαζόταν ως αναπληρώτρια, πρόκειται για μια περιοχή που είναι αρκετά εξοικειωμένη στη θέα γυναικών με μαντήλα, γεγονός που συνέβαλε στο να το συνηθίσει και η ίδια.

Ακόμη, άλλη εκπαιδευτικός εκδηλώνει κυρίως την απορία της σχετικά με το εάν τα υποκείμενα που την φορούν συνειδητοποιούν πλήρως το λόγο που την φορούν, ενώ κάνει μια μικρή διάκριση ως προς τις μαθήτριες και τις ενήλικες γυναίκες που φορούν μαντήλα, αναφέροντας πως ίσως οι ενήλικες γυναίκες να έχουν μια μεγαλύτερη

επίγνωση της επιλογής τους, χωρίς να δηλώνει βέβαιη τελικά το εάν πράγματι αποτελεί επιλογή και για τις ενήλικες γυναίκες. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:
«φαντάζομαι ότι η ενήλικη γυναίκα ξέρει το λόγο και ίσως το κάνει πιο συνειδητά, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο είναι δικιά της επιλογή και πάλι..» (Ε.4).

Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις άλλης συμμετέχουσας που εκφράζει ότι η εικόνα μιας μαθήτριας με μαντήλα της προκαλεί έναν έντονο προβληματισμό σχετικά τόσο με το λόγο που επιλέγουν αυτά τα υποκείμενα να διατηρήσουν τη συγκεκριμένη πρακτική, λαμβάνοντας υπόψιν ότι διαμένουν σε ένα κράτος που δεν τις υποχρεώνει να υιοθετούν την εν λόγω πρακτική, όσο και με το εάν επιθυμούν πραγματικά οι ίδιες να συνεχίσουν να υιοθετούν αυτήν την πρακτική. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:
«βρίσκονται σε ένα κράτος που δεν τους υποχρεώνει να φορούν μαντήλα, παρ' όλα αυτά θεωρούν ότι αυτό πρέπει να το συνεχίσουν σαν παράδοση όπως ήταν στη χώρα τους…ενώ βρίσκονται σε μικρή ηλικία μπορούν να καταλάβουν ότι τώρα εδώ δεν τους υποχρεώνει και κανένας ούτε στο σχολείο, ούτε στη γειτονιά».(Ε.5).
Όσον αφορά τις σκέψεις της ίδιας σχετικά με την εικόνα μιας ενήλικης γυναίκας, θεωρεί ότι είναι ένα καταπιεσμένο υποκείμενο, το οποίο αναγκάζεται να εκφράζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να νιώθει, όπως υποστηρίζει:
«μειωτικά απέναντι στους άλλους, γιατί για αυτήν δεν πρέπει να δείξει τα μαλλιά της, το πρόσωπό της, οτιδήποτε».

Αντίστοιχα, παρόμοιο σκεπτικό εκφράζεται και από άλλον εκπαιδευτικό, ο οποίος δηλώνει ότι μια τέτοια εικόνα του προκαλεί συναισθήματα δυσαρέσκειας για το υποκείμενο που την φοράει, είτε ανήλικο είτε ενήλικο. Ειδικότερα, ο ίδιος δηλώνει ότι δεν «του αρέσει η μαντήλα», παρά το γεγονός ότι θεωρεί τον εαυτό του ως ανοιχτό και θεωρεί ότι είναι *«τύπος που πιστεύει ότι κάθε θρησκεία, κάθε άνθρωπος να κάνει ό,τι θέλει αρκεί να μην είναι εις βάρος άλλου ή να προσηλυτίσει άλλον»* (Ε.8).

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός περιγράφει τις μαθήτριες με μαντήλα ως φοβισμένα και *«μαζεμένα»* υποκείμενα, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια δυσκολία κινήσεων. Ο ίδιος θεωρεί ότι η αιτίας αυτής της συστολής που διακρίνει τις εν λόγω μαθήτριες εντοπίζεται στα βαθύτερα νοήματα που αποδίδει στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«η μαντήλα λες και τις κρατάει σε κάτι, στις σκέψεις τους, στις κινήσεις τους» (Ε.8).
Όσον αφορά τις σκέψεις του σχετικά με την ένδυση με μαντήλα μιας ενήλικης γυναίκας, εκδηλώνει ένα προβληματισμό αναφορικά με τον ακριβή λόγο που εκείνη προβαίνει σε αυτήν την πρακτική. Ειδικότερα, φαίνεται να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στις διαφορετικές ερμηνείες που ό ίδιος προσδίδει σε αυτήν την πρακτική. Όπως ότι μπορεί να πρόκειται για μια ένδειξη εκ μέρους της γυναίκας με την μαντήλα ότι «*είναι προσηλωμένη στα πιστεύω της, στη θρησκεία της»*, είτε ότι αποτελεί ένα καταπιεσμένο υποκείμενο που αναγκάζεται να φορέσει την μαντήλα λόγω της επιβολής που υφίσταται από έξωθεν, είτε ότι το άτομο που την φοράει μπορεί να την χρησιμοποιήσει ως έναν τρόπο για να βλάψει το δημόσιο κάλο *«ότι να κρύψει κάτι κάτω από την μαντήλα; δηλαδή ότι μπορεί να είναι τρομοκράτης, γιατί οι τρομοκράτες φορούν στο κεφάλι τους».*

Επιπρόσθετα, από τις απαντήσεις άλλης συμμετέχουσας, διαφαίνονται, επίσης, τα έντονα συναισθήματα δυσαρέσκειας και λύπης που την κατακλύζουν όταν αντικρίζει μια μαθήτρια ή μια ενήλικη γυναίκα με μαντήλα, καθώς θεωρεί ότι πρόκειται για καταπιεσμένα υποκείμενα, τα οποία εξαναγκάζονται να την φορούν. Ακόμη, όσον αφορά τις σκέψεις της ίδιας για μια ενήλική γυναίκα που φοράει μαντήλα, διατυπώνει περίτρανα την άποψη ότι όχι μόνο είναι καταπιεσμένη αλλά ότι επιθυμεί να αντιδράσει αλλά δεν μπορεί λόγω των επιπτώσεων που θα υποστεί εάν προβεί στην εκτέλεση μιας τέτοιας πράξης. Στη συνέχεια, αφού διαβεβαιώνει την ερευνήτρια ότι έχει απόλυτη επίγνωση της κατάστασης που λαμβάνει χώρα στα κράτη αυτών των γυναικών, καθώς, όπως αναφέρει ο σύζυγος της είναι κοινωνιολόγος στο επάγγελμα και *«ασχολείται λίγο με αυτό, το ξέρει ψάχνοντας το στο διαδίκτυο»,* παραθέτει ως απόδειξη των λεγομένων της ένα παράδειγμα για το τι συμβαίνει στην σύγχρονη Ιρανική κοινωνία:
«..ξέρω πολύ καλά τι γίνεται στις χώρες τους, υπάρχει εκεί στο Ιράν μια πλατεία, στη οποία μια φορά την εβδομάδα ή μία φορά τον μήνα πάνε (οι γυναίκες) και βγάζουν τα μαντήλια τους και πάει η αστυνομία και τις συλλαμβάνει. Λοιπόν, όχι όλες βέβαια, αυτές που το λέει η καρδιά τους, αυτές που ξεσηκώνονται και αντιδρούν» (Ε.11).
Επιπλέον η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, συνεχίζοντας, επισημαίνει και το παράδειγμα της Ιρανικής Επανάστασης, επιχειρώντας να αναδείξει ότι, ενώ αρχικά οι Ιρανές γυναίκες ήταν ελεύθερες να φορούν ότι επιθυμούσαν στην συνέχεια μετά την Ιρανική Επανάσταση και την αλλαγή του καθεστώτος σε θεοκρατικό, επιβλήθηκε θεσμικά η

πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα που εξανάγκαζε τις γυναίκες να την ενστερνιστούν, γεγονός που επέφερε σοβαρούς κινδύνους για αυτές σε περίπτωση παράβασης του Ισλαμικού νόμου. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«…όταν άλλαξε αυτό στη αρχή, τους κάνανε δώρο πολύχρωμα μαντήλια στα καταστήματα και τους λέγανε «πάρτε εάν θέλετε δωρεάν» και μετά έγινε νόμος και αυτή τη στιγμή απειλείται η ζωή τους».

Υπό αυτήν την οπτική, η ίδια εκφράζει την έντονη αντίθεσή της αναφορικά με τη συγκεκριμένη πρακτική, την οποία θεωρεί ως μια επιβεβλημένη και καταπιεστική πρακτική για τα υποκείμενα που την ενστερνίζονται, δηλώνοντας:

«άρα, λοιπόν, πως να εννοήσω εγώ ότι είναι κάτι που κάνουν με τη θέληση τους και ότι είναι ευχαριστημένες από αυτό».

Ωστόσο, οι απαντήσεις μερίδας εκπαιδευτικών εμφανίζονται να διαφοροποιούνται από αυτές των υπόλοιπων. Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι σκέψεις που της προκαλούνται όταν αντικρίζει μια μαθήτρια με μαντήλα σχετίζονται με την διαφορετική θρησκεία της μαθήτριας, καθώς, όπως υποστηρίζει αντικρίζοντας την μαντήλα, της υποδηλώνεται η θρησκευτική ταυτότητα που φέρει κάποιο παιδί σε σύγκριση με κάποιο άλλο παιδί, το οποίο δεν φέρει κάποιο εμφανές θρησκευτικό σύμβολο. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«*μου υποδηλώνεται εμφανώς η θρησκεία του παιδιού, το κοριτσάκι που θα φοράει μαντήλα είναι μουσουλμάνα» (*Ε.6)

Η ίδια υποστηρίζει ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα δεν της προκαλεί κάποια δυσάρεστη σκέψη αναφορικά με τα υποκείμενα που την υιοθετούν και δηλώνει ότι αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές/τριες. Όσον αφορά τις σκέψεις της σχετικά με την εικόνα μια ενήλικης γυναίκας, δηλώνει ότι αποτελεί μια εικόνα που την συνδέει με την διαφορετική καταγωγή αυτής της γυναίκας, η οποία θεωρεί ότι ενδεχομένως θα προέρχεται, κυρίως, από Ανατολικές χώρες, με τις οποίες έχει συνδυάσει και αυτήν την θρησκεία.

Παρόμοιες σκέψεις παρατίθενται και από άλλη εκπαιδευτικό αναφορικά με τις σκέψεις που της προκαλούνται όταν αντικρύζει μια μαθήτρια με μαντήλα και αντίστοιχα μια ενήλικη γυναίκα με μαντήλα καθώς και η συγκεκριμένη αναφέρει ότι μια τέτοια εικόνα

την έχει συνδέσει με την διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα που φέρουν τα εν λόγω υποκείμενα, θεωρώντας τη μαντήλα ως ένα θρησκευτικό σύμβολο.
Χαρακτηριστικά, δηλώνει:
«*μου υποδηλώνει τη θρησκεία, ότι είναι μουσουλμάνες, είναι σαν βλέπεις μια γυναίκα με σταυρό που υποδηλώνει ότι είναι χριστιανή, αυτό»* (Ε.7).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν του προκαλείται καμία σκέψη, καθώς ο ίδιος έχει μεγαλώσει στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της Ξάνθης, όπου υπήρχε έντονα η παρουσία γυναικών με μαντήλα και δηλώνει ότι δεν είναι κάτι ξένο για αυτόν, το έχει αποδεχτεί και το αντιλαμβάνεται ως κάτι φυσιολογικό, καθώς όπως αναφέρει:
«έχω μεγαλώσει σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπου και στο σχολείο μας είχαμε πέντε μουσουλμάνους συμμαθητές και βλέπαμε τις μαμάδες τους που φορούσαν μαντήλα..» (Ε.9).
Αντίστοιχα, και αυτός αναφέρει ότι συνδέει την εικόνα μιας ενήλικης γυναίκας με σκέψεις που σχετίζονται με την διαφορετική θρησκεία και καταγωγή αυτής της γυναίκας, δηλώνοντας:
«ότι ανήκει σε κάποια άλλη θρησκεία, σε κάποια άλλη κουλτούρα και πιθανόν να είναι από κάποια άλλη χώρα, αυτό».

Άλλη συμμετέχουσα της έρευνας επισημαίνει, για άλλη μια φορά, το συναίσθημα της ανεπάρκειας που την διακρίνει σχετικά με την προσέγγιση αυτής της ομάδας, είτε πρόκειται για μαθήτρια με μαντήλα, είτε για ενήλικη γυναίκα με μαντήλα. Ειδικότερα, όπως η ίδια δηλώνει το γεγονός της αρνητικής ατμόσφαιρας που επικρατούσε στη περιοχή της Μυτιλήνης για την συγκεκριμένη ομάδα εκτός και εντός σχολικού πλαισίου, της ενίσχυε την ανασφάλεια που ένιωθε κατά την προσέγγιση αυτής της ομάδας, αναφέροντας ενδεικτικά το ακόλουθο παράδειγμα:
«…η διευθύντρια μου όταν έβλεπε στη αυλή μια μαθήτρια με μαντήλα που ήξερε κιόλας πόσο καλή μαθήτρια είναι, ήταν το αστέρι της τάξης μου, έλεγε ας πούμε «πω την καημένη που είναι σε αυτήν την κουλτούρα (μουσουλμανική) και καταπιέζεται έτσι και δεν ντρέπονται λίγο οι γονείς της που της το κάνουν αυτό που είναι παιδάκι κ.λπ.» (Ε.12).
Κατά αυτόν τον τρόπο, δηλώνει ότι φοβόταν να προβεί σε πιο βαθιές συζητήσεις με τα εν λόγω υποκείμενα, επειδή δεν γνώριζε τον τρόπο που θα μπορούσε να τα

προσεγγίσει, χωρίς εκείνα να το εκλάβουν αρνητικά, τόσο γιατί και η ίδια δεν ανήκε σε αυτήν την κουλτούρα όσο και επειδή θεωρούσε ότι και τα εν λόγω υποκείμενα γνώριζαν ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα *«έχει νοήματα αρνητικά σε δυτικές κοινωνίες».* Η εκπαιδευτικός επιχειρώντας να ερμηνεύσει τον λόγο της αδυναμίας που την διακατείχε αναφορικά με την διαχείριση ζητημάτων που αφορούσαν την εν λόγω ομάδα, υποστήριξε ότι οφείλεται και στον ανεπαρκή διαπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να μάθει στους εκπαιδευτικούς το πως να συζητάνε για τα διάφορα έθιμα, τις διάφορες πρακτικές κ.λπ.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα των μαθητριών προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και στους συναδέλφους τους. Χαρακτηριστικά, μία εκπαιδευτικός θεωρεί το αίσθημα της θρησκοληψίας από μέρους των εκπαιδευτικών ως ένα κύριο παράγοντα που επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τις αντιλήψεις και τα αισθήματα των ίδιων αναφορικά με την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, καθώς υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι έντονα θρησκόληπτοι αποδίδουν στην μαντήλα αρνητικά κοινωνικά νοήματα. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:
«..νομίζω ότι παίζει ρόλο το κατά πόσο είναι θρησκόληπτοι ή όχι, δηλαδή άνθρωποι, οι οποίοι είναι πολύ με την εκκλησία και με το θεό το θεωρούν θρησκευτικό σύμβολο και τους ενοχλεί πολύ, δηλαδή είναι της θεωρίας ότι έρχεσαι στη Ελλάδα να προσαρμοστείς στα δεδομένα αυτά, τους ενοχλεί σαν σύμβολο πραγμάτων που κρύβονται πίσω από τη μαντήλα..» (Ε.1).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη αναφέρει ότι υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που εμφανίζονται πιο θετικά διακείμενοι σχετικά με την συγκεκριμένη πρακτική. Η ίδια χαρακτηρίζει τους εν λόγω εκπαιδευτικούς ως *«αδιάφορους με την καλή έννοια»,* επιθυμώντας να υποδηλώσει ότι σε ένα πρώτο επίπεδο φαίνεται ότι ανέχονται την επιλογή των παιδιών να φορούν μαντήλα αλλά σε ένα βαθύτερο επίπεδο πιστεύουν ότι θα ήταν καλύτερο η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα να υιοθετείται από ένα άτομο, ηλιακά μεγαλύτερο και πιο ώριμο, προκειμένου να είναι ικανό να προβεί σε μια συνειδητή επιλογή και απόφαση σχετικά με την υιοθέτηση ή όχι της συγκεκριμένης πρακτικής από πλευράς του, αναφέροντας χαρακτηριστικά:
«..αλλά καλό θα ήταν τα μικρά παιδιά να μην το έχουν αυτό έτσι ώστε είναι πραγματική επιλογή εφόσον μεγαλώσει το παιδί και να πει ότι θέλω τη μαντήλα και όχι την έχω

συνηθίσει, άρα φοράω σίγουρα τη μαντήλα γιατί έτσι γίνεται εδώ, αλλά δεν υπάρχει ενόχληση».

Παρόμοιες απόψεις διατυπώνουν και άλλες εκπαιδευτικοί, οι οποίες αναφέρουν την εκδήλωση αρνητικών αντιδράσεων εκ μέρους ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτά τα κορίτσια, καθώς, όπως δηλώνει μία ερωτηθείσα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι της άποψής ότι *«αυτά τα κορίτσια πρέπει να συνηθίσουν και να βγάλουν την μαντήλα γιατί έχουν έρθει σε ένα κράτος που δεν χρειάζεται να την φορούν και να προβάλλουν αυτό το στυλ»*(Ε.5) και αντίστοιχα άλλη συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι μετά από συζήτηση που είχε με τους συναδέλφους της, εντόπισε τα αρνητικά αισθήματα που διέκριναν την πλειοψηφία αυτών σχετικά με αυτές τις μαθήτριες, καθώς, όπως επισημαίνει:
« πέρσι που το είχαμε συζητήσει πολλοί εκπαιδευτικοί το κατακρίνανε και ότι -γιατί τα παιδάκια και γιατί οι γυναίκες δεν καταλαβαίνουν και και…- , τα δεχόντουσαν τα παιδάκια αλλά είχαν αυτές τις σκέψεις ότι – δεν συμφωνώ με αυτό- » (Ε.4).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι απόψεις τους συγκλίνουν με αυτές των συναδέλφων τους. Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι και οι υπόλοιποι συνάδελφοι της μοιράζονται την ίδια άποψη με αυτήν, δηλαδή ότι αντιλαμβάνονται τις μαθήτριες με μαντήλα ως καταπιεσμένα υποκείμενα. Ακόμη, εκφράζει την άποψη ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της δεν εγκρίνει την παρουσία τέτοιων πρακτικών από μέρους μαθητριών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, καθώς, όπως επισημαίνει θα ήταν καλό να υπάγονται όλοι και όλες στην ομοιομορφία που ορίζει το ελληνικό σχολείο. Χαρακηριστικά αναφέρει:
«*οι περισσότεροι δεν το εγκρίνουμε σε ένα ελληνικό σχολείο και θα ήταν καλό να υπάγονται στην ομοιομορφία όλων των μαθητών».* (Ε.3).

Αντίτοιχα, άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι μετά από κάποιες συζητήσεις που πραγματοποίησε με τους συναδέλφους του αναφορικά με τον εν λόγω ζήτημα, εντόπισε ότι οι απόψεις του συμφωνούσαν με αυτές των υπολοίπων, καθώς, όπως δηλώνει:
«και οι άλλοι εκπαιδευτικοί είναι της άποψης ότι οι μαθήτριες φοράνε την μαντήλα για να ελέγχουν τις σκέψεις τους και γενικά». (Ε.8).

Παρόμοια εικόνα μας μεταφέρει και η απάντηση άλλης ερωτηθείσας, η οποία υποστηρίζει ότι η πλειοψηφία των συναδέλφων της διακατέχονται από ανάλογα συναισθήματα δυσαρέσκειας και λύπης, τα οποία πυροδοτούνται από την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα μιας μαθήτριας. Κατά την ίδια, η αίτια της πρόκλησης των αρνητικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς, έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και η ίδια, είναι φορείς μιας πολιτισμικής ταυτότητας που αντανακλά τον δυτικό τρόπο σκέψης, ζωής και ηθικής, ο οποίος αντιτίθεται σε τέτοιους είδους καταπιεστικές και επιβεβλημένες πρακτικές, όπως τις χαρακτηρίζει. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί επειδή διαθέτουν το στοιχείο της ενσυναίσθησης, αναγκάζονται να αποδεχτούν και να σεβαστούν την διαφορετικότητα αυτών των μαθητριών και να μην αντιδράσουν ως προς αυτό. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«*οι συνάδελφοι μου, νομίζω ότι σύμφωνα με τα δεδομένα της χώρας της δικής μας και της ηθικής μας, της Δύσης, του δυτικού τρόπου σκέψης, θεωρώ ότι έχουν ανάλογα συναισθήματα με μένα, οι περισσότεροι τουλάχιστον, απλώς από σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου γιατί είναι ένα στοιχείο των εκπαιδευτικών, η ενσυναίσθηση, δεν αντιδρούν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα»* (Ε.11).

Αξιοσημείωτες είναι και οι απόψεις των δύο εκπαιδευτικών, οι οποίες εργάζονται ως αναπληρώτριες σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές των νησιών της Σάμου και της Λέσβου. Μέσα από τις απαντήσεις των ίδιων αναδεικνύονται τα έντονα αρνητικά αισθήματα που διακρίνουν όχι μόνο τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και γενικότερα του ντόπιου πληθυσμού αναφορικά με άτομα που πρόερχονται από προσφυγικές και μεταναστευτικές ομάδες, λόγω των έντονων προσφυγικών ροών που δέχονται τα νησιά κατά τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηριστικά, η μια εκπαιδευτικός μας μεταφέρει την έκρυθμη κατάσταση που επικρατεί στην Σάμο αναφορικά με το προσφυγικό ζήτημα, υποστηρίζοντας:

«ο ντόπιος πληθυσμός (δάσκαλοι, γονείς, κ.λπ.) κατακρίνουν οτιδήποτε έχει να κάνει με το προσφυγικό» (Ε.6).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έρχονται ως αναπληρωτές/τριες στο νησί είναι πιο θετικά διακείμενοι αναφορικά με αυτήν την ομάδα και ευρύτερα με το προσφυγικό ζήτημα.

Παρόμοιες απόψεις μας αναφέρει και η άλλη εκπαιδευτικός, η οποία επισημαίνει:

«ότι η αλήθεια είναι ότι δεν έχω ακούσει ποτέ από κάποιον/α συνάδελφο να πει ότι «είναι εντάξει αυτό» ότι δεν είναι κακό αυτό ας πούμε, κυρίως ακούω θυματοποιητικά λόγια, ειδικά όταν είναι μικρά κορίτσια πόσο πολύ τους καταπιέζει αυτή η κουλτούρα..» (Ε.12).
Αξιοσημείωτη είναι και η παρατήρηση της ίδιας αναφορικά με τις αρνητικές απόψεις που εκφέρουν οι γυναίκες συνάδελφοί της για την συγκεκριμένη ομάδα, αναφέροντας ότι ενώ οι ίδιες αποδίδουν αρνητικά κοινωνικά νοήματα στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα και θεωρούν τις μαθήτριες ως καταπιεσμένα υποκείμενα, τα οποία, έχουν την ατυχία να μεγαλώσουν μέσα σε μια πατριαρχική και καταπιεστική κουλτούρα, δεν συνειδητοποιούν το γεγονός ότι και αυτές έχουν γαλουχηθεί μέσα σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο είναι εξίσου πατριαρχικό και καταπιεστικό για την ίδια κοινωνική ομάδα, αυτήν των γυναικών. Χαρακτηριστικά, υποστηρίζει:
«*όταν ακούω γυναίκες δασκάλες να σχολιάζουν τα καημένα τα κορίτσια που είναι γεννημένα σε αυτές τις χώρες και τι δύσμοιρες που είναι, μου φαίνεται λίγο αστείο στο βαθμό που δεν μπορούν να πιάσουν το πόσο δύσμοιρες είναι αυτές, που ζουν σε μια άλλη κουλτούρα επίσης πατριαρχική».*
Ακόμη, η ίδια πιστεύει ότι τα έντονα αρνητικά αισθήματα που χαρακτηρίζουν το σύνολο των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης κοινότητας, δεν σχετίζεται μόνο με τις κυρίαρχες αρνητικές αφηγήσεις της πλειονότητας του ντόπιου πληθυσμού του νησιού ως προς αυτήν την ομάδα, λόγω των έντονων προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών στο νησί, αλλά επισημαίνει και την άποψη ότι ο ρατσισμός αποτελεί ένα «*καθολικό φαινόμενο στην Ελλάδα»* και από την στιγμή που απουσιάζει ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας στο ελληνικό σχολείο, τα εν λόγω υποκείμενα θα βιώνουν αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα και σε σχολεία που βρίσκονται και σε άλλες σε περιοχές της Ελλάδας, καθώς θεωρεί:
«ότι από τη στιγμή που δεν είναι διαπολιτισμικό το σχολείο, να φαίνεται η διαφορά, νομίζω και ότι και σε ένα σχολείο στη Καισαριανή που θα έχει πρόσφυγες, επίσης δεν θα είναι πολύ ευχάριστα για αυτά τα παιδιά».
Η άποψη ενός εκπαιδευτικού αποτελεί την μοναδική απάντηση, η οποία διαφοροποιείται από αυτές των υπολοίπων. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η πλειοψηφία των συναδέλφων του δεν κρίνει ως κάτι αρνητικό την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από πλευράς μια μαθήτριας και το αποδέχεται, αναφέροντας, όμως:
«ότι *κάποιοι ίσως να θεωρούν ότι πιέζονται αυτά τα κορίτσια»* (Ε.9)

Ωστόσο, δηλώνει ότι δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή του κάποιο αρνητικό κρούσμα αναφορικά με αυτό το ζήτημα και ούτε έχει πραγματοποιηθεί κάποια συζήτηση σχετικά με αυτό.

Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων, η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από μέρους μαθητριών, παρά την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται ότι δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ως προς την ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθήτριας με μαντήλα. Οι περισσότεροι δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές/τριες ισότιμα και ως υποκείμενα που έχουν τις ίδιες μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες και απαιτήσεις με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας και φύλου, επισημαίνοντας ότι εν λόγω πρακτική δεν θέτει περιορισμούς ούτε στους ίδιους ούτε στους συναδέλφους τους ως προς την δημιουργία μιας υγιούς παιδαγωγικής σχέσης με τις συγκριμένες μαθήτριες.

Ωστόσο, οι απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την άποψη ότι για ορισμένους/ες εκπαιδευτικούς η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα ίσως να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα ως προς την δημιουργία παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ αυτού/ης και της μαθήτριας με μαντήλα. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει η μία εκπαιδευτικός σύμφωνα με την εμπειρία που αποκόμισε από την περσινή χρονιά, ως αναπληρώτρια σε σχολείο του κέντρου της Αθήνας, αναφορικά με τις αρνητικές αφηγήσεις των συναδέλφων της ως προς την εν λόγω ομάδα, θεωρεί:
«ότι θα μπορούσε, κατ' εξαίρεση, όχι σαν κανόνας, αλλά θα μπορούσε»(Ε.4).
Αντίστοιχα, άλλη εκπαιδευτικός δηλώνει ότι σύμφωνα με την έως τώρα εμπειρία της σε σχολείο στην Σάμο, έχοντας παρατηρήσει τα αρνητικά συναισθήματα των μόνιμων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζεται απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα, υποστηρίζει ότι για αυτές τις εκπαιδευτικούς, η συγκεκριμένη πρακτική αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ τους. Ακόμη, δύο συμμετέχουσες εκφράζουν παρόμοια άποψη ως προς αυτό το ζήτημα, καθώς, η μία θεωρεί ότι η ανάπτυξη ή όχι μιας υγιούς παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθήτριας με μαντήλα δεν επηρεάζεται από το γεγονός της υιοθέτησης της συγκεκριμένης πρακτικής από μέρους της μαθήτριας, αλλά έγκειται αποκλειστικά από τις αρνητικές αντιλήψεις που εμφορείται κάποιος/α εκπαιδευτικός

αναφορικά με αυτήν την ομάδα. Κατά συνέπεια, δηλώνει ότι εάν κάποιος/α εκπαιδευτικός έχει αρνητικά διαμορφωμένες αντιλήψεις σχετικά με αυτήν την ομάδα, τότε αυτό δεν μπορεί να μην φανεί και στον τρόπο που ο ίδιος/α θα επιλέξει να προσεγγίσει παιδαγωγικά κάποια μαθήτρια με μαντήλα.

Αντίστοιχα, δε η άλλη διατυπώνει και αυτή την άποψη ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα είναι πιθανό για κάποιους/ες εκπαιδευτικούς να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα ως προς την διαμόρφωση μιας παιδαγωγικής σχέσης με την εν λόγω ομάδα, αφού, όπως δηλώνει σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς εντοπίζεται το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας σχετικά με τα συγκεκριμένα υποκείμενα, δηλαδή λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν ήδη, διαμορφώσει για την συγκεκριμένη ομάδα εξαιτίας της διαφορετικής καταγωγής, θρησκείας αλλά και του διαφορετικού χρώματος του δέρματος τους, θεωρούν ότι αυτά τα κορίτσια θα αποτύχουν ακαδημαϊκά και ότι η μαντήλα αποτελεί μια ηχηρή υπενθύμιση αυτής της αποτυχίας. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«…αλλά και αντίστοιχα και με παιδιά προσφυγάκια στην Αθήνα υπάρχει μια αυτονόητη, ότι είναι δεδομένο ότι δεν θα πάνε καλά, ότι δεν θα διαβάζουν, όποτε όλο αυτό επηρεάζεται ούτως ή άλλως από το χρώμα τους και απλά η μαντήλα είναι σαν μπαίνει από τα πάνω και να θυμίζει το χρώμα τους ακόμη περισσότερο. Όποτε, ίσως να αποτελεί σε κάποιους» (Ε.12).

<u>Πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων από τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα στους γονείς των ημεδαπών μαθητών/τριών</u>.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και στους γονείς των άλλων μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν την εν λόγω άποψη υποστηρίζουν ότι έχουν διακρίνει από πλευράς των γονέων συναισθήματα επιφυλακτικότητας, αποδοκιμασίας και φόβου μέχρι και εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα. Ειδικότερα, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει ότι οι γονείς των ημεδαπών μαθητών/μαθητριών τηρούν μια επιφυλακτική στάση ως προς την εν λόγω ομάδα και σε πολλές περιπτώσεις δεν επιθυμούν να συναναστραφούν ούτε οι ίδιοι με μαμάδες μαθητών/τριών που φορούν μαντήλα αλλά ούτε και τα παιδιά αυτών με μαθήτριες που φορούν μαντήλα. Ωστόσο, όπως δηλώνει μια εκπαιδευτικός, το

συναίσθημα της επιφυλακτικότητας δεν διακρίνει αποκλειστικά τους γονείς των άλλων μαθητών/τριών αλλά και τους γονείς των μαθητριών που φορούν μαντήλα, αφού όπως υποστηρίζει η συγκεκριμένη ομάδα επιθυμεί να δομεί πιο στενές διαπροσωπικές σχέσεις κυρίως, με άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα με αυτούς, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

« ...βλέπω ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση στους γονείς και στις μαμάδες που είναι από ξένες χώρες και φορούν και μαντήλα και ούτε είναι ότι θα κάνουν παρέα και εκτός σχολείου παιδάκια με μαντήλα με τα υπόλοιπά, δηλαδή προτιμάνε να κάνουν μεταξύ τους παρέα» (Ε.4).

Ακόμη, άλλος εκπαιδευτικός εικάζει ότι οι γονείς των άλλων μαθητών/τριών διακατέχονται εκτός από το συναίσθημα της επιφυλακτικότητας και από το συναίσθημα του φόβου, όταν αντικρίζουν στο προαύλιο χώρο του σχολείου μία μαθήτρια με μαντήλα καθώς, όπως ο ίδιος αναφέρει:

«*έχω παρατηρήσει ότι οι Έλληνες γονείς των άλλων μαθητών/τριών κοιτάνε περίεργα τις μαθήτριες με μαντήλα στο προαύλιο»* (Ε.8).

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αιτία αυτής της επιφυλακτικής στάσης που τηρούν οι γονείς απέναντι σε αυτήν την ομάδα, ίσως να οφείλεται στο συναίσθημα του φόβου που πυροδοτεί η θέα της μαντήλας και το υποκειμένου που την φέρει, αφού κατά τη δική του άποψη η μαντήλα αποτελεί μία ένδειξη που μπορεί να θεωρηθεί από ορισμένους ως στοιχείο θρησκευτικού φανατισμού και μισαλλοδοξίας. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:

«σαν φοβούνται γιατί ξέρεις και αυτός που φοράει μαντήλα θεωρείται ότι έχει στη θρησκεία πως να το πω… είναι βαμμένος, αφοσιωμένος, είναι πορωμένος και μπορεί να… πως λένε ότι οι μουσουλμάνοι θέλουν να φάνε τους χριστιανούς; Κάπως έτσι λοιπόν, η μαντήλα προκαλεί φόβο».

Επιπλέον παρά το γεγονός, ότι ο ίδιος δεν γνωρίζει κάποια περίπτωση γονέων, οι οποίοι να μην επιθυμούν και να απαγορεύουν ρητώς στο παιδί τους να συνάψει φιλική σχέση με μαθήτρια που φοράει μαντήλα λόγω των αρνητικών τους συναισθημάτων για αυτήν την ομάδα, δεν αποκλείει την ύπαρξη τέτοιων περιπτώσεων, υποστηρίζοντας:

«..οι γονείς, βέβαια, δεν έχει τύχει να ακούσω ότι ο γονέας λέει στο παιδί του να μην κάνει παρέα αλλά μπορεί και να το κάνουν οι γονείς και να λένε στη κόρη τους ή το γιο

τους να μην κάνεις παρέα με την «Σαράχ» που φοράει μαντήλα, αλλά έμενα δεν έχει πέσει στην αντίληψή μου».

Το συναίσθημα της επιφυλακτικότητας από πλευράς γονέων αναφορικά με αυτήν την πρακτική αναφέρεται και από άλλη συμμετέχουσα, η οποία υποστηρίζει ότι αίτια αυτής της επιφυλακτικής στάσης από μέρους των γονέων αποτελεί η διαφορετικότητα που σηματοδοτείται από τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα στα μάτια όσων γονέων είναι μυημένοι, είτε στην ελληνική κουλτούρα, είτε σε μία κουλτούρα που αντιπροσωπεύει τον δυτικό τρόπο σκέψης και ζωής. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:
«με επιφυλακτικότητα και με την έννοια ότι αυτό είναι κάτι το είναι κάτι το διαφορετικό από τη δική μας κουλτούρα, σηματοδοτεί διαφορετικότητα και αυτό αποσιωπεί τις σχέσεις και από γονείς, π.χ. από γονείς από την Αλβανία, οι γονείς, οι Αλβανοί είναι πιο αυστηροί με θέματα διαφορετικότητας από ότι οι Έλληνες» (Ε.11).

Οι απαντήσεις δύο εκπαιδευτικών σχετικά με το εν λόγω ζήτημα αναδεικνύουν τα έντονα αρνητικά συναισθήματα που διακρίνουν τους γονείς των άλλων μαθητών/τριών για αυτή την ομάδα. Όπως έχει προαναφερθεί, οι δύο εκπαιδευτικοί είναι αναπληρώτριες σε νησιά που βρίσκονται κοντά σε πύλες εισόδου και τα οποία έχουν δεχθεί κατά τα τελευταία χρόνια μεγάλα κύματα προσφύγων και μεταναστών, γεγονός που συνέβαλε στη διαμόρφωση αρνητικών αφηγήσεων από την πλειονότητα του ντόπιου πληθυσμού αναφορικά με αυτές τις ομάδες, ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις εκδηλώνει και ρατσιστικές συμπεριφορές εις βάρος της υπό διερεύνησης ομάδας. Ειδικότερα, όπως επισημαίνεται από τη μία εκπαιδευτικό, οι γονείς των ημεδαπών μαθητών/τριών τηρούν μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτήν ομάδα, αναφέροντας και την ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών από το ντόπιο πληθυσμό. Η ίδια θεωρεί ότι η αιτία αυτής της αρνητικής αντιμετώπισης εκ μέρους των γονέων δεν αποτελεί μόνο η μαντήλα αλλά όπως αναφέρει:
«το γενικότερο προσφυγικό υπόβαθρο» αυτών των ατόμων (Ε.6)

Στα ίδια πλαίσια κινείται και η απάντηση της άλλης εκπαιδευτικού καθώς, όπως επισημαίνει όχι μόνο οι γονείς αλλά και το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν αρνητικά διακείμενοι απέναντι σε αυτά τα κορίτσια. Η ίδια αναφέρει ότι η αφήγηση

που κυριαρχούσε για αυτές τις μαθήτριες από την πλειοψηφία των γονέων, τις παρουσίαζε ως καταπιεσμένα υποκείμενα, τα οποία αποτελούσαν μια έντονα αρνητική επιρροή και εικόνα για τα υπόλοιπα παιδιά και κυρίως για τα κορίτσια αυτών, τα οποία οι γονείς επιθυμούσαν να τα διαπαιδαγωγήσουν με διαφορετικό τρόπο από εκείνον που θεωρούν ότι διαπαιδαγωγούνται τα κορίτσια με μαντήλα. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:
«είχα σχόλια από το σύλλογο γονέων του πρωινού ωραρίου, όπου έλεγαν ότι εμείς δεν θέλουμε τα κορίτσια μας να βλέπουν αυτήν την εικόνα και να θεωρούν ότι είναι εντάξει, να κρύβεσαι έτσι και να καταπιέζεσαι έτσι κ.λπ. και ότι εμείς θέλουμε τις κόρες μας να τις κάνουμε ανεξάρτητες και προοδευτικές κ.λπ. και αυτό ίσχυε και για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας που το αντιμετώπιζε έτσι από την διευθύντρια, τους δασκάλους, όπως γενικότερα υπήρχε μια αφήγηση τι κατακαημένες είναι αυτές που φορούν την μαντήλα» (Ε.12)

Οι απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια διαφορετική άποψη, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τις ανωτέρω απόψεις. Οι απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών περιγράφουν τους γονείς ως μη αρνητικά διακείμενους απέναντι στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα και τις μαθήτριες που την φορούν. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι αιτία αυτού του γεγονότος αποτελεί, είτε η πολυπολιτισμική φύση των σύγχρονων τάξεων και ευρύτερα των σχολείων που βρίσκονται σε περιοχές, όπου υπάρχει μεγαλύτερη συγκέντρωση ομάδων πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένων συγκριτικά με την ομάδα του κυρίαρχου πληθυσμού, είτε ότι πρόκειται για μια γεωγραφική περιοχή όπως αυτή της Ξάνθης, στην οποία η τοπική κοινότητα είναι εξοικειωμένη με το εν λόγω φαινόμενο, λόγω της συμβίωσης της με την μειονότητα των μουσουλμάνων της Δυτική Θράκης. Ακόμη, αυτοί οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι δεν έχει υπάρξει κάποια περίπτωση στην οποία να έχει διαμαρτυρηθεί κάποιος γονέας για κάτι που είναι σχετικό με το υπό διερεύνηση ζήτημα.

Η διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητριών που φορούν μαντήλα με τους συμμαθητές/τριές τους.

Το δεύτερο θεματικό μοτίβο επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τομέα σύναψης κοινωνικών επαφών από πλευράς των μαθητριών που φορούν μαντήλα με συμμαθητές/τριες τους.

Ως επιμέρους θεματικά μοτίβα αυτού του άξονα προσδιορίστηκαν πρώτον οι σχέσεις που δομούν οι μαθήτριες που φορούν μαντήλα με συμμαθητές/τριες τους και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν και δεύτερον η απροθυμία συμμετοχής τους σε αθλητικές δραστηριότητες και στο μάθημα της γυμναστικής.

Οι σχέσεις που δομούν οι μαθήτριες που φορούν μαντήλα με συμμαθητές/τριες τους και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν εντοπίσει δυσκολίες αναφορικά με την δόμηση κοινωνικών επαφών των μαθητριών με μαντήλα και των συμμαθητών/τριών τους. Μέσα από τις απαντήσεις τους αναδεικνύονται οι διάφοροι χαρακτηρισμοί, με τους οποίους επιχειρούν να ερμηνεύσουν την φύση των φιλικών σχέσεων που διακρίνει τις δύο ομάδες. Χαρακτηριστικά, αρκετοί εκπαιδευτικοί, προβαίνοντας σε μια περιγραφή του χαρακτήρα των φιλικών σχέσεων που διατηρούν οι δύο ομάδες, αναφέρουν ότι εμφανίζονται ως *«καλές»* φιλικές σχέσεις. Ωστόσο, η εν λόγω άποψη φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που εκφράζει μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρουν ότι θα χαρακτήριζαν τις φιλικές σχέσεις μεταξύ μαθητριών με μαντήλα και υπόλοιπων μαθητών/τριών, είτε ως *«εσωστρεφείς και κλειστές»* σχέσεις, είτε ως *«ρευστές»* σχέσεις.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητριών με μαντήλα και υπόλοιπων μαθητών/τριών εξαρτώνται από ορισμένους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εξέλιξη των κοινωνικών επαφών των δύο ομάδων. Ως θετικοί παράγοντες αναφέρονται αυτοί της ηλικίας που βρίσκονται τόσο οι μαθήτριες με μαντήλα όσο και οι υπόλοιποι μαθητές/τριες, της πολιτισμικής σύνθεσης της περιοχής, στην οποία στεγάζεται το σχολείο, της διάρκεια παραμονής και φοίτησης των μαθητριών με μαντήλα στο σχολείο καθώς και της θετικής διάθεσης από πλευράς των μαθητριών με μαντήλα να δομήσουν φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Ως αρνητικοί παράγοντες αναφέρονται αυτοί της *«κλειστής»* φύσης του χαρακτήρα των ίδιων των μαθητριών με μαντήλα υπό

το πρίσμα της απροθυμίας να αλληλοεπιδράσουν και να δομήσουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες και το φύλο των μαθητών/τριών υπό την έννοια της απροθυμίας που διακρίνει τις μαθήτριες με μαντήλα να συνάψουν κοινωνικές επαφές με αγόρια συμμαθητές τους.

Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ως αρχική της σκέψη την δυσκολία που χαρακτηρίζει ούτως ή άλλως τις σχέσεις των μαθητών/τριών με την συγκεκριμένη ομάδα, λόγω του γεγονότος ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από μέρους των συμμαθητριών τους προκαλεί στους μαθητές/τριες αισθήματα επιφυλακτικότητας και περιέργειας, καθώς σηματοδοτεί για αυτούς/ες μια μορφή ετερότητας που την αντιλαμβάνονται ως *«κάτι παράξενο που δεν το έχουν συνηθίσει ακόμη»*. Κατά την ίδια, τα αισθήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες ως προς την συγκεκριμένη ομάδα δικαιολογούνται από το γεγονός ότι το φαινόμενο της φοίτησης μαθητριών με μαντήλα σε σχολεία που βρίσκονται στην Αθήνα είναι πιο έντονο και συχνό κατά τα τελευταία χρόνια λόγω της *«μαζικής εισροής μεταναστών με μαντήλα»*.

Ακόμη, μέσα από την απάντηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ότι η ηλικία των μαθητών/τριών αποτελεί ένα κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει θετικά την αλληλεπίδραση και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων. Η ίδια παρατηρεί ότι οι μαθητές/τριες των μικρότερων τάξεων, οι οποίοι δεν έχουν εμποτιστεί, ακόμη, από τα κυρίαρχα αρνητικά στερεότυπα που αποδίδονται στην εν λόγω ομάδα από την κοινωνία, φαίνεται ότι δεν προβαίνουν σε πρακτικές διαχωρισμού τους από την συγκεκριμένη ομάδα, αναφέροντας χαρακτηριστικά:
«παίζουν τα παιδικά παιχνίδια όλοι/ες μαζί χωρίς να τους ενοχλεί και να τους σταματάει η μαντήλα» (Ε.1).
Αντίθετα, στους μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων φαίνεται να ενισχύεται η δυσκολία αλληλεπίδρασης και σύναψης φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητριών με μαντήλα και υπόλοιπων μαθητών/τριών. Η ίδια αποδίδει αυτό το γεγονός στην καταλυτική επίδραση των αρνητικών αντιλήψεων που έχουν αρχίσει να συγκροτούνται από τους μαθητές/τριες από τον οικογενειακό τους περίγυρο και ευρύτερα από την κοινωνία αναφορικά με την συγκεκριμένη ομάδα, καθώς, όπως υποστηρίζει:
«*έχουν δηλητηριαστεί από τα στερεότυπα της κοινωνίας και των γονιών τους»*
Ως απόρροια αυτού, η εκπαιδευτικός αναφέρει την δημιουργία *«αποκομμένων ομάδων»* μεταξύ των μαθητριών με μαντήλα και των υπόλοιπων μαθητών /τριών.

Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο και συγκεκριμένα η πολιτισμική σύνθεση αυτής, αναδεικνύεται ως ένας ακόμη καίριος παράγοντας που επηρεάζει θετικά την δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και μαθητριών με μαντήλα. Μέσα από τις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία στο κέντρο της Αθήνας, καταδεικνύεται ως σημαντική πτυχή, η πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένη σύσταση της ευρύτερης περιοχής, στην οποία βρίσκεται το σχολείο, καθώς, όπως υποστηρίζουν, σε αυτές τις περιοχές η τοπική κοινότητα είναι συνηθισμένη και εξοικειωμένη σε θρησκευτικά διαφοροποιημένες πρακτικές. Υπό αυτήν την οπτική, μια ερωτηθείσα υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, είναι εξοικειωμένοι με μια τέτοια εικόνα, γεγονός που συμβάλει στο να μην αποτελεί η μαντήλα έναν ανασταλτικό παράγοντα, για την πλειοψηφία, τουλάχιστον, των μαθητών/τριών αναφορικά με την σύναψη φιλικών σχέσεων με μαθήτριες που φορούν την μαντήλα. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:
« *έχουν συνηθίσει να βλέπουν ίσως μια τέτοια εικόνα»* (Ε.3).

Μέσα από τις απαντήσεις μερίδας εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και ένας τρίτος παράγοντας που επηρεάζει θετικά στη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και μαθητριών με μαντήλα. Αυτός έγκειται στη χρονική διάρκεια της παραμονής και της φοίτησης των μαθητριών με μαντήλα στο εκάστοτε σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η μαθήτρια με μαντήλα που είχε αναλάβει την περσινή χρονιά στο σχολείο που εργαζόταν, ήταν πλήρως ενσωματωμένη στη τάξη της και ευρύτερα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς η εν λόγω μαθήτρια είχε αρχίσει να φοιτά στο συγκεκριμένο σχολείο από την πρώτη δημοτικού καθώς, όπως αναφέρει:
«ήταν πολύ ενσωματωμένη στη τάξη της και στο σχολικό περιβάλλον» (Ε.4).
Η ίδια υποστηρίζει ότι είναι δυνατή η ενσωμάτωση αυτών των μαθητριών στο σχολικό πλαίσιο, συνάπτοντας φιλικές σχέσεις, κατά κύριο λόγο με τα υπόλοιπα κορίτσια, χωρίς, όμως να παραβλέπει και περιπτώσεις που δείχνουν το αντίθετο.

Παρόμοια άποψη εκφράζει και άλλος εκπαιδευτικός, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι φιλικές σχέσεις των μαθητριών με μαντήλα και των υπόλοιπων μαθητών/τριών δομούνται κατά την διάρκεια όλων των ετών που φοιτούν στο σχολείο. Επομένως, κατά τον ίδιο, το γεγονός ότι κάποια μαθήτρια θα φορέσει μαντήλα στην ηλικία των 11- 12

ετών, ενώ φοιτά στο σχολείο αρκετά χρόνια, δεν αποτελεί παράγοντα που θα επηρεάσει αρνητικά τις φιλικές σχέσεις που έχει ήδη δημιουργήσει με τους συμμαθητές/τριες της.

Αξιοσημείωτη είναι και η απάντηση άλλης συμμετέχουσας, η οποία υποστηρίζει ότι οι σχέσεις των μαθητριών που φορούν μαντήλα με τους άλλους μαθητές/τριες είναι *«καλές»* επειδή στα σχολεία, στα οποία υπάρχει *«το φαινόμενο μαντήλα»* υιοθετούν μια διαπολιτισμική προσέγγιση κατά την διαπαιδαγώγηση του συνόλου των μαθητών/τριών, γεγονός που συμβάλλει, όπως αναφέρει:
«στο να μαθαίνουν τα παιδιά να αποδέχονται τις συμμαθήτριες τους, οι οποίες φορούν μαντήλα» (Ε.11).
Υπό αυτό το πρίσμα, αναδεικνύεται μέσα από την άποψη της εκπαιδευτικού η σημαντική συμβολή που έχει μια διαπολιτισμική προσέγγιση αναφορικά με την διαχείριση ενός πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού, καθώς θεωρεί ότι σε διαφορετική περίπτωση οι μαθητές βάσει της αγωγής που λαμβάνουν από την οικογένεια τους θα *«αντιδρούσαν διαφορετικά»* ως προς την εν λόγω ομάδα.

Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού αναδεικνύονται ότι οι παράγοντες που έχουν θετικό αντίκτυπο ως προς την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων, είναι αυτοί που αναφέρονται στην προθυμία της ίδιας της μαθήτριας που φοράει μαντήλα να αλληλοεπιδράσει και «*ενσωματωθεί γρήγορα στην κοινωνική ομάδα των συμμαθητών τους»*, διατηρώντας ταυτόχρονα και ένα φιλικό κύκλο με ομοεθνείς της. Στην διάρκεια παραμονής και φοίτησης μια μαθήτριας στο σχολείο, καθώς όπως υποστηρίζει σε περίπτωση που μια μαθήτρια φοιτά στο σχολείο, ήδη από την πρώτη δημοτικού έχει μεγάλες πιθανότητες αποδοχής και ένταξης στο σχολικό πλαίσιο, αφού κατά την ίδια μετά από τόσο χρόνια *«οι συμμαθητές/τριες της δεν βλέπουν την μαντήλα, βλέπουν το παιδί, το άτομο»* καθώς και στην μικρή ηλικία των υποκειμένων με μαντήλα και μη. Χαρακτηριστικά, η ίδια παραθέτει την περίπτωση μιας μαθήτριας που φορούσε μαντήλα και η οποία εγγράφηκε την περσινή χρονιά στο σχολείο, αρχίζοντας την φοίτησή της σε τάξη της πρώτης δημοτικού. Η συγκεκριμένη μαθήτρια φάνηκε ότι ήταν αποδεκτή από τους άλλους μαθητές/τριες, γεγονός που η ίδια αποδίδει στην μικρή ηλικία των παιδιών, τα οποία ακόμη δεν έχουν διαμορφώσει αρνητικές αντιλήψεις αναφορικά με την εν λόγω ομάδα, δηλώνοντας:

«..όλα τα παιδάκια είναι πάρα πολύ μικρά, οπότε όπως έρχεται η συμμαθήτριά τους την αποδέχονται».

Οι απαντήσεις κάποιων άλλων εκπαιδευτικών αναδεικνύουν, επίσης, τον θετικό παράγοντα της θετικής διάθεσης από πλευράς των μαθητριών με μαντήλα να συνάψουν κοινωνικές επαφές με άλλα άτομα. Οι ίδιες υποστηρίζουν ότι οι μαθήτριες με μαντήλα είναι πρόθυμες να κοινωνικοποιηθούν και να συνάψουν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές/τριες, καθώς, όπως θεωρεί η μία:

«αυτά τα παιδιά *θέλουν πραγματικά να μάθουν τα ελληνικά, οπότε φροντίζουν να συνάπτουν και φιλικές σχέσεις..» (*Ε.6).

Αντίστοιχα και η άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει την επιθυμία αυτών των μαθητριών να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά και να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμη, όπως υποστηρίζει, παρόλο που υπάρχουν και περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς των συγκεκριμένων μαθητριών εμφανίζονται να είναι πιο αυστηροί με αυτές, θεωρεί ότι οι γονείς δεν επιβάλλουν περιορισμούς και απαγορεύσεις σε αυτές, όσον αφορά τη δόμηση κοινωνικών σχέσεων με άλλους μαθητές/τριες. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει:

«και τα κορίτσια που φορούν μαντήλα θέλουν να κοινωνικοποιηθούν και να παίξουν όλοι μαζί, υπάρχουν και περιπτώσεις που οι γονείς τους να είναι πιο αυστηροί με μαθήτριες που φορούν αλλά αυτό δεν τις εμποδίζει να παίξουν με άλλα παιδία ή να μην συναναστραφούν με αγόρια» (Ε.7).

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύονται και ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά κατά την διαδικασία δημιουργίας φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητριών με μαντήλα και συμμαθητών/τριών τους.

Πιο αναλυτικά, μέσα από την απάντηση μιας εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ο παράγοντας της απροθυμίας των ίδιων των μαθητριών να δομήσουν σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Η ίδια πιστεύει ότι η δυσκολία σύναψης φιλικών σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων δεν οφείλεται αποκλειστικά στις αρνητικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς αυτήν την ομάδα, αλλά υποστηρίζει ότι και οι ίδιες οι μαθήτριες με μαντήλα δεν είναι πρόθυμες να συνάψουν φιλικές επαφές με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«είναι απρόθυμες να κάνουν παρέα με τα παιδιά της τάξης της» (Ε.1).

Κατά αυτόν τον τρόπο, η συγκεκριμένη αποδίδει και σε αυτές ένα μερίδιο ευθύνης για το γεγονός της μη ένταξης τους σε ομάδες συνομηλίκων της. Όπως υποστηρίζει η μαθήτρια με μαντήλα που έχει φέτος στην τάξη που έχει αναλάβει, ενώ βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής γλώσσας και ούσα ικανή *«να συνεννοηθεί με τους συμμαθητές/τριες της»* και πρόθυμη να *«συνεργάζεται σε ομαδικές δραστηριότητες»* εντός της τάξης, επιλέγει να συναναστρέφεται κυρίως με μια μαθήτρια μικρότερης τάξης, η οποία φοράει και αυτή μαντήλα.

Αντίστοιχα, και άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι μεγάλη σημασία κατέχει η φύση του χαρακτήρα των ίδιων των μαθητριών με μαντήλα αναφορικά με την σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/τριες υπό την έννοια της προθυμίας ή μη να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με άλλα άτομα. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:
«*το κατά πόσο θα δώσουν σημασία και πόσο ανοιχτές είναι να κάνουν παρέα με τα υπόλοιπα παιδιά»* (Ε.3).

Κατά αυτόν τον τρόπο, και η ίδια φαίνεται να αποδίδει στις μαθήτριες που φορούν μαντήλα την μεγαλύτερη ευθύνη για το γεγονός της απομόνωσης τους ή όχι στο σχολικό πλαίσιο, δεν παραβλέπει όμως και το γεγονός της ύπαρξης περιπτώσεων κατά τις οποίες οι μαθήτριες με μαντήλα μπορεί να στοχοποιηθούν και να περιθωριοποιηθούν εντός του σχολικού πλαισίου λόγω του γεγονότος ότι φορούν μαντήλα από ορισμένους μαθητές/τριες, οποίοι *«τις βλέπουν αρνητικά».*

Παρόμοιο σκεπτικό παρουσιάζουν οι απαντήσεις και ορισμένων άλλων εκπαιδευτικών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αιτία της απομόνωσης αυτών των μαθητριών είναι η απροθυμία των ίδιων να μην εντάσσονται σε ομάδες των ομηλίκων τους. Χαρακτηριστικά, μία εκπαιδευτικός εκφράζει την άποψη ότι πιθανή αιτία της απροθυμίας των μαθητριών με μαντήλα να δομήσουν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές/τριες αποτελεί ο χαρακτήρας των ίδιων καθώς αναφέρει:
«το κατά πόσο είναι ανοιχτές να αλληλοεπιδράσουν με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες» (Ε.5).

Όπως η ίδια υποστηρίζει, βάσει της περσινής της εργασιακής της εμπειρίας, όπου είχε μαθήτριες με μαντήλα στην τάξη της, παρατήρησε ότι οι ίδιες οι μαθήτριες με μαντήλα τηρούσαν μια πιο αποστασιοποιημένη στάση απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά, επιλέγοντας να μην αλληλοεπιδρούν και να μην εντάσσονται στην κοινωνική ομάδα των συμμαθητών/τριών της. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι μία πιθανή

ερμηνεία αυτής της αποστασιοποιημένης στάσης που τηρούσε η εν λόγω ομάδα, έγκειται στο γεγονός της απροθυμίας που διέκρινε αυτές τις μαθήτριες να συνάψουν φιλικές σχέσεις με άτομα που θεωρούσαν ότι δεν συμβαδίζουν με αυτό που επιτάσσει η πολιτισμική τους παράδοση, εξαιτίας της υιοθέτησης από αυτά ενός πιο μοντέρνου τρόπου ζωής, τον οποίο οι ίδιες, ενδεχομένως, να μην τον ενέκριναν, αναφέροντας χαρακτηριστικά:
«έβλεπα ότι από μόνα τους ίσως μπορεί να είναι και λόγω χαρακτήρα (δεν έχω καταλάβει) νομίζω ότι υπήρχε μία απόσταση σε σχέση με συμμαθητές ότι δεν δένονταν, δεν ήθελαν να μπουν μέσα σε αυτόν τον κοινωνικό περίγυρο των άλλων παιδιών που δεν φορούσαν μαντήλα γιατί, ίσως, τα θεωρούσαν πιο μοντέρνα, πιο προχωρημένα και ότι αυτές τηρούσαν την παράδοσή τους».

Παρόμοιες σκέψεις εκφράζει και άλλος εκπαιδευτικός, ο οποίος διατυπώνει την άποψη ότι έχει παρατηρήσει να λαμβάνει χώρα το φαινόμενο της οικειοθελούς απομόνωσης των μαθητριών με μαντήλα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων έχει εντοπίσει ότι οι συγκεκριμένες μαθήτριες θέτουν οι ίδιες τον εαυτό τους εκτός των κοινωνικών ομάδων των συνομηλίκων τους, αναφέροντας:
«πολλά κορίτσια με μαντήλα επιδιώκουν να είναι μόνα τους στα διαλείμματα, δηλαδή αυτά θέτουν τον εαυτό τους λίγο παράμερα» (Ε.8).
Ο ίδιος ερμηνεύει ότι η αιτία αυτού του φαινόμενου οφείλεται σε θρησκευτικούς λόγους, καθώς θεωρεί την μαντήλα ως ένα τρόπο ελέγχου της σκέψης των υποκειμένων που την φορούν που τις απαγορεύει να συνάπτουν φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, *«η μαντήλα ελέγχει την σκέψη και δεν πρέπει να κάνουν παρέα ούτε με αγόρια ούτε με κορίτσια και να μην ανοίγονται σε άλλους».* Κατά αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός αποδίδει σε αυτές τις μαθήτριες την αποκλειστική ευθύνη για το γεγονός ότι εμφανίζονται απομονωμένες στο σχολικό πλαίσιο, αφού, όπως αναφέρει:
«τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν «να κάνουν παρέα με παιδιά που φορούν μαντήλα και δεν τα έχουν στην άκρη».

Αντίθετα, μια συμμετέχουσα φαίνεται να διαφοροποιείται ως προς το ζήτημα της ευθύνης που προσάπτεται σε αυτές τις μαθήτριες για τον αυτό- αποκλεισμό τους στο σχολικό πλαίσιο, καθώς αποδίδει την αποτυχία της ομαλής ένταξης στο σχολικό πλαίσιο από πλευράς των μαθητριών όχι στην απροθυμία των ίδιων αλλά σε μια

αδιάφορη και απαθή στάση που τηρείται από την εκπαιδευτική κοινότητα απέναντι σε αυτήν την ομάδα. Η ίδια εκφράζει την άποψη ότι αποτελεί επιτακτική ανάγκη η πραγματοποίηση μιας κατάλληλης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε πρώτό επίπεδο για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και στη συνέχεια στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, προκειμένου να επιτευχθεί μια ομαλή προσαρμογή και ένταξη αυτής της ομάδα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς σε διαφορετική περίπτωση αυτή η ομάδα έχει μεγάλες πιθανότητες να τεθεί στο περιθώριο και να αποκλεισθεί.

Επιπρόσθετα, μέσα από την απάντηση άλλης εκπαιδευτικού αναδεικνύεται και ένας ακόμη παράγοντας που η ίδια θεωρεί ότι αποτελεί εμπόδιο ως προς την ουσιαστική δόμηση φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητριών με μαντήλα και μαθητών/τριών. Κατά την ίδια, αυτός έγκειται στα βαθύτερα αρνητικά κοινωνικά νοήματα που αποδίδονται στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα. Όπως υποστηρίζει, η πλειοψηφία των ατόμων συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της νοηματοδοτεί την μαντήλα ως ένα σύμβολο που σηματοδοτεί μια *«ηθική της καταπίεσης»* των υποκειμένων που την φέρουν. Υπό αυτό το πρίσμα, η συγκεκριμένη θεωρεί ότι τα αρνητικά κοινωνικά νοήματα που σηματοδοτεί η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα αποτελεί το πραγματικό τροχοπέδη στη αλληλεπίδραση και ειδικότερα στη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων που φέρουν την μαντήλα και των άλλων ατόμων, δηλώνοντας:
« .. είναι συμβολισμός της, αυτό που κρύβει από πίσω, δηλαδή, εάν δεν είχαν αυτήν την ηθική της καταπίεσης, θεωρώ ότι κανένας δεν θα είχε πρόβλημα εάν οι μισές γυναίκες του πλανήτη φορούσαν μαντήλα» (Ε.11).

Παρόμοιο σκεπτικό παρουσιάζει και η άποψη ενός άλλου ερωτηθέντα, ο οποίος θεωρεί ότι η μαντήλα ενδεχομένως, να προκαλεί μια πρώτη αρνητική εντύπωση στους μαθητές/τριες, η οποία μπορεί στη συνέχεια να λειτουργήσει ως ένας ανασταλτικός παράγοντας ως προς την δόμηση φιλικών σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς οι υπόλοιποι μαθητές/τριες μπορεί αντιλαμβάνονται την μαντήλα ως ένα διαφοροποιητικό στοιχείο μεταξύ αυτών και των μαθητριών με μαντήλα. Κατά συνέπεια, ο ίδιος υποστηρίζει ότι εναπόκειται στη επιθυμία των μαθητριών με μαντήλα να καταβάλλουν μια σημαντική προσπάθεια, προκειμένου να καταστούν αποδεκτές από την ομάδα των ομηλίκων τους και να ενταχθούν στη συνέχεια σε αυτή. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«..ίσως σαν πρώτη εικόνα να αποτελεί για τα παιδιά ανασταλτικό στοιχείο, σαν κάπως να τα διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα παιδιά και να θέλουν ίσως μια προσπάθεια παραπάνω να τους εντάξουν στην παρέα τους» (Ε.10).

Ο εν λόγω εκπαιδευτικός, όμως, αναφέρει και ορισμένους άλλους παράγοντες, οι οποίοι θεωρεί ότι συμβάλουν στην αρνητική εξέλιξη φιλικών σχέσεων των δύο ομάδων, όπως αυτοί της αδυναμίας των μαθητριών με μαντήλα να επικοινωνήσουν στην ελληνική γλώσσα, των διαφορετικών συνηθειών που φέρουν αλλά και της πρόσφατης εγγραφής τους στο σχολείο. Ωστόσο, ο ίδιος δεν παραγνωρίζει την ύπαρξη περιπτώσεων, κατά τις οποίες οι εν λόγω μαθήτριες εντάχθηκαν κανονικά σε ομάδες των συνομηλίκων τους.

Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναδεικνύεται ότι το φύλο των μαθητών/τριών εμφανίζεται ως ένας παράγοντας που συμβάλλει καθοριστικά στην θετική ή αρνητική εξέλιξη των φιλικών σχέσεων μεταξύ των δύο ομάδων. Καθώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι παρά την παρουσία θετικής διάθεσης από μέρους των μαθητριών με μαντήλα να αλληλεπιδράσουν και να συνάψουν φιλικές σχέσεις με κορίτσια συμμαθήτριές τους, δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα αγόρια συμμαθητές τους, δηλώνοντας ότι έχουν διακρίνει μια έντονη απροθυμία από πλευράς τους να συνάψουν φιλικές επαφές με αγόρια συμμαθητές τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι εν λόγω μαθήτριες εμφανίζονται ως επιφυλακτικές, διστακτικές, *«μαζεμένες»* και ντροπαλές να αλληλεπιδράσουν με κάποιο αγόρι συμμαθητή τους, είτε κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων που διεξάγονται μέσα στη σχολική τάξη, είτε κατά την διάρκεια των διαλειμμάτων του σχολικού ωραρίου. Οι ίδιοι επιχειρώντας να ερμηνεύσουν την επιφυλακτική και διστακτική στάση που τηρείται από τις μαθήτριες απέναντι στην ομάδα των αγοριών συμμαθητών τους, καταδεικνύουν λόγους που ανάγονται, είτε στην πολιτισμική παράδοση και κουλτούρα της υπό διερεύνηση ομάδας, είτε στην θρησκεία αυτής της ομάδας.

Ειδικότερα, μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι η στάση των μαθητριών με μαντήλα απέναντι στην ομάδα των αγοριών συμμαθητών της χαρακτηρίζεται από συστολή και απροθυμία των ίδιων να αλληλεπιδράσουν κατά την διάρκεια του διαλείμματος. Πιο αναλυτικά, η ίδια επισημαίνει ότι εν λόγω μαθήτριες δεν επιθυμούν να αναπτύσσουν

φιλικές σχέσεις με αγόρια συμμαθητές τους και επιλέγουν να συναναστρέφονται κυρίως με κορίτσια συμμαθήτριες τους, ωστόσο στην περίπτωση κάποιας ομαδικής δραστηριότητας που απαιτεί τη συμμετοχή και των δύο φύλων του συνόλου του μαθητικού δυναμικού της τάξης, οι μαθήτριες με μαντήλα θα συνεργαστούν, ύστερα και από δική της παρακίνηση και προτροπή. Επιπρόσθετα αναφέρει ότι, επειδή η ίδια ορίζει τον τρόπο τοποθέτησης των μαθητών/τριών στα θρανία, έχει τύχει να ορίσει να μοιραστούν το θρανίο η μαθήτρια με μαντήλα με κάποιο αγόρι συμμαθητής της και όπως επισημαίνει, δεν αντιμετώπισε αντιρρήσεις ούτε από την μαθήτρια ούτε και από τους γονείς της.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, παραθέτοντας το ανωτέρω παράδειγμα, αναφέρει ότι είχε παρατηρήσει από πλευράς της μαθήτριας μια συστολή κατά την επαφή της με τον διπλανό της και μία πρόθεση εκ μέρους της για αποφυγή των εντάσεων μαζί του, γεγονός που πολλές φορές λειτουργούσε εις βάρος της, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«*είναι λίγο πιο συνεσταλμένο, η στάση του σώματος είναι λίγο πιο μαζεμένη στο θρανίο...αποφεύγει τις εντάσεις, δηλαδή εάν απλώνεται το αγόρι προκειμένου να πει κυρία απλώνεται το αγόρι, ο συμμαθητής μου απλώνεται, αυτό μειώνει συνεχώς το χώρο του*». (Ε.1).

Η ίδια εκφράζει την άποψη ότι το αίσθημα της απροθυμίας που διακατέχει τα εν λόγω υποκείμενα να αλληλεπιδράσουν με αγόρια συμμαθητές τους οφείλεται σε λόγους που ανάγονται στην πολιτισμική τους παράδοση και κουλτούρα και συγκριμένα στη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα που υιοθετούν. Η ίδια πιστεύει ότι κατά την άποψη της η εν λόγω πρακτική αποτελεί μία σεξιστική συνήθεια, η οποία θέτει περιορισμούς στα υποκείμενα που την υιοθετούν αναφορικά με την σύναψη σχέσεων με άτομα του άλλου φύλου, υποστηρίζοντας ότι έχει σχηματίσει την συγκεκριμένη άποψη σύμφωνα με ό,τι έχει δει σε σχετικές ταινίες και όχι από την πραγματοποίηση συζήτησης με κάποιο γονέα που να προέρχεται από αυτήν την πολιτισμική ομάδα.

Παρόμοια είναι και η απάντηση άλλης εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρει ότι οι μαθήτριες με μαντήλα είναι επιφυλακτικές απέναντι στην ομάδα των αγοριών συμμαθητών τους και ότι δεν επιθυμούν την συναναστροφή μαζί τους. Η ίδια, επίσης, εκφράζει την άποψη ότι η απροθυμία που διατρέχει τα εν λόγω υποκείμενα ανάγεται σε αιτίες που αφορούν το πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο ανατρέφονται. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι ο τρόπος αγωγής και διαπαιδαγώγησης που λαμβάνουν

αυτά τα κορίτσια από το οικογενειακό τους περιβάλλον συνάδει με αξίες και αρχές, οι οποίες, όπως αναφέρει:

«τους μαθαίνουν ότι η θέση των γυναικών είναι άλλη, όχι κατώτερη, άλλη από την θέση των αγοριών» (Ε.3).

Κατά την ίδια, το γεγονός αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά και απαγορευτικά στην αλληλεπίδραση και συναναστροφή τους με άτομα του άλλου φύλου. Ωστόσο, παραθέτει την άποψη ότι και από μέρους των μουλοσούμανων μαθητών διακρίνονται έντονα αισθήματα επιφυλακτικότητας και απροθυμίας σχετικά με την αλληλεπίδραση τους με κορίτσια συμμαθήτριες τους, κάτι που η ίδια αποδίδει, πάλι, στον τρόπο που έχουν ανατραφεί από την οικογένεια, ο οποίος εμφανίζεται να είναι περιοριστικός σχετικά με την δόμηση φιλικών σχέσεων και για τα δύο φύλα.

Ακόμη, μέσα από την απάντηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού σχετικά με την επιλογή του ατόμου με το οποίο, οι μαθήτριες επιθυμούν να μοιραστούν το θρανίο, αναδεικνύεται η επιθυμία των ίδιων να επιλέξουν βάσει των κριτηρίων του φύλου αλλά και της ίδιας θρησκείας, αναφέροντας:

«..κάθονται με παιδιά, καταρχάς, του ίδιου φύλου, δηλαδή κορίτσι με κορίτσι και συνήθως, επιλέγουν εάν υπάρχει και άλλο κορίτσι που είναι στη θρησκεία μουσουλμάνα».

Ωστόσο, σε περίπτωση που ο /η εκπαιδευτικός της τάξης ορίζει τον τρόπο τοποθέτησης των μαθητών/τριών στα θρανία, η ίδια αναφέρει ότι οι συγκεκριμένες μαθήτριες δεν θα προβάλλουν αντίρρηση σε αυτό που θα επιβάλλει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, ακόμη, και εάν δεν συμφωνούν να μοιραστούν με κάποιον το θρανίο. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι οι Ελληνίδες μαθήτριες τηρούν μια διαφορετική στάση σε περίπτωση που δεν συμφωνούν με αυτό που επιβάλλει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης τους, γεγονός που το αποδίδει στον πιο ατίθασο και ανυπάκουο χαρακτήρα αυτών των μαθητριών. Υπό αυτό το πρίσμα, μέσα από την απάντηση και αυτής της εκπαιδευτικού διαφαίνεται ότι αποδίδει στα υπό εξέταση υποκείμενα χαρακτηριστικά που έχουν αποκτήσει, ως αποτέλεσμα της ανατροφής τους σε μια δεδομένη κουλτούρα και πολιτισμική παράδοση, τα οποία αναφέρονται σε αυτά της συστολής και της υπάκουής σε συμβουλές και οδηγίες των μεγαλύτερων και ανωτέρων τους, χωρίς να τις αμφισβητούν και να αντιτίθενται σε αυτές.

Μια συμμετέχουσα, επιχειρώντας να ερμηνεύσει το συναίσθημα της απροθυμίας που διακρίνει αυτά τα κορίτσια να αλληλεπιδράσουν και να συναναστραφούν με αγόρια

συμμαθητές τους, αναφέρει ότι έχει εντοπίσει μια διαφορά που διακρίνει τις μαθήτριες με μαντήλα, οι οποίες έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή είναι πολλά χρόνια εδώ με τις μαθήτριες με μαντήλα, οι οποίες έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα πρόσφατα. Κατά την ίδια, η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι αυτές που έχουν γεννηθεί ή είναι πολλά χρόνια στην Ελλάδα εμφανίζονται πιο δεκτικές στο να αλληλεπιδράσουν και να δομήσουν φιλικές σχέσεις με αγόρια. Αντίθετα, η ομάδα των μαθητριών με μαντήλα, η οποία έχει εγκατασταθεί πρόσφατα στο ελλαδικό χώρο εμφανίζονται πιο απρόθυμες λόγω της πιο έντονα εντυπωμένης αντίληψης που τις διαπνέει, αυτής *«ότι είναι κακό να συνάψουν σχέσεις με αγόρια»* (Ε.4).

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αιτία αυτού του γεγονότος αποτελεί οι περιορισμοί που τίθενται σε αυτά τα υποκείμενα από τον οικογενειακό τους περίγυρο και ευρύτερα το πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο έχουν μυηθεί.

Παρόμοια άποψη εκφράζεται και από άλλη εκπαιδευτικό, η οποία αναφέρει και αυτήν την έντονη απροθυμία από πλευράς μαθητριών με μαντήλα να δομήσουν φιλικές σχέσεις μα αγόρια, καθώς, όπως η ίδια θεωρεί:

«..υποθέτω ότι υπήρχε κάποια συζήτηση στη οικογένεια, απέφευγαν να κάνουν παρέα....κάπως οι αρχές και τα όρια, τους είχαν πολύ σαφώς τεθεί, με ποιους μπορούν να κάνουν παρέα κ.λπ.». (Ε.12).

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση που εκφράζεται και από άλλη ερωτηθείσα αναφορικά με αυτό το ζήτημα, επισημαίνοντας και η ίδια ότι οι μαθήτριες με μαντήλα διακατέχονται από ένα έντονο συναίσθημα απροθυμίας να συναναστραφούν με αγόρια συμμαθητές τους και να δομήσουν σχέσεις μαζί τους, καταδεικνύοντας ότι αυτές οι μαθήτριες επιλέγουν να συναναστραφούν αποκλειστικά με μαθήτριες, με τις οποίες θεωρούν ότι είναι *«στο ίδιο μήκος κύματος»* με αυτές. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι σχημάτισε την συγκεκριμένη άποψη από την περίπτωση του κοριτσιού με μαντήλα που είχε αναλάβει ως μαθήτρια την περσινή χρόνια, στο σχολείο που εργαζόταν. Όπως υποστηρίζει η μαθήτρια ήταν απρόθυμη, ακόμη, και να συνεργαστεί με αγόρι συμμαθητή της σε κάποια ομαδική δραστηριότητα που διεξάγονταν εντός της τάξης, δηλώνοντας:

«.. ότι δεν ήθελε ούτε να κάθεται δίπλα της αγόρι, όταν έπρεπε να κάνουμε ομάδα μέσα στην τάξη για κάποιο παιχνίδι, δεν ήθελε». (Ε.5).

Η ίδια θεωρεί ότι, ενδεχομένως, αυτή η απρόθυμη στάση που τηρούνταν από την μαθήτρια απέναντι στην ομάδα των αγοριών να οφείλεται στη ηλικιακή φάση της εφηβείας, στην οποία βρισκόταν η μαθήτρια. Ακόμη, αναφέρει ότι η μαθήτρια είχε συνάψει φιλικές επαφές μόνο με ένα άλλο κορίτσι από όλο το σχολείο, με το οποίο δέθηκε λόγω του γεγονότος ότι έφερε και αυτό την ίδια θρησκευτική ταυτότητα με αυτήν και μάλιστα επισημαίνει ότι είχε διακρίνει από πλευράς της μαθήτριάς της μια διάθεση προσηλυτισμού του άλλου κοριτσιού υπό την έννοια ότι την έπεισε να υιοθετήσει πιο αυστηρά την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα κατά την διάρκεια της εορτής του Ραμαζανιού, αναφέροντας χαρακτηριστικά:
«η μαθητρία μου που ήταν από την Συρία, είχε κρύψει τα πάντα σε αντίθεση με το άλλο κορίτσι που ήταν από το Αφγανιστάν, όπου εκεί φοράνε την μαντήλα πιο ανάλαφρα, όχι τόσο σφιχτά που κρύβεις όλα τα μαλλιά, δηλαδή είναι έτσι σαν αξεσουάρ πιο πολύ και κατά τη διάρκεια του Ραμαζανιού την είχε πείσει και είχε φορέσει κορδέλες, πολλά μαντήλια στο κεφάλι, δηλαδή είχαν κρυφτεί τα πάντα».

Οι απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών αναδεικνύουν την άποψη ότι τα αισθήματα επιφυλακτικότητας και απροθυμίας που διακρίνουν τις μαθήτριες με μαντήλα αναφορικά με την συναναστροφής τους με αγόρια συμμαθητές τους οφείλονται σε αιτίες που ανάγονται σε θρησκευτικούς λόγους. Χαρακτηριστικά, η μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η απροθυμία αυτών των μαθητριών να αλληλεπιδράσουν με αγόρια μαθητές δικαιολογείται από το γεγονός ότι η θρησκευτική παράδοση αυτής της ομάδας εκτός το ότι θέτει περιορισμούς, δημιουργεί και αισθήματα φόβου στα εν λόγω υποκείμενα να συναναστραφούν με άτομα του άλλου φύλου καθώς υποστηρίζει:
« ...βλέπω στο διάλειμμα τα κορίτσια που φορούν μαντήλα δεν μιλάνε τόσο πολύ αγόρια, φαντάζομαι αυτό συμβαίνει και λόγω θρησκείας...έχει να κάνει κυρίως με το μουσουλμανικό στοιχείο και δεν κάθονται με αγόρια για να μην τους παρεξηγήσουν, γιατί φοβούνται, γιατί μπορεί να τους δει κάποιος ...» (Ε.6)
Ωστόσο, επισημαίνει ότι το ελληνικό σχολείο καταβάλλει προσπάθειες να ανατρέψει αυτές τις αντιλήψεις και τα αισθήματα φόβου και ενοχής που δημιουργεί η αλληλεπίδραση και η δόμηση φιλικών σχέσεων με άτομα του άλλου φύλου από τα εν λόγω υποκείμενα.

Αντίστοιχα και ο άλλος εκπαιδευτικός αποδίδει τον δισταγμό και την απροθυμία των μαθητριών αναφορικά με την αλληλεπίδραση τους με αγόρια μαθητές σε θρησκευτικούς λόγους, υποστηρίζοντας:

«όσες είναι μουσουλμάνες ίσως και λόγω της θρησκείας να είναι πιο επιφυλακτικές να πιάσουν ένα αγόρι..» (Ε.10)

Ωστόσο, ο ίδιος επισημαίνει ότι δεν διαχωρίζει τις μαθήτριες που είναι μουσουλμάνες και φορούν μαντήλα από αυτές που είναι μουσουλμάνες και δεν φορούν, καθώς αναφέρει ότι και οι μουσουλμάνες μαθήτριες που δεν φορούν μαντήλα τηρούν παρόμοια στάση απέναντι στην ομάδα των αγοριών, γεγονός που το έχει παρατηρήσει από την ώρα του μαθήματος της γυμναστικής, το οποίο και διδάσκει ο ίδιος.

Οι απαντήσεις των ορισμένων άλλων εκπαιδευτικών καταδεικνύουν μια διαφορετική άποψη για το συγκεκριμένο ζήτημα. Ειδικότερα, μία ερωτηθείσα αναφέρει ότι δεν έχει εντοπίσει κάποιο αίσθημα επιφυλακτικότητας από πλευράς των μαθητριών με μαντήλα σχετικά με την αλληλεπίδραση τους με αγόρια, αντίθετα υποστηρίζει ότι οι μαθήτριες με μαντήλα και ιδιαίτερα αυτές που βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία, εμφανίζονται πρόθυμες, είτε να συνεργαστούν με αγόρι σε κάποια δραστηριότητα, στην οποία μπορούν συμμετάσχουν, είτε να μοιραστούν και το θρανίο μαζί του, δείχνοντας, όμως μια προτίμηση στους μαθητές/τρίες που ανήκουν στην ίδια ομάδα με αυτές. Η ίδια θεωρεί ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός της επιθυμίας των μαθητριών να συμμετάσχουν και να ενταχθούν στο πλαίσιο της τάξης, λόγω και του φόβου που τις διατρέχει να μην τεθούν στο περιθώριο αυτής, υποστηρίζοντας:

«..κανείς δεν θέλει να νιώθει ξένος» (Ε.7).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη εκφράζει έναν προβληματισμό σχετικά με το ζήτημα της επιθυμίας των μαθητριών με μαντήλα να συναναστρέφονται και να δομούν φιλικές σχέσεις, κυρίως, με άλλα κορίτσια συμμαθήτριες τους, καθώς υποστηρίζει ότι δεν είναι βέβαιη εάν αυτό το γεγονός οφείλεται σε λόγους που αφορούν την πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση αυτής της ομάδας ή εάν ανάγεται σε αιτίες που αφορούν ζητήματα φύλου. Ειδικότερα, βασιζόμενη και στην περίπτωση των Ελληνίδων μαθητριών και ορμώμενη και από τα προσωπικά της βιώματα, αναφέρει ότι και αυτή ως μαθήτρια δόμησε στενές φιλίες, κυρίως, με κορίτσια συμμαθήτριές της, υποστηρίζοντας:

«..δεν έχω κατασταλάξει, άμα είναι θέμα μαντήλας ή θέμα φύλου γενικά, δηλαδή, και εμείς στο σχολείο οι κολλητές μας ήταν κυρίως κορίτσια».

Αντίστοιχα και άλλος εκπαιδευτικός δηλώνει ότι παρά το γεγονός ότι δεν έχει τύχει να αναλάβει μαθήτριες με μαντήλα, αλλά μόνο μαθήτριες μουσουλμάνες που δεν φορούν μαντήλα, υποστηρίζει ότι αυτές δεν έχουν κανένα πρόβλημα να αλληλεπιδράσουν με αγόρια και μάλιστα αναφέρει:
«όταν πηγαίνουν εκδρομή πιάνονται χέρι- χέρι με τα αγοράκια και πάμε εκδρομή».(Ε.9). Ακόμη, και ο ίδιος διατυπώνει την άποψη ότι οι μαθήτριες προτιμούν να συναναστρέφονται περισσότερο με κορίτσια, επειδή *«όλα τα κορίτσια προτιμούν να κάνουν παρέα με κορίτσια».*

Ένα ποσοστό των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι έχουν εντοπίσει προβλήματα κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητριών με μαντήλα και μαθητών συμμαθητών τους. Ειδικότερα, οι 3 από τους 12 εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνουν την ύπαρξη μεμονωμένων περιπτώσεων κατά τις οποίες έχει λάβει χώρα κάποιο περιστατικό διένεξης μεταξύ μαθητή με μαθήτρια με μαντήλα. Όπως αναφέρουν σε τέτοιες περιπτώσεις έχουν παρατηρήσει ότι το αγόρι επιχειρεί κατά την διάρκεια της διένεξης του με την μαθήτρια με μαντήλα να της αφαιρέσει την μαντήλα. Οι δύο εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη το αγόρι προβαίνει συνειδητά στην εκτέλεση αυτής της πράξης, καθώς πιστεύουν ότι οι μαθητές γνωρίζουν την σημασία που έχει η μαντήλα για τα υποκείμενα που την φορούν. Χαρακτηριστικά, η μια εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ο μαθητής, ο οποίος ήταν ελληνικής καταγωγής, προέβη σε αυτήν την χειρονομία επειδή θεώρησε την αφαίρεση της μαντήλας ως έναν υποτιμητικό τρόπο να τιμωρήσει την μαθήτρια, αναφέροντας:
«*πάνω στο τσακωμό, όποτε εκεί σίγουρα φάνηκε μια διαφορά, γιατί για να το κάνεις αυτό νομίζω ότι ξέρουν τα παιδιά ποια είναι η σημασία της μαντήλας, για να πάει να της το τραβήξει θεωρώ ότι ήξερε τι έκανε και ήξερε ότι θα την πειράξει αυτό που θα κάνει»* (Ε.3).

Η απάντηση της άλλης εκπαιδευτικού κινείται στα ίδια πλαίσια, καθώς και η ίδια αποδίδει σε αυτήν την πράξη μια υποτιμητική διάθεση από πλευράς του αγοριού που εμπλέκεται στην διένεξη με την μαθήτρια με μαντήλα. Ωστόσο, θεωρεί ότι ο μαθητής υποκινείται και από μια σεξιστική διάθεση απέναντι στην μαθήτρια υπό την έννοια ότι το αγόρι, το οποίο ήταν μουσουλμάνος αφαίρεσε την μαντήλα από την μαθήτρια, προκειμένου να την υποτιμήσει, επιδιώκοντας να προσβάλει και το φύλο της μαθήτριας. Κατά την ίδια, αυτό οφείλεται στον τρόπο ανατροφής των παιδιών αυτής

της ομάδας, τα οποία διαπαιδαγωγούνται σύμφωνα με πρότυπα, τα οποία δημιουργούν στρεβλές αντιλήψεις αναφορικά με την θέση, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των δύο φύλων, υποστηρίζοντας:
«..γιατί τα σεξιστικά πρότυπα ξεκινάνε από μικρή ηλικία, δηλαδή ήταν σαν να προσβάλλει το φύλο της τραβώντας της την μαντήλα» (Ε.7).

Ακόμη οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι έχουν εντοπίσει προβλήματα αναφέρουν την ύπαρξη αρνητικών σχολίων και πειραγμάτων από πλευράς των αγοριών απέναντι σε αυτήν την ομάδα, όπως τα παρακάτω:
«γιατί την φοράς, γιατί δεν την βγάζεις;» (Ε.2)
«ααα φοράς μαντήλα, γιατί την φοράς, κάνει ζέστη κ.λπ.» (Ε.12)
Ωστόσο, η Ε.2 υποστηρίζει ότι η παρά την παρουσία των αρχικά αρνητικών σχολίων και αντιδράσεων από μέρους ορισμένων μαθητών, στη συνέχεια της σχολικής χρονιάς η μαθήτρια με μαντήλα έγινε αποδεχτή από την ομάδα των συμμαθητών/τριών της, λόγω και του γεγονότος της εξοικείωσης της τοπικής κοινότητας της περιοχής της Ξάνθης, με την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα εξαιτίας της συμβίωσης της με την μειονότητα των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης. Αντίθετα, φαίνεται ότι μέσα από την απάντηση της Ε.12, η οποία έχει περιγράψει ήδη την έκρυθμη και αρνητική ατμόσφαιρά που επικρατούσε στην περιοχή της Λέσβου αναφορικά με αυτήν την ομάδα, αναφέρει ότι τα αρνητικά σχόλια από πλευράς τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών λειτουργούσαν με ένα κακοποιητικό τρόπο στις μαθήτριες με μαντήλα, δημιουργώντας στην εκπαιδευτικό μια ανάγκη να προστατέψει αυτές τις μαθήτριες, οι οποίες σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να οδηγούνταν και στην απόφαση να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις και ορισμένων άλλων εκπαιδευτικών (Ε.8, Ε.11), οι οποίες αναδεικνύουν μια διαφορετική άποψη από την ανωτέρω. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι μαθήτριες με μαντήλα δεν εμπλέκονται σε διενέξεις με άλλους μαθητές/τριες λόγω, είτε του φόβου που τις διακατέχει να αναφέρουν κάποιο συμβάν στο οποίο έχουν αντιμετωπιστεί αρνητικά από άλλους μαθητές, είτε επειδή πρόκειται για «μαζεμένα» και ήσυχα υποκείμενα, τα οποία δεν επιθυμούν να ενοχλούν και να έρχονται σε αντιπαράθεση με άλλους μαθητές/τριες, σε αντίθεση με μαθήτριες ελληνικής προέλευσης ή άλλης πολιτισμικής προέλευσης. Ακόμη, ο Ε.8 εκπαιδευτικός καταδεικνύει ότι αυτοί που δημιουργούν τα προβλήματα με άλλους μαθητές/τριες είναι

οι μαθητές που προέρχονται από χώρες της Μέσης Ανατολής, τους οποίους τους χαρακτηρίζει ως *«μεγάλους παραβάτες»*.

Η απροθυμία συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες και στο μάθημα της γυμναστικής.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχουν διακρίνει μια απροθυμία από πλευράς των μαθητριών να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες που απαιτούν την σωματική άσκηση από πλευράς τους. Χαρακτηριστικά, ενώ δηλώνουν ότι οι μαθήτριες είναι πρόθυμες να συνεργαστούν και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός της σχολικής τάξης, οι ίδιοι αναφέρουν ότι έχουν εντοπίσει την απροθυμία των μαθητριών να συμμετάσχουν στο μάθημα της γυμναστικής και σε ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες που διεξάγονται σε χώρους εκτός του σχολείου όπως η αθλητική δραστηριότητα του κολυμβητήριου.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αυτή η απρόθυμη στάση που τηρείται από τις μαθήτριες με μαντήλα να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες οφείλονται σε αιτίες που σχετίζονται, είτε με τις πρακτικές δυσκολίες που δημιουργεί σε αυτές η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, είτε σε αιτίες που ανάγονται σε περιορισμούς που θέτει η οικογένεια λόγω της πολιτισμικής και θρησκευτικής παράδοσης που διακρίνει αυτήν την ομάδα. Χαρακτηριστικά, ορισμένες συμμετέχουσες επισημαίνουν ως αιτία της απροθυμίας των μαθητριών να συμμετέχουν στο μάθημα της γυμναστικής τις πρακτικές δυσκολίες που προκαλεί σε αυτές η μαντήλα, αναφέροντας:

«..το μάθημα της γυμναστικής, για παράδειγμα εκεί υπάρχει μια δυσκολία καταρχάς, γιατί τα παιδιά αυτά όταν τρέχουν, όταν παίζουν κ.λπ. φοβούνται μην τους φύγει η μαντήλα, έχουν δηλαδή την έγνοια, όπως επίσης ότι ζεσταίνονται περισσότερο από τους υπόλοιπους μαθητές, φορώντας την μαντήλα» (Ε.3).

«.. μια μαθήτρια που έχω υπόψιν δεν ήθελε να κάνει καθόλου γυμναστική λόγω αυτού (της μαντήλας) γιατί θεωρούσε ότι – εγώ τώρα δεν μπορώ, πως θα τρέξω με αυτά τα ρούχα, με την μαντήλα στο κεφάλι; - » (Ε.5)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η απροθυμία που διακατέχει τις μαθήτριες με μαντήλα να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός σχολικού χώρου, όπως αυτής του κολυμβητηρίου, οφείλεται σε περιορισμούς που θέτει η οικογένεια σε αυτές.

Ειδικότερα η μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο ενδυματολογικός κώδικάς που απαιτείται για την συμμετοχή των μαθητών/τριών στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα για τις μαθήτριες με μαντήλα να λάβουν μέρος σε αυτήν. Καθώς, η οικογένεια αυτών των μαθητριών αλλά και οι ίδιες οι μαθήτριες θεωρούν τον συγκεκριμένο τρόπο ένδυσης που προϋποθέτει η εν λόγω δραστηριότητα ως ασέβεια απέναντι στη θρησκευτική και πολιτισμική παράδοση τους, αναφέροντας χαρακτηριστικα:

«..αν φοράει μαντήλα δυσκολεύει, είναι αυτό από τους γονείς το θέμα κυρίως και το ίδιο το κορίτσι γιατί όταν φοράς την μαντήλα, είναι ένα σύμβολο που δηλώνει μια ηθική, ένα σεβασμό, κάπως το οικειοποιούνται σιγά-σιγά και τα κορίτσια, ότι – θα είμαι και εγώ πιο ηθική, πιο αθώα- » (Ε.7).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη αναφέρει ότι αυτό δεν αποτελεί καθολικό φαινόμενο για όλες τις μαθήτριες με μαντήλα, καθώς υπάρχουν και περιπτώσεις, στις οποίες οι γονείς επιτρέπουν την συμμετοχή της μαθήτριας σε τέτοιες δραστηριότητες.

Αντίθετα, η άλλη εκπαιδευτικός εμφανίζεται βέβαιη ότι γενικότερα οι μαθήτριες που είναι μουσουλμάνες με μαντήλα ή μη, και κυρίως αυτές που φοιτούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, δεν μπορούν να συμμετάσχουν σε τέτοιες δραστηριότητες λόγω των απαγορεύσεων που επιβάλλει σε αυτές η οικογένεια και κυρίως ο πατέρας τους. Ειδικότερα, παραθέτει ένα παράδειγμα μιας τέτοιας περίπτωσης που έλαβε χώρα την περσινή χρονιά, κατά την οποία ο πατέρας μιας μαθήτριας που φοιτούσε στην έκτη τάξη του δημοτικού, η οποία δεν φορούσε μαντήλα, δεν την άφηνε να συμμετάσχει στην συγκεκριμένη δραστηριότητα, παρά τη επίμονη προσπάθεια που κατέβαλλε η ίδια για να του αλλάξει γνώμη. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«..και μάλιστα, ο πατέρας αντέδρασε πάρα πολύ άσχημα στην επιμονή τη δική μου -στο γιατί η κόρη μου δεν έπρεπε να πάει κολυμβητήριο-, - γιατί εμείς κυρία μου δεν φοράμε μαγιό- » (Ε.11).

Ακόμη, άλλος συμμετέχων αναφέρει ότι έχει εντοπίσει και μια απροθυμία από πλευράς των οικογενειών να επιτρέψουν σε ορισμένες μαθήτριες μουσουλμάνες με ή χωρίς μαντήλα να συμμετέχουν σε εκδρομές που αφορούν την ξενάγηση σε κάποιο μουσείο, στο οποίο μπορεί να εκτίθενται αγάλματα που δείχνουν γυμνά σώματα ανδρών. Ο ίδιος αποδίδει αυτήν την απρόθυμη στάση που τηρείται από την οικογένεια των μαθητριών αναφορικά με την συμμετοχή τους σε μια τέτοια δραστηριότητα σε αίτιες που

ανάγονται στην πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση τους που διατρέχει τέτοιους είδους ζητήματα και χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει:
« ..ένα παράδειγμα είναι ότι δεν θέλανε κάποια κοριτσάκια (με ή χωρίς μαντήλα) να έρθουν στο μουσείο γιατί έχει γυμνούς άνδρες γιατί έχουν λίγο, είναι λίγο κάπως και οι γονείς το έβλεπαν και λίγο διαφορετικά, δεν το έχουν στην κουλτούρα τους, -τώρα, 10 χρονών παιδιά για να δουν γυμνά αγάλματα στο αρχαιολογικό μουσείο – » (Ε.9).

Ωστόσο, μέσα από την απάντηση άλλης συμμετέχουσας αναδεικνύεται μια διαφορετική άποψη, η οποία δίνει μια επιπλέον ερμηνεία για τους λόγους της απροθυμίας των μαθητριών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν την σωματική κίνηση και άσκηση. Η ίδια επισημαίνει ως λόγο το γεγονός της συμμετοχής τους στην εορτή του Ραμαζανιού, κατά διάρκεια της οποίας οι πιστοί δεν επιτρέπεται να καταναλώσουν καθόλου νερό για όλη την ημέρα. Κατά συνέπεια, οι μαθήτριες που συμμετείχαν στο Ραμαζάνι, το οποίο εκτυλίσσεται κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, δεν μπορούσαν να πιούν καθόλου νερό και για αυτόν τον λόγο επέλεγαν να μην συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούσε σωματική άσκηση *«για να μην κουραστούν και να μην χρειαστεί να πιούν νερό»* (Ε.12). Υπό αυτήν την οπτική, υποστηρίζει ότι δεν ευθύνεται το γεγονός της ένδυσης με μαντήλα που οι μαθήτριες δεν συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες αλλά οι περιορισμοί που έθετε η συμμετοχή τους στην εορτή του Ραμαζανιού.

Οι περιορισμοί που θέτει η ένδυση με μαντήλα στα υποκείμενα που την φορούν

Το τρίτο θεματικό μοτίβο εστιάζει στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες που φορούν μαντήλα σε εκπαιδευτικό επίπεδο καθώς και αυτές που ενδέχεται ότι θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά σε κοινωνικό επίπεδο, σύμφωνα με την άποψη των ίδιων.

Ως επιμέρους θεματικά μοτίβα αυτού του άξονα ορίστηκαν πρώτον η μαντήλα ως τροχοπέδη για την αποδοχή και ένταξη στο σχολικό πλαίσιο δεύτερον η μαντήλα ως ανασταλτικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης και τρίτον η μαντήλα ως εμπόδιο στην ανεύρεση εργασίας.

Η μαντήλα ως τροχοπέδη για την αποδοχή και ένταξη στο σχολικό πλαίσιο

Το σύνολο των ερωτηθέντων επισημαίνει ότι οι κυρίες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες με μαντήλα αφορούν προβλήματα που ανακύπτουν λόγω των διαφοροποιήσεων που φέρει η εν λόγω ομάδα σε θρησκευτικό επίπεδο, οι οποίες δημιουργούν εμπόδια αποδοχής και ένταξης αυτής της ομάδας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν ως βασική αιτία αυτών των δυσκολίων την ετερότητα της αμφίεσης λόγω της υιοθέτησης της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα από πλευράς των μαθητριών.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη πρακτική νοηματοδοτείται αρνητικά από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, οι οποίοι φαίνεται να διακατέχονται από ένα συναίσθημα απροθυμίας να προσεγγίσουν και να συναναστραφούν με αυτήν την ομάδα. Χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«η μαντήλα είναι λίγο παράταιρη, δηλαδή για τα παιδιά είναι κάτι ξένο» (Ε.1),

«τους βλέπουν διαφορετικά, τους κάνει εντύπωση, ειδικά με την πρώτη ματιά, η μαντήλα είναι σήμα κατατεθέν, το φωνάζει φαίνεται ότι πιστεύει, αυτό που πιστεύει» (Ε. 3),

«..να μην υπάρχει αποδοχή από τους συμμαθητές λόγω του ότι ξεχωρίζουν λόγω εμφάνισης, άρα τα υπόλοιπα παιδιά θεωρούν ότι αυτό είναι κάτι διαφορετικό από εμάς, άρα δεν το αγγίζουμε, δεν προσπαθούμε να το προσεγγίσουμε» (Ε.5).

Επιπλέον, μερίδα εκπαιδευτικών καταδεικνύει τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες με μαντήλα σε επίπεδο καθημερινής επικοινωνίας, ως ένα πρόσθετο παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και

δόμησης φιλικών σχέσεων μεταξύ των ίδιων με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Κατά τους ίδιους, η αδυναμία που διακρίνει τις μαθήτριες με μαντήλα να επικοινωνήσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο στην ελληνική γλώσσα, φαίνεται να ενισχύει το συναίσθημα της απροθυμίας που διακατέχει τόσο τις ίδιες όσο και τους υπόλοιπους μαθητές/τριες να συνάψουν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται:

«.. έχοντας μια ανασφάλεια από την γλώσσα όλα αυτά πηγαίνουν και στις σχέσεις, δηλαδή – αα εγώ δεν μπορώ να συνεννοηθώ με αυτόν – άρα δεν πολύ ασχολούμαι για τους μαθητές, για τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών» (Ε.1),

«.. αλλά ξαναλέω ότι αυτό δεν αφορά μόνο τη μαντήλα, είναι και η γλώσσα, οι συνήθειες και εάν έχει έρθει πρώτη φορά στο σχολείο» (Ε.10).

Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες που χαρακτηρίζουν την προβληματική ένταξη αυτής της ομάδας στο σχολικό πλαίσιο έγκειται και στο γεγονός της ύπαρξης εκπαιδευτικών που είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι σε αυτήν την ομάδα. Ειδικότερα, μία συμμετέχουσα αναφέρει:

«..θεωρώ ότι μπορεί να το σχολιάσουν αρνητικά ότι είναι ένα θρησκευτικό σύμβολο που μπορεί να γίνει αντικείμενο αρνητικού σχολιασμού, ειδικά μέσα στο σχολείο» (Ε.5).

Αντίστοιχα, και άλλος συμμετέχων επισημαίνει ότι μια τέτοια προοπτική δυσχεραίνει την διαδικασία αποδοχής και ένταξης της εν λόγω ομάδας, επιφέροντας ως αποτέλεσμα την στοχοποιήση και την θυματοποίηση της στο σχολικό πλαίσιο:

«..μπορεί να συναντήσουν ένα κακό δάσκαλο, αυτό θα έχει λίγο μεγαλύτερη επίπτωση πάνω τους εάν ένας δάσκαλος είναι κακός, είναι ρατσιστής, ή οτιδήποτε και θα είναι οι πρώτες που θα βιώσουν κάτι άσχημο από ένα κακό δάσκαλο..» (Ε.9).

Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται ως αναπληρώτριες σε περιοχές της Σάμου και της Λέσβου αναδεικνύεται, για μια ακόμη φορά, το έντονα αρνητικό κλίμα που κυριαρχεί σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο σχετικά με αυτήν ομάδα. Το γεγονός αυτό, όπως έχουν οι ίδιες προαναφέρει, έχει ισχυρό αρνητικό αντίκτυπο σε τομείς της σχολικής ζωής των υπό εξέταση υποκειμένων. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες με μαντήλα σε επίπεδο αποδοχής και ένταξης οφείλονται στις έντονα στερεοτυπικές αντιλήψεις που διακρίνουν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι όχι μόνο στα εν λόγω υποκείμενα αλλά γενικότερα στις μεταναστευτικές και

προσφυγικές ομάδες που έχουν εγκατασταθεί τα τελευταία χρόνια σε αυτά τα νησιά και όπως αναφέρουν:

«..οι γονείς των άλλων παιδιών, οι οποίοι δεν βλέπουν θετικά την έλευση των προσφύγων και πόσο μάλλον την φοίτησή τους στα δημοτικά σχολεία, ως προς τους ντόπιους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στη Σαμιώτικη κοινότητα, όπως και οι γονείς δεν θέλουν τους μαθητές και πολλοί δεν θέλουν να συνεργαστούν, αποφεύγουν και να έρθουν σε επαφή με αυτόν τον πληθυσμό γιατί ο ντόπιος πληθυσμός δυσκολεύεται να αποδεχτεί και να αναγνωρίσει κάτι διαφορετικό» (Ε.6),

«.. δηλαδή θυμάμαι σε κάποιο σύλλογο γονέων του πρωινού ωραρίου που έλεγαν ότι δεν δέχονται να πίνουν τα παιδιά μας από την ίδια βρύση που πίνουν αυτά τα παιδιά στο σχολείο και μετά κάπως πάνω σε αυτό το σχόλιο έγινε ένας οργασμός ρατσιστικού λόγου, με συζητήσεις πολύ άσχημες, για τις οποίες όσο δεν υπάρχει μια διαφορετική φωνή…αφήνεται σε μια τύχη να πάει όσο χειρότερα μπορεί να πάει» (Ε.12).

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση μιας συμμετέχουσας, η οποία υποστηρίζει ότι η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα δημιουργεί στα υποκείμενα που την υιοθετούν δυσκολίες σε πρακτικό επίπεδο. Αρχικά, η ίδια δηλώνει ένα προβληματισμό σχετικά με την συγκεκριμένη πρακτική, αναφέροντας ότι προκαλεί συναισθήματα δυσαρέσκειας στα υποκείμενα που την υιοθετούν, αφού τα περιορίζει να νιώσουν ελεύθερα, έχοντας το κεφάλι τους καλυμμένο. Λαμβάνοντας υπόψιν και το νεαρό της ηλικίας αυτών των υποκειμένων, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η εν λόγω πρακτική προκαλεί δυσκολίες βιολογικής φύσεως, καθώς η μαντήλα εμποδίζει το νεαρό υποκείμενο να επωφεληθεί από την ζωτικής σημασίας επίδραση του ήλιου σε επίπεδο εγκεφαλικό. Ακόμη, εκφράζει την άποψη ότι ο συγκεκριμένος τρόπος ένδυσης δημιουργεί και άλλες πρακτικές δυσκολίες σε αυτές τις μαθήτριες, καθώς πιστεύει ότι τις παρεμποδίζει να παρακολουθήσουν το μάθημα, υποστηρίζοντας ότι η μαντήλα εμποδίζει την σωστή όραση και ακοή αυτών των μαθητριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:

« Οι δυσκολίες, για μένα, είναι ανεξήγητο πως είναι δυνατόν ένα τόσο μικρό παιδί να στερείται την ελευθερία του, να έχει το κεφάλι του ελεύθερο, να αναπνέει, πρώτα από όλα, να το βλέπει το κεφάλι του, το μαλλί του, το μυαλό του ο ήλιος. Βιολογικοί παράγοντες, σε τόση μικρή ηλικία, μου φαίνεται αδιανόητο. Η μαντήλα προκαλεί

δυσκολίες, ακόμη και στη παρακολούθηση του μαθήματος. Γιατί δεν ακούει, δεν βλέπει καλά, τις περιορίζει το οπτικό πεδίο, περιορίζει τα αυτιά, τη ακοή κ.λπ.» (Ε.11).

Όπως διαφαίνεται, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι αιτίες αυτών των δυσκολίων αναφέρονται στην ετερότητα, με την οποία νοηματοδοτείται η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων επισημαίνει ως αιτία των εν λόγω δυσκολίων τον αφομοιωτικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου που θέτει στο στόχαστρο κάθε μορφή ετερότητας. Συγκεκριμένα, οι ίδιοι υποστηρίζουν:

«.. όλο το ελληνικό σχολείο είναι εχθρικό προς οτιδήποτε ξένο και άγνωστο από την γλώσσα, από το μαθησιακό μέχρι το πως έχουμε μάθει να αντιμετωπίζουμε κάτι που δεν είναι πολύ οικείο σε εμάς..» (Ε.1),

«..νομίζω το σχολείο έχει ένα χαρακτήρα περισσότερο αφομοίωσης, το ελληνικό σχολείο είναι λίγο σκληρό ως προς το διαφορετικό παιδί…το ελληνικό σχολείο έχει να κάνει κατά βάση με τον υγιή μεσοαστό μαθητή..» (Ε.6),

«…γενικά το σχολείο είναι ένας χώρος που προωθεί τη ομοιομορφία, τη μαζικότητα κ.λπ., δηλαδή έτσι και αλλιώς εμείς δεν μαθαίνουμε να είμαστε κάτι άλλο πέρα από ρατσιστές και είναι σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, όπως το σχολείο..» (Ε. 12).

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι τόσο οι μουσουλμάνοι μαθητές, οι οποίοι δεν φέρουν κάποιο εμφανές σύμβολο, όσο και οι μαθήτριες, οι οποίες δεν έχουν ελληνική καταγωγή, αλλά δεν φορούν μαντήλα χαίρουν μεγαλύτερης αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς συγκριτικά με την υπό διερεύνηση ομάδα. Ειδικότερα, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναδεικνύεται και εδώ ότι βασική αιτία αποτελεί η ετερότητα, με την οποία νοηματοδοτείται η αμφίεση αυτών των μαθητριών από πλευράς των εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες προσέγγισης και αποδοχής αυτής της ομάδας από τους εκπαιδευτικούς, αφού όπως υποστηρίζεται:

«Ναι το πιστεύω γιατί ίσως η εξωτερική εμφάνιση όσο και να θέλουμε να μείνουμε αποστασιοποιημένοι να μας βάζει έτσι ένα εμπόδιο στο να αποδεχτούμε τον άλλο και να τον προσεγγίσουμε » (Ε.5),

« Ναι, είναι περισσότεροι αποδεχτοί γιατί αυτοί δεν φέρουν δηλωτικά χαρακτηριστικά, ούτε περιορισμούς ως προς τις δραστηριότητες…απλώς βλέποντας το παιδί με την μαντήλα και εκείνος ξέρει ότι έχει να κάνει με μία τελείως διαφορετική κουλτούρα, η

μαντήλα νοηματοδοτεί καταγωγή, θρησκεία, κουλτούρα της κοινωνίας, κουλτούρα της οικογένειας, ηθική της οικογένειας και κοινωνική τάξη, πολλές φορές, τα παιδιά των κατώτερων τάξεων είναι περισσότερο καταπιεσμένα και φέρουν ακόμη πιο έντονα τα θρησκευτικά σύμβολα.. επομένως θέτει το παιδί σε μια συγκεκριμένη θέση απέναντι στον εκπαιδευτικό…» (Ε. 11).

Ακόμη, μέσα από την απάντηση μιας εκπαιδευτικού αναδεικνύεται και ως αιτία της δύσκολης αποδοχής των μαθητριών με μαντήλα από πλευράς εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι οι ορισμένοι ανάγουν την μαντήλα σε ένα θρησκευτικό σύμβολο, το οποίο υποδηλώνει για αυτούς διάθεση μη προσαρμογής από το υποκείμενο που το φέρει στο νέο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο που διαμένει, σε αντίθεση με τους μαθητές μουσουλμάνους, οι οποίοι λαμβάνουν πιο θετική αντιμετώπιση από τους αυτούς. Κατά την ίδια, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί εμφορούνται από την αντίληψη ότι η μαντήλα αποτελεί ένα σύμβολο που καταδεικνύει ασέβεια απέναντι στην θρησκεία τους και για αυτό το λόγο απαιτούν τη συμμόρφωση του υποκειμένου που την φέρει με τα δεδομένα του νέου κοινωνικού- πολιτισμικού πλαίσιού, στο οποίο διαβιώνει, απαιτώντας την αφαίρεση της μαντήλας από πλευράς του. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, όπως έχει προαναφέρει, αποδίδει την στάση που τηρείται από αυτούς τους εκπαιδευτικούς στο έντονο συναίσθημα θρησκοληψίας που διακρίνει, κυρίως, εκείνους τους εκπαιδευτικούς που είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει:

«..Έχει τύχει ας το πούμε να εκφραστούν απόψεις μέσα στο γραφείο ότι τώρα το κοριτσάκι πρέπει να προσαρμοστεί στα δεδομένα μας ενώ για το αγοράκι να μην τεθεί κάποιο τέτοιο ζήτημα να λένε «αα ο Zain, την προσφυγιά κ.λπ.» ενώ για το κοριτσάκι ναι μεν τη προσφυγιά κ.λπ. αλλά πρέπει λίγο να τη βγάλει και τη μαντήλα, να προσαρμοστεί…. νομίζω επειδή δυστυχώς είμαστε πολύ θρησκόληπτο κράτος νομίζω και ειδικά οι παλιοί δάσκαλοι, οι διορισμένοι που μιλάμε τώρα για ηλικίες άνω των 45-50 που έρχονται και με κάτι σταυρούς 2 επί τρία νομίζω ότι περισσότερο νιώθουν σαν θίγεται το θρησκευτικό τους συναίσθημα, θρησκευτικές τους αξίες, βλέποντας μια μαθήτρια με μαντήλα.. το εκλαμβάνουν ως ένα σύμβολο μη προσαρμογής» (Ε.1).

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η δυσκολία αποδοχής αυτής της ομάδας συγκριτικά με τις άλλες ομάδες μαθητών/τριών έγκειται και στο γεγονός της ανεπάρκειας και του φόβου που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν αυτές τις μαθήτριες, προκειμένου να τις βοηθήσουν να ενταχθούν μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα, δηλώνουν:

«..για τους εκπαιδευτικούς που έχουν μία όρεξη να ασχοληθούν με αυτά τα παιδιά, ενώ οι άλλοι τους αντιμετωπίζουν όλους το ίδιο επειδή απλά φοβούνται το διαφορετικό, απλώς όταν θες να τα προσεγγίσεις πολλές φορές η μαντήλα σε προδιαθέτει «τι να κάνω και πως και τι». Αυτό θέλει να κάτσει ο εκπαιδευτικός να το ψάξει θέλει μια δουλειά, μια αναζήτηση..» (Ε.7),

«Νομίζω ότι είναι λίγο πιο εύκολο, όσον αφορά εμένα τους μαθητές που με περιμένουν στο μάθημα, εάν δω κάποια με μαντήλα σε σχέση με κάποια άλλη μουλοσουμάνα ίσως να χρειαστεί, σκέφτομαι, μεγαλύτερη προσπάθεια να τη προσεγγίσω, όσον αφορά το πως θα κάνω το δικό μου μάθημα, στις ώρες τι δικές μου και να δώσω μία προσοχή παραπάνω στο πως θα ενταχθεί στις σχέσεις με τους άλλους, ίσως δηλαδή η μαντήλα να μου δώσει ένα παραπάνω να το προσέξω περισσότερο, χωρίς να σημαίνει ότι η ίδια δεν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει..» (Ε.10).

Αξιοσημείωτες είναι και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα νησιά, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η δυσκολία αποδοχής διακρίνει όλους τους μαθητές/τριες που προέρχονται από μεταναστευτικές και προσφυγικές ομάδες, λόγω της αρνητικής ατμόσφαιράς που επικρατεί για αυτές τις ομάδες στα δύο νησιά. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν:

«Είναι το ίδιο νομίζω γιατί από την στιγμή που δεν είναι Έλληνες και ανήκουν σε ένα προσφυγικό ρεύμα, αντιμετωπίζουν την ίδια απόρριψη θα μπορούσαμε να πούμε, όχι ακριβώς απόρριψη, αλλά ότι δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τους Έλληνες μαθητές» (Ε.6),

«..επομένως το ελληνικό σχολείο ζητάει να κάνεις ότι κάνουν και τα άλλα παιδιά για να σε αποδεχτεί, επομένως όσο δεν του κάνεις στο ένα ή στον άλλο πλαίσιο περισσεύεις και είσαι εκτός. Ένας μαθητής από το Ιράκ που δεν ξέρει καθόλου ελληνικά και κάπως δεν μπορεί και να υπακούει τους κανόνες που υπάρχουν στο σχολείο και δυσκολεύεται να ενσωματωθεί κ.λπ. μπορεί να είναι το ίδιο «προβληματικοί» με μία μαθήτρια που μπορεί μεν να μαθαίνει τα ελληνικά αλλά να φοράει μαντήλα, δηλαδή πρέπει να τα κάνεις όλα σωστά, όλα ομοιόμορφα, όλα όπως πρέπει» (Ε.12).

Ωστόσο, η απάντηση μίας ερωτηθείσας φαίνεται να διαφοροποιείται από αυτές των υπολοίπων. Η ίδια υποστηρίζει ότι η δυσκολία αποδοχής που διακρίνει τα υπό εξέταση υποκείμενα δεν οφείλεται στη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα που υιοθετούν αλλά στο γεγονός ότι αυτές οι μαθήτριες δεν διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία εκπαίδευσης. Κατά την εκπαιδευτικό, απόρροια αυτού του γεγονότος είναι να διακατέχονται αυτές οι μαθήτριες από μια δυσκολία προσαρμογής στο γενικότερο σχολικό πλαίσιο και στους κανόνες λειτουργίας του, καθιστώντας τις λιγότερο αποδεχτές συγκριτικά με τις άλλες ομάδες μαθητών/τριών, οι οποίες, επειδή έχουν λάβει κάποιου τύπου θεσμική εκπαίδευση από τις χώρες καταγωγής τους λειτουργούν και να προσαρμόζονται πιο ευκολά στο πλαίσιο του σχολείου. Χαρακτηριστικά, αναφέρει:

«..τα άλλα παιδιά που έχουν πάει σχολείο στη χώρα τους έχουν μάθει να κάθονται στη καρέκλα, έχουν μάθει να είναι σε τέσσερις τοίχους, ενώ μαθήτριες που είναι από μουσουλμανικές χώρες, πολλές φορές δεν έχουν πάει σχολείο, εγώ έχω μαθήτριες που είναι 9 και 10 χρονών και δεν έχουν πάει ποτέ στη χώρα τους σχολείο, οπότε δεν θεωρώ ότι είναι θέμα μαντήλας, είναι θέμα ότι μέσα στο σχολικό πλαίσιο λειτουργούν καλύτερα τα υπόλοιπα» (Ε.4).

<u>*Η μαντήλα ως ανασταλτικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης.*</u>

Το σύνολο των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι η υπό εξέταση ομάδα θα αντιμετωπίσει δυσκολίες αποδοχής και ένταξης και σε κοινωνικό επίπεδο. Κατά τους περισσότερους/ες, η αιτία αυτών των δυσκολίων έγκειται στο γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία αποτελεί μη ανεχτική και κλειστή κοινωνία στην πλειοψηφία της, που ενδεχομένως να προβάλλει αντιστάσεις αναφορικά με την ένταξη αυτής της ομάδας στους κόλπους της, λόγω των διαφοροποιήσεων που φέρει σε πολιτισμικό και σε θρησκευτικό επίπεδο και συγκεκριμένα λόγω της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα. Υπό αυτή την οπτική, οι ίδιοι/ες επισημαίνουν ότι η απόφαση των μαθητριών με μαντήλα να συνεχίσουν να φορούν μαντήλα και κατά την ενήλικη ζωή τους, είναι πιθανό να επιφέρει εμπόδια κατά τη διαδικασία της κοινωνικής τους ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναφέρουν ότι μεγάλη μερίδα της ελληνικής κοινωνίας, είναι πιθανό, να τηρήσει μια δύσκολη, δύσπιστη και καχύποπτη στάση απέναντι στις μαθήτριες με μαντήλα, ενώ δεν αποκλείουν και την περίπτωση της κοινωνικής τους

περιθωριοποίησης, εξαιτίας εκδήλωσης διακριτικής μεταχείρισης εις βάρος τους. Χαρακτηριστικά, δηλώνουν:

«..η ελληνική κοινωνία είναι μία κλειστή κοινωνία, η οποία δεν έχει ανοίξει ακόμα τους ορίζοντες της και δυσκολεύεται πολύ να προσαρμοστεί σε όλο αυτό το διαφορετικό που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια» (Ε.3),

«..Θα αντιμετωπιστούν απορριπτικά, ίσως, ξενοφοβικά, ρατσιστικά, τα άσχημα που συμβαίνουν στη ελληνική κοινωνία» (Ε.9),

«..όσον αφορά τη τωρινή κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας, αντιλαμβανόμαστε και από όλες αυτές τις ρατσιστικές ειδήσεις που βλέπουμε καθημερινά ότι η ελληνική κοινωνία δεν έχει καμιά επιθυμία να εντάξει αυτά τα άτομα και έχει ανάγκη να τα απομονώσει και να τα διώξει» (Ε.12).

Ωστόσο, μέσα από τις απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών αναδεικνύονται διαφορετικοί λόγοι, βάσει των οποίων ερμηνεύουν τις αιτίες των δυσκολίων αποδοχής και ένταξης που θα αντιμετωπίσει αυτή η ομάδα σε κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, οι ίδιες υποστηρίζουν την απροθυμία που διακρίνει και τα ίδια τα υποκείμενα να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, καθώς θεωρούν ότι αυτά επιθυμούν να συναναστρέφονται και να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις, κυρίως, με άτομα που υπάγονται στην ίδια πολιτισμική ομάδα με αυτά. Ακόμη, αναφέρεται ότι δυσκολία της αποδοχής και ένταξης αυτής της ομάδας σε κοινωνικό επίπεδο εντείνεται και από το γεγονός της απόφασης των ίδιων των υποκειμένων να συνεχίσουν να υιοθετούν την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα στο νέο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο διαμένουν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«..δεν τους ενδιαφέρει τόσο πολύ να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία γιατί, ήδη είναι μία κοινότητα από μόνοι τους, οπότε κοιτάνε να κάνουν μεταξύ τους παρέα…πιστεύω ότι και οι ίδιοι προτιμάνε να κάνουνε παρέα με άτομα που έχουν την ίδια κουλτούρα» (Ε.4),

«..θα υπάρχει δυσκολία στην αποδοχή, ειδικά εάν σκεφτούμε ότι είναι τόσα χρόνια και δεν έχει κάνει μια προσπάθεια να την αποβάλλει, αφού κανένας δεν σε πιέζει..» (Ε.5).

Επιπλέον, μία από τους ερωτηθέντες εκφράζει την άποψη ότι η δυσκολία αποδοχής και ένταξης που θα αντιμετωπίσει η εν λόγω ομάδα σε κοινωνικό επίπεδο, οφείλεται και στο γεγονός της περιορισμένης συμμετοχής της σε τομείς της κοινωνικής ζωής, αφού

κατά την ίδια, η πολιτισμική και θρησκευτική τους παράδοση προορίζει την συγκεκριμένη ομάδα να αναλάβει κοινωνικούς ρόλους που περιορίζονται αποκλειστικά στο χώρο της ιδιωτικής τους σφαίρας. Υπό αυτό το πρίσμα, η ίδια υποστηρίζει ότι ο αδρανής κοινωνικός ρόλος αυτής της ομάδας σε σημαντικούς τομείς της κοινωνίας, λειτουργεί ως ένα παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την κοινωνική της ένταξη, καθώς η περιορισμένη αλληλεπίδραση και συναναστροφή της με τον γηγενή πληθυσμό παρεμποδίζει τη δυνατότητα επίτευξης μιας κοινωνικής ζύμωσης μεταξύ των δύο ομάδων. Χαρακτηριστικά, υποστηρίζει:

«..οι γυναίκες που φορούν μαντήλα και λόγω θρησκείας δεν έχουν και πολύ ανάμειξη με την κοινωνία, δηλαδή κάθονται πιο πολύ στο σπίτι γιατί αυτός θεωρείται ότι είναι ο ρόλος της γυναίκας και ίσως είναι και ένας παράγοντας να μην δέχεται η ελληνική κοινωνία την μαντήλα γιατί δεν την βλέπει καθημερινή ή την βλέπει πολύ λίγο στη καθημερινότητα» (Ε.6).

Αξιοσημείωτη είναι και η απάντηση άλλης εκπαιδευτικού, η οποία δηλώνει ότι το πραγματικό τροχοπέδη αναφορικά με την κοινωνική ένταξη αυτής της ομάδας στη ελληνική κοινωνία έγκειται στο γεγονός της αρνητικής νοηματοδότησης της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα από πλευράς μεγάλης μερίδας της ελληνικής κοινωνίας, την οποία αντιλαμβάνεται ως σύμβολο καταπίεσης των υποκειμένων που την υιοθετούν. Επιπρόσθετα, η ίδια υποστηρίζει ότι εάν υπήρχε τρόπος να διαβεβαιώσει η ομάδα αυτή την ελληνική κοινωνία, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της, ότι η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής δεν αποτελεί επιβεβλημένη επιλογή αλλά αποτέλεσμα συνειδητής απόφασης, η ελληνική κοινωνία, κατά την ίδια, δεν θα αντιμετώπιζε κανένα πρόβλημα να αποδεχτεί και εντάξει αυτήν τη ομάδα στους κόλπους της. Όπως αναφέρει:

«..θεωρώ ότι εάν ξέραμε, εάν κάποιος μας διαβεβαίωνε σαν ελληνική κοινωνία ότι αυτές οι γυναίκες δεν καταπιέζονται και ότι αισθάνονται πάρα πολύ καλά από τα βάθη της ψυχής τους που φορούν μαντήλα και να μας το πουν πραγματικά, θεωρώ ότι η ελληνική κοινωνία δεν θα είχε κανένα πρόβλημα... θεωρώ ότι το πρόβλημα της ελληνική κοινωνίας είναι το πρόβλημα που έχω και εγώ ότι νιώθω ότι αυτές οι γυναίκες βαθιά μέσα τους καταπιέζονται..» (Ε.11).

Ωστόσο, η απάντηση μιας εκπαιδευτικού (Ε.12) φαίνεται να διαφοροποιείται από τις ανωτέρω απαντήσεις αναφορικά με τους λόγους των δυσκολίων αποδοχής και ένταξης αυτής της ομάδας από τη ελληνική κοινωνία. Η ίδια αναφέρει ως παράγοντα που θα

επηρεάσει θετικά τη αποδοχή και την ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας στο ελληνικό πλαίσιο, τη παρουσία εκπαιδευτικών που θα έχουν καταστεί ικανοί και έτοιμοι να πλαισιώσουν μια υποστηρικτική ομάδα, η οποία θα στοχεύει στη επίτευξη μιας ομαλής προσαρμογής και ένταξη αυτής της ομάδας σε εκπαιδευτικό επίπεδο, γεγονός που στη συνέχεια θα επιδράσει καθοριστικά και σε μια επιτυχημένη ένταξη της σε κοινωνικό επίπεδο.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής από πλευράς των μαθητριών και κατά την ενήλικη ζωή τους θα επηρεάσει αρνητικά σε περίπτωση που επιλέξουν να συνάψουν κοινωνικές επαφές με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Οι ίδιοι/ες αναφέρουν ως αιτία αυτού του γεγονότος την ενδεχόμενη απροθυμία του γηγενούς πληθυσμού να αλληλοεπιδράσει και να συναναστραφεί με αυτήν την ομάδα, είτε λόγω της γενικότερης αρνητικής αφήγησης που κυριαρχεί σε κοινωνικό επίπεδο για αυτήν την ομάδα, είτε λόγω των αρνητικών κοινωνικών νοημάτων που αποδίδουν στη συγκεκριμένη πρακτική που υιοθετείται από αυτή. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«..εδώ πέρα στη Σαμιακή κοινότητα δεν θα υπήρχε κάποια τέτοια περίπτωση, δηλαδή είναι ελάχιστες οι εξαιρέσεις που κάποιος ντόπιος θα ήθελε να αναπτύξει σχέσεις με μουσουλμάνους..» (Ε.6),

«..εάν το βάλω σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, με όσα γίνονται με τους μετανάστες που υπάρχει ένα θέμα με τις εισροές κ.λπ., ίσως να υπάρχει μια καχύποπτη αντιμετώπιση αργότερα και είναι πάρα πολλοί που πιστεύουν ότι αλλοιώνεται ο πληθυσμός σε κάποια περιοχή… εκτιμώ ότι ίσως και να έχουν ένα θέμα προς αυτό» (Ε.10),

«..σίγουρα θα τις επηρεάσει, γιατί δεν μπορώ να σκεφτώ ότι μια μαμά θα της ήτα εντάξει η κόρη της να κάνει παρέα με μια μαθήτρια με μαντήλα και αυτό θα ισχύσει και στη μετέπειτα ζωή» (Ε.12).

Ωστόσο, μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη της ενδεχόμενης απροθυμίας που θα διακρίνει και τις μαθήτριες με μαντήλα ως ενήλικες να συναναστραφούν και να δομήσουν κοινωνικές σχέσεις με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Κατά τους ίδιους/ες, οι μαθήτριες με μαντήλα κατά την ενήλικη ζωή τους ενδεχομένως να συνάπτουν κοινωνικές επαφές μόνο με άτομα που υπάγονται στην ίδια πολιτισμική ομάδα με αυτές, λόγω των περιορισμών που θα θέτει σε αυτές ο οικογενειακός και ευρύτερα ο κοινωνικό τους περίγυρος. Χαρακτηριστικά, υποστηρίζουν:

«..φιλικές σχέσεις θα μπορούσανε, δεν το επιλέγουν συνήθως, είπαμε ότι ο κύκλος τους είναι συνήθως είναι πολύ κλειστός, αλλά θα μπορούσανε φιλικές σχέσεις, όμως, εάν μιλάγαμε για άλλες σχέσεις, συναισθηματικές για παράδειγμα είναι πολύ δύσκολο, δεν τους το επιτρέπει το περιβάλλον» (Ε.3),

«σίγουρα, πιστεύω ότι οι γυναίκες που φορούν μαντήλα, η εμπειρία μου έχει δείξει ότι είναι λίγο πιο μαζεμένες στο κύκλο τους και στη κουλτούρα τους, σε ομόθρησκους κ.λπ.» (Ε.9).

Ακόμη, μία από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει ότι η έντονη απροθυμία των μαθητριών με μαντήλα να συνάψουν κοινωνικές επαφές με τον γηγενή πληθυσμό, σε αντίθεση με τα αγόρια μουσουλμάνους, οφείλεται και στο γεγονός της κατώτερης θέσης που τίθεται η κοινωνική ομάδα των γυναικών στη συγκεκριμένη πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση, η οποία, κατά την ίδια, θέτει σε αυτήν την ομάδα πιο αυστηρά όρια και περιορισμούς αναφορικά με τον τομέα των κοινωνικών σχέσεων. Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός υποστηρίζει και τον φόβο του αποκλεισμού που διακατέχει αυτά τα υποκείμενα στην περίπτωση που παραβλέψουν αυτούς περιορισμούς από την κοινότητα. Συγκεκριμένα, δηλώνει:

«..επειδή η μουσουλμανική κουλτούρα έχει τη γυναίκα πιο υποβαθμισμένη, κλείνεται και αυτή από μόνη της πιο πολύ στο καβούκι της, εννοείται ότι δεν μπορεί να σηκώσει κεφάλι, διότι μπορεί η κοινότητα της να την απορρίψει… θα προτιμήσει να αποδεχτεί όλα αυτά που την καταπιέζουν, προκειμένου να μείνει στην ομάδα της… το αγόρι είναι ούτως ή άλλως η θέση σε αυτήν την κουλτούρα λίγο πιο ελεύθερη» (Ε.1).

<u>*Η μαντήλα ως εμπόδιο στην εξεύρεση εργασίας*</u>

Το σύνολο των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι η θρησκευτική ταυτότητα αυτής της ομάδας και συγκεκριμένα ο τρόπος ένδυσης που υιοθετείται από αυτήν, θα αποτελέσει τροχοπέδη στην εργασιακή της πορεία και εξέλιξη. Ειδικότερα, οι ίδιοι επισημαίνουν την ύπαρξη μελλοντικών δυσκολίων αναφορικά με την ανεύρεση εργασίας από μέρους των μαθητριών με μαντήλα, εάν οι ίδιες επιλέξουν να φορούν μαντήλα και κατά την ενήλικη ζωή τους. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αιτία αυτών

των δυσκολίων καταδεικνύεται το γεγονός της αρνητικής νοηματοδότησης που αποδίδεται σε αυτήν την πρακτική από την ελληνική κοινωνία. Κατά τους περισσότερους/ες, η κύρια δυσκολία που θα αντιμετωπίσει η εν λόγω ομάδα στο εργασιακό τομέα, έγκειται στην απροθυμία που θα διακρίνει τους Έλληνες εργοδότες να προσλάβουν μια γυναίκα με μαντήλα λόγω των ενδεχόμενων στερεοτυπικών αντιλήψεων που θα τους διακατέχουν αναφορικά με την πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα που φέρει. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ναι ενδεχομένως μια εταιρεία να μην θέλει μια γυναίκα με μαντήλα, πολύ πιθανόν δηλαδή είναι αυτό που σου είπα πριν πως ο δάσκαλος με το αγόρι που δεν έχει κανένα θρησκευτικό σύμβολο δεν έχει κανένα θέμα αλλά με το κοριτσάκι που φοράει μαντήλα έχει θέμα και το εκφράζει επειδή ζούμε στην εποχή του «φαίνεσθαι», να τον νοιάζει τον άλλο ότι φοράει μαντήλα» (Ε.1),

«Ναι και αυτό το πιστεύω στην ελληνική κοινωνία σίγουρα. Στέκεται κάποιος εκεί, κάποιος από εδώ μπορεί να σταθεί» (Ε.4),

«θα τους δημιουργήσει πρόβλημα, από τον εργοδότη από αυτό που βλέπει ο εργοδότης, από τη κοινωνία, δεν είμαστε ανοιχτοί κοινωνία στο διαφορετικό..» (Ε.9).

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση του εκπαιδευτικού 10, ο οποίος υποστηρίζει ότι αυτή η ομάδα θα πρέπει να καταβάλλει σημαντική προσπάθεια για να μπορέσει να κατοχυρώσει μια θέση εργασίας, συγκριτικά με άλλα άτομα. Κατά τον ίδιο, αυτό το γεγονός οφείλεται στην επιφυλακτικότητα και στην απροθυμία που θα διακρίνει τον εργοδότη να προσλάβει άτομα που ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα, εξαιτίας και της γενικότερης αρνητικής αφήγησης που κυριαρχεί για αυτήν την ομάδα σε κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, δηλώνει:

*«..θα πρέπει να αποδείξουν πιο πολύ από κάποιους άλλους ότι αξίζουν να δουλέψουν σε κάποιες δουλειές, ίσως να είναι οι εργοδότες πιο επιφυλακτικοί να πω, εντάξει και από το ευρύτερο κλίμα..» (*Ε.10)

Ακόμη, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει την άποψη ότι οι δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει αυτή η ομάδα αναφορικά με την εργασιακή της πορεία αποτελούν απόρροια των άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών που λαμβάνει αυτή η ομάδα, λόγω της κυρίαρχης αρνητικής νοηματοδότησης αναφορικά με αυτήν από την κοινωνία. Κατά την ίδια, αυτό το γεγονός συμβάλλει στο να παρεμποδίζεται η ακαδημαϊκή πορεία

αυτών των μαθητριών, παρά την υψηλή σχολική επίδοση που σημειώνουν πολλές από αυτές τις μαθήτριες. Όπως υποσημείωσε:

«πιστεύω ότι η εργασιακή τους πορεία επηρεάζεται πάρα πολύ από την εκπαιδευτική τους πορεία, επομένως εάν η μαντήλα κατασκευαστεί σαν εμπόδιο, γιατί από μόνη της δεν είναι εμπόδιο, όπως σου είπα εμένα οι μαθήτριες μου ήταν πολύ καλές, θα εμποδιστεί και η επαγγελματική τους πορεία, εφόσον δεν έχουν επαρκή πρόσβαση στην εκπαίδευση» (Ε.12).

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι δυσκολίες που θα προκύψουν μελλοντικά για αυτήν την ομάδα σχετικά με τομέα της εργασίας οφείλεται και σε αιτίες που αφορούν τον αυτοπεριορισμό και των ίδιων των υποκειμένων σε συγκεκριμένες επιλογές επαγγελμάτων. Χαρακτηριστικά, υποστήριζουν:

«…γιατί αποκλείεις κάποιες δουλειές…αλλά αυτές δεν θα γίνουν σερβιτόρες, οπότε αποκλείεις κάποια επαγγέλματα που θα έχουν μια πιο έντονη συναναστροφή…» (Ε.7),

*«..εξαρτάται τι δουλειά θα επιλέξουν αλλά σίγουρα θα υπάρχει μια διαφοροποίηση, αλλά αυτή πολλές φορές έρχεται από τις ίδιες…συνήθως αυτές οι γυναίκες που φορούν μαντήλα από μόνες τους βάζουν περιορισμούς στον εαυτό τους» (*Ε.9),

«…επηρεάζει την επαγγελματική τους πορεία, η θρησκευτική τους ενδυμασία καθορίζει την ζωή τους, την καθημερινή τους ενασχόληση, τις ασχολίες τους, την ρουτίνα τους… κάποιες γυναίκες που επιθυμούν να σπουδάσουν να πάρουν κάποιους τίτλους σπουδών σαφέστατα επηρεάζονται στις επιλογές τους από την μαντήλα που φορούν, δεν μπορούν να ασχοληθούν με ολόκληρους τομείς επιστημονικούς…» (Ε.11).

Ακόμη, μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει και την απροθυμία που ενδέχεται να διακρίνει αυτά τα υποκείμενα να εργαστούν. Κατά τους ίδιους/ες, αιτία αυτού του γεγονότος αποτελεί η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση αυτής της ομάδας που προορίζει αυτά τα υποκείμενα να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους που περιορίζονται σε τομείς της οικογενειακής ζωής, όπως αυτοί της μητέρας, της αδελφής, της συζύγου. Χαρακτηριστικά, δηλώνουν:

«…γιατί συνήθως αυτά τα κορίτσια δεν τα αφήνουν από την οικογένεια να δουλέψουν είναι περισσότερο οικιακά στο σπίτι, να βοηθούν τη μητέρα και όπου αλλού μπορούν μέσα στο σπίτι, όχι τόσο πολύ στη εργασία, έξω» (Ε.3),

«..συνήθως έχω καταλάβει ότι η οικογένεια δεν τις ωθεί προς αυτό, ειδικά οι πιο σκληροπυρηνικές οικογένειες και συντηρητικές τις ωθούν στη δημιουργία οικογένειας, στη απόκτηση παιδιών και να παραμείνουνε σπίτι για τις δουλειές..» (Ε.5),

«..εάν διαβάσουμε το Κοράνι που λέει ότι η γυναίκα μένει σπίτι, δεν εργάζεται και φροντίζει τα παιδιά. Ο κύριος, ο αφέντης είναι ο άνδρας, αυτός φέρνει τα λεφτά στο σπίτι» (Ε.6).

Προτεινόμενες λύσεις και παράγοντες που επηρεάζουν τη θετική συμβολή του σχολείου σχετικά με την ένταξη των υποκειμένων που φορούν μαντήλα στο σχολικό πλαίσιο.

Το τέταρτο θεματικό μοτίβο επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους που οι ίδιοι προτείνουν ως καλές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη σχολική πορεία των μαθητριών που φορούν μαντήλα. Ακόμη, στον παρόν μοτίβο αναδεικνύονται και οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων σχετικά τόσο με το βαθμό ανοχής απέναντι στη ετερότητα από πλευράς του σχολείου και των εκπαιδευτικών όσο και με το χαμηλό επιμορφωτικό επίπεδο που οι ίδιοι θεωρούν ότι κατέχουν οι συνάδελφοί τους αναφορικά με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, καταδεικνύεται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων η θετική συμβολή που θα επιφέρει η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής

πρόσεγγισης για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη αυτών των υποκειμένων στο σχολικό πλαίσιο.

Ως επιμέρους θεματικά μοτίβα αναφέρονται πρώτον οι τρόποι και πρακτικές που βοηθούν στην αποδοχή και ένταξη των μαθητριών που φορούν μαντήλα, δεύτερον το σχολείο και εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα: εξαρτημένες μεταβλητές της περιοχής και της ηλικίας και τρίτον οι ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών για το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τρόποι και πρακτικές που βοηθούν στην αποδοχή και ένταξη των μαθητριών που φορούν μαντήλα.

Το σύνολο των ερωτηθέντων μέσα από τις απαντήσεις του ανέδειξε μια ποικιλία καλών πρακτικών που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στη σχολική πορεία και τη κοινωνική ένταξη των μαθητριών με μαντήλα στο σχολικό πλαίσιο, καταπολεμώντας με το καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυσκολίες που προκύπτουν γύρω από το ζήτημα της μαντήλας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων προτείνει ως τέτοιες πρακτικές και τρόπους, αυτούς όπως την πραγματοποίηση συζητήσεων, δράσεων, δραστηριοτήτων με την μορφή projects, ημερίδων και επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία να πραγματεύονται ζητήματα που να σχετίζονται με τις διάφορες μορφές ετερότητας που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο, επιδιώκοντας την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση και την προαγωγή του σεβασμού και της αποδοχής αναφορικά με τις διαφορετικές ταυτότητες που φέρει ο κάθε μαθητής/τρια στο σχολείο τόσο από πλευράς μαθητών/τριών όσο και εκπαιδευτικών, ενώ ορισμένοι αναφέρουν την ανάγκη ενημέρωσης και από μέρους των γονέων.

Ακόμη, όπως υποστηρίζεται από τους ίδιους/ες, τίθεται ως προτεραιότητα αφενός η αποφυγή στοχοποίησης αυτής της ομάδας στο σχολικό πλαίσιο τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές/τριες και αφετέρου η υιοθέτηση από μέρους των εκπαιδευτικών μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που θα επιτάσσει την ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών, καθιστώντας όλους μαθητές/τριες ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, ανεξαρτήτως θρησκείας και καταγωγής. Όπως υποστηρίζουν:

«Νομίζω ότι το καλύτερο που έχουμε να κάνουμε είναι να τους βλέπουμε όλοι σαν είναι απλούς μαθητές, δηλαδή να μην τους στοχοποίουμε ούτε εμείς οι δάσκαλοι και οι διευθυντές.. δηλαδή να μην το στοχοποιήσουμε, να μην πούμε αα η θρησκεία, αα η

μαντήλα και γενικά να μιλήσουμε για το διαφορετικό και το πως μπορούμε να συνυπάρξουμε όλοι με το διαφορετικό δίπλα μας, είτε αυτό έχει να κάνει με τη θρησκεία, είτε με τη εμφάνιση, είτε με οτιδήποτε κοινωνικό» (Ε.3),

«Με το να τα αντιμετωπίζει ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και στις γιορτές και σε όλα..» (Ε.9).

Ακόμη, μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνει την αναγκαιότητα πρόσληψης εξειδικευμένου προσωπικού, το οποίο θα επιδιώκει την ικανοποίηση, εκτός των μαθησιακών αλλά και των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών όσο και την αναγκαιότητα μιας αναδιαμόρφωσης των σχολικών εγχειριδίων με την προσθήκη εικόνων που να απεικονίζουν άτομα που υιοθετούν διαφοροποιημένες θρησκευτικές πρακτικές, όπως η ένδυση με μαντήλα, καθώς, επίσης και μια αναδιαμόρφωση του σχολικού εγχειρίδιου των θρησκευτικών, το οποίο θα πρέπει να εμπεριέχει και μια εκτενή αναφορά στις άλλες θρησκείες, επιδιώκοντας μια ουσιαστική γνωριμία και αλληλεπίδραση με το πολιτισμικά και θρησκευτικά έτερο μαθητή/τρια. Χαρακτηριστικά δηλώνουν:

«να μπουν εικόνες με μαντήλα ακόμη και στα βιβλία, δηλαδή όπως έχουμε και τον Σαμπέρ που νομίζω είναι στο βιβλίο της δευτέρας δημοτικού να έχουμε ενδεχομένως και τη Φατιμά που θα έχει μια μαντήλα στο κεφάλι και στα θρησκευτικά βιβλία να μην είναι τόσο επικεντρωμένα στη Ορθοδοξία αλλά να υπάρχει και μια γνωριμία και με άλλες θρησκείες και όχι μέσα από κανένα κείμενο έτσι να το «ξεπετάμε» λίγο πιο ολόπλευρα» (Ε.1),

«..να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι στα σχολεία και όχι μόνο να έρχονται αλλά και να τοποθετούνται κιόλας..» (Ε.6),

«..όποτε θα πρέπει να υπάρχει σχολικός ψυχολόγος, τώρα η διερμηνεία είναι μεγάλο θέμα, δεν υποστηρίζω ότι πρέπει να υπάρχει διερμηνεία μέσα στη τάξη, την ώρα του μαθήματος, αλλά για κάποια θέματα θα πρέπει να βρεθεί κάποια λύση κυρίως για διαχείριση τσακωμών ή για παρεξηγήσεις» (Ε.7).

Επιπλέον, μια ερωτηθείσα εκφράζει την άποψη μιας ριζικής και δομικής αναδιάρθρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, προς μια κατεύθυνση που δεν θα είναι προσανατολισμένη στη κατασκευή αλληλοαποκλειόμενων ταυτοτήτων και *«εξόντωσης»* του πολιτισμικά και θρησκευτικά έτερου αλλά θα επιδιώκει μια

πραγματική αλλαγή συνειδήσεων από πλευράς των μελλοντικών πολιτών. Όπως αναφέρει:

«*..θεωρώ ότι είναι απαραίτητη μια υποχρεωτική εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο, προκειμένου κάποιες αρχές να αρχίσουν λίγο να αμφισβητούνται και κάποιες άλλες να αρχίσουν να ενσωματώνονται. Από τους εκπαιδευτικούς, από τα βιβλία που δεν έχουν αναπαραστάσεις άλλων εθνοτήτων, από τα σχολικά βιβλία της ιστορίας που είναι εθνικιστικά και παράγουν μία εθνική ταυτότητα, η οποία βασίζεται στην εξόντωση του άλλου»* (Ε.12).

Μέσα από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών καταδεικνύεται ότι οι πιο συνήθεις τρόποι, με τους οποίους επιλύουν δυσκολίες που προκύπτουν σε πρακτικό επίπεδο αναφορικά με τις μαθήτριες με μαντήλα αποτελούν η διεξαγωγή συζήτησης μέσα στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας με το σύνολο των μαθητών/τριών, η οποία αποσκοπεί, είτε στο λύσιμο των αποριών που εκφράζει μερίδα μαθητών/τριών αναφορικά με αυτήν την πρακτική, είτε στην διαχείριση και αντιμετώπιση των αρνητικών σχολίων που εκφράζει μερίδα μαθητών/τριών για τις μαθήτριες με μαντήλα. Επιπρόσθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την πραγματοποίηση ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών και δραστηριοτήτων με γνωστικό και ψυχοκοινωνικό περιεχόμενο, οι οποίες κατά τις ίδιες συμβάλλουν στη δημιουργία αρμονικών φιλικών σχέσεων μεταξύ του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους. Χαρακτηριστικά, δήλωνουν:

«*Ομαδοσυνεργατικές σε μεικτές ομάδες, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε μεικτές ομάδες, δηλαδή όσο περισσότερο γίνεται να την κάνω να αλληλοεπιδράσει με όλα τα παιδιά της τάξης και εννοείται όσον αφορά τα υπόλοιπα παιδιά, λύσιμο απορίων δηλαδή δεν σημαίνει ότι αγνοώ τις απορίες των παιδιών..»* (Ε.1),

«Με ομαδικές δραστηριότητες και σε γνωστικό επίπεδο και σε ψυχοκοινωνικό, επίσης με project που έχουν εν μέρει γνωστικό περιεχόμενο και λίγο πολυπολιτισμικό ώστε και τα άλλα παιδιά να ενημερωθούν αλλά και να υπάρχουν ισότιμα μέσα στη τάξη, μέσα από δραστηριότητες που θα μπορεί να μιλάει ο καθένας για τον εαυτό του» (Ε.7).

Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχει απευθυνθεί για βοήθεια σχετικά με την καλύτερη διαχείριση των δυσκολίων που έχουν προκύψει σε πρακτικό επίπεδο αναφορικά με τις μαθήτριες με μαντήλα στο σχολικό ψυχολόγο που υπηρετεί στη σχολική μονάδα που εργάζονται, στη διεύθυνση του σχολείου και σε συναδέλφους τους

εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός επισημαίνει τη δυσκολία που την διακατείχε να απευθυνθεί για βοήθεια σε κάποιο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας, στην οποία υπαγόταν, λόγω των ρατσιστικών αντιλήψεων που εμφορούνταν αναφορικά με αυτήν την ομάδα. Όπως υποστηρίζει:

«Όχι γιατί όπου και εάν γυρνούσα γύρω μου υπήρχε ρατσισμός, εννοώ ότι η συντονίστρια εκπαίδευσης προσφύγων στη Μυτιλήνη είχε μια χαμηλή ανοχή στη μαντήλα, η διευθύντρια ήταν τρομερά ρατσίστρια, οι γονείς του πρωινού ωραρίου το ίδιο και ένιωθα ότι δεν μπορούσα να απευθυνθώ κάπου» (Ε.12).

Αξιοσημείωτη είναι απάντηση μιας συμμετέχουσας, η οποία υποστηρίζει την ανάγκη ύπαρξης απογευματινών υποστηρικτικών εκπαιδευτικών δομών που να προσφέρουν διδακτική ενίσχυση σε επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας αναφορικά με τις μαθήτριες με μαντήλα. Ακόμη, η ίδια καταδεικνύει ως προτεραιότητά και την παροχή εκπαίδευσης και μόρφωσης και για τους γονείς αυτής της ομάδας, η οποία θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας σε πρώτο στάδιο και ύστερα της ελληνικής καθώς, όπως αναφέρει, αυτά τα άτομα είναι *«αγράμματα»* και *«αναλφάβητα»*, λόγω του γεγονότος ότι η ανάγκη μόρφωσης αποτελεί τριτεύουσα σημασία στις χώρες από οπού προέρχονται. Υπό αυτήν την οπτική, η εκπαιδευτικός επισημαίνει την επιτακτική ανάγκη μόρφωσης αυτών των υποκειμένων, προκειμένου να καταστούν ικανοί να απεγκλωβιστούν από το καθεστώς «*της αμορφωσιάς»* που βρίσκονται, το οποίο τους μετατρέπει σε άβουλα όντα, τα οποία μη γνωρίζοντας τα δικαιώματά τους, γίνονται *«υποχείρια του θρησκευτικού τους φανατισμού»,* με αποτέλεσμα να διαπαιδαγωγούν και να ανατρέφουν τα παιδιά τους σύμφωνα με αυτήν την συνθήκη. Χαρακτηριστικά, δηλώνει:

«Καταρχάς, χρειάζονται οι δομές της ελληνικής κοινωνίας να υποδεχτεί τους πρόσφυγες, δεν αρκεί να τους ρίξουμε σε ένα δημόσιο σχολείο και «άντε γεια», χρειάζονται απογευματινές δομές για τους ενήλικες πρωτίστως, χρειάζεται σπουδή και παιδεία για τους ενήλικες γιατί αυτοί οι άνθρωποι ζουν στο βάθος της αμορφωσιάς, γιατί είναι τριτεύουσα η ανάγκη στις χώρες τους να μορφωθούν ή έστω να μάθουν στοιχειωδώς να μιλούν και να γράφουν τη γλώσσα τους...οι περισσότεροι είναι νεότατα παιδιά που έρχονται εδώ ως γονείς και είναι το ίδιο αγράμματοι και αναλφάβητοι και για αυτό εξάλλου γίνονται υποχείρια του θρησκευτικού τους φανατισμού επειδή είναι αγράμματοι δεν ξέρουν τα δικαιώματά τους και ζουν στο σκοτάδι της αμορφωσιάς και για αυτό μεγαλώνουν τα παιδιά τους με αυτή τη συνθήκη» (Ε.11).

Κατά την ίδια, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως ένας χώρος που να συμβάλλει στην αλλαγή συνειδήσεων από πλευράς ορισμένων μαθητριών με μαντήλα, οι οποίες έχοντας λάβει την κατάλληλη μόρφωση και παιδεία να καταστούν ικανές και έτοιμες να απελευθερωθούν από τα δεσμά της οπισθοδρομικής πολιτισμικής και θρησκευτικής παράδοσης των γονέων τους, υποστηρίζοντας:

«στο ότι μπορεί σε ορισμένα κορίτσια από αυτά να επηρεαστούν από μια διαφορετική συνθήκη και να μορφωθούν γιατί εάν δεν μορφωθούν δεν κάνουμε τίποτα, είναι σαν τους υποδηλουμένους λαούς, οι οποίοι εάν δεν έχουν την απαραίτητη παιδεία δεν θα ξεσηκωθούν ποτέ τους σαν τους υπόδουλους Έλληνες την εποχή της Επανάστασης, ελπίζουμε ότι ένα κομμάτι από αυτά τα κορίτσια θα ξεφύγει από αυτή τη συνθήκη και οι υπόλοιπες θα παραμένουν, δεν μπορεί το ελληνικό σχολείο να κάνει τίποτα» (Ε.11).

Σχολείο και εκπαιδευτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα: Εξαρτημένες μεταβλητές της περιοχής και της ηλικίας

Μέσα από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών στην ερώτηση εάν το ελληνικό σχολείο εμφανίζεται ανοιχτό στο διαφορετικό και αντίστοιχα εάν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανεκτικοί στο διαφορετικό, διαφαίνεται η ανάδειξη ορισμένων μεταβλητών, οι οποίες επηρεάζουν τον βαθμό της ανοχής που εμφανίζεται να είναι το κάθε σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε ζητήματα ετερότητας. Οι εν λόγω μεταβλητές αφορούν την περιοχή που στεγάζεται το σχολείο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, ως σημαντική και εξαρτημένη μεταβλητή ανάγεται μέσα από το λόγο τους, η πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένη σύσταση του πληθυσμού της ευρύτερης περιοχής, στην οποία βρίσκεται το σχολείο, καθώς, όπως υποστηρίζουν, σε αυτές τις περιοχές η τοπική κοινότητα είναι συνηθισμένη και εξοικειωμένη σε θρησκευτικά διαφοροποιημένες πρακτικές. Υπό αυτήν την οπτική, οι ίδιοι/ες αναφέρουν ότι τα σχολεία που στεγάζονται σε περιοχές με τέτοια χαρακτηριστικά και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτά εμφανίζονται να είναι πιο ανεκτικοί στην διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα που φέρουν οι μαθητές/τριες σε αυτό το σχολικό πλαίσιο, σε αντίθεση με σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές προαστείων της πρωτεύουσας που χαρακτηρίζονται από μια πιο ομοιόμορφη και ομοιογενή πολιτισμική και θρησκευτική

σύσταση του πληθυσμού της τοπικής κοινότητας της περιοχής. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν:

«όχι δεν είναι ανοιχτό στο διαφορετικό, ίσως λίγο περισσότερο τα σχολεία που βρίσκονται στο κέντρο της Αθήνας γιατί το γνωρίζουν, ξέρουν πως είναι η κατάσταση και ας πούμε έχουν συνηθίσει περισσότερο. Εάν αυτό το διαφορετικό πήγαινε, ίσως σε κάποιο άλλο σχολείο, σε κάποια άλλη περιφέρεια θα αντιμετωπίζονταν με πολύ κλειστό μυαλό..» (Ε.3),

« Όχι, άλλα πάλι, εξαρτάται από την περιοχή, δηλαδή εδώ βλέπω ότι είναι πιο δεκτικοί και οι εκπαιδευτικοί, πιστεύω σε σχολεία που δεν αντιμετωπίζουν τόσο έντονα προβλήματα είναι λιγότερο» (Ε.4),

«Το ελληνικό σχολείο είναι ανοιχτό στο διαφορετικό ανάλογα την περιοχή, δηλαδή τα σχολεία του κέντρου είναι ανοιχτά στο διαφορετικό γιατί αναγκαστικά δέχονται πλήθος μαθητών από τρίτες χώρες, σχολεία, όμως, περιοχών που έχουν υψηλότερο βιοτικό και κοινωνικό επίπεδο σε καμιά περίπτωση δεν είναι ανοιχτά σε τέτοιου είδους θέματα» (Ε.11).

Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις μερίδας εκπαιδευτικών καταδεικνύεται ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί μια, ακόμη, εξαρτημένη μεταβλητή που επηρεάζει το βαθμό της ανεκτικότητας των ίδιων αναφορικά με την ετερότητα. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μεγαλύτερης ηλικίας δεν εμφανίζονται τόσο ανεκτικοί απέναντι στο διαφορετικό σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας που εμφανίζονται να είναι περισσότερο ανεκτικοί στο διαφορετικό. Αιτία αυτού του γεγονότος αναδεικνύεται η αντίληψη που διακατέχει τους ερωτηθέντες ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας εμφορούνται από έντονα στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στην ετερότητα, λόγω μιας πιο παγιωμένης και οπισθοδρομικής προοπτικής, βάσει της οποίας νοηματοδοτούν την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα. Όπως δήλωνουν:

*«Όχι τόσο από τις μεγαλύτερες ηλικίες των εκπαιδευτικών, δηλαδή 45 και άνω, δηλαδή οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ανεκτικοί» (*Ε.1),

« ..οι πιο νέοι που ξέρουν την κατάσταση και έχουν λίγο πιο ανοιχτά μυαλά ναι, δεν έχουν κανένα πρόβλημα, οι μεγαλύτεροι σίγουρα το βλέπουν με διαφορετικό μάτι γιατί είναι το παλιό μυαλό της Ελλάδας και το παλιό μυαλό των δασκάλων, δεν είναι 100% δεκτικοί σε όλους αυτούς τους μαθητές» (Ε.3),

«..οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο ανεκτική αντιμετώπιση τουλάχιστον εδώ πέρα, ενώ οι μεγαλύτεροι δεν είναι τόσο ανοιχτοί..» (Ε.6).

Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται καθόλου ανεκτικοί απέναντι στη ετερότητα, αντίθετα όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, η μεν πρώτη θεωρεί ότι δεν έχουν γίνει, ακόμη τα κατάλληλα βήματα προς μια τέτοια κατεύθυνση από πλευράς σχολείου και εκπαιδευτικών, ενώ, η δε δεύτερη, επισημαίνει ως αιτία αυτού του γεγονότος τον αφομοιωτικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου που αποκλείει κάθε μορφή ετερότητας. Όπως δηλώνουν:

«Καθόλου, είμαι κάθετη σε αυτό είναι πολύ μεμονωμένες οι περιπτώσεις, δε γνωρίζω και τα πάντα αλλά νομίζω ότι δεν έχουμε φτάσει στο επίπεδο που θα έπρεπε για να θεωρούμε ότι έχουμε κάνει βήματα προς αυτό» (Ε.5),

«Όχι, καθόλου γιατί φυσικά εντός της ελληνικής κοινωνίας, η οποία δεν είναι καθόλου και ξαναλέω ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός παραγωγής των πολιτών που θέλει η Ελλάδα να έχει, οπότε δεν είναι ανοιχτοί σε καμιά διαφορετικότητα, από τη μαθησιακή, τη φυλετική, τα πάντα» (Ε.12).

Αξιοσημείωτη είναι απάντηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος, ενώ αναφέρει τη μεταβλητή της περιοχής ως ένα παράγοντα που συμβάλλει στο βαθμό που ένα σχολείο είναι ανοιχτό στην ετερότητα, υποστηρίζει ότι η βίαιη *«εισβολή»* και εγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών που προέρχονται από χώρες της Μέσης Ανατολής, αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά το βαθμό που το σχολείο εμφανίζεται ανεχτικό. Κατά τον ίδιο, αυτές οι πολυπληθείς πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένες ομάδες, εκτός ότι διακρίνονται από την τάση να δημιουργούν κοινωνικές επαφές, κυρίως με ομοεθνής τους, παρουσιάζουν και μια παραβατική συμπεριφορά από πλευράς των αγοριών που υπάγονται σε αυτές. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ίδιος εκφράζει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με αυτές τις ομάδες που έχουν εγκατασταθεί κατά τα τελευταία χρόνια στην ελληνική κοινωνία να εμφανίζονται μη ανεκτικοί, ιδιαίτερα με τα άτομα που θεωρούν ως ταραχοποιά στοιχεία για να προλάβουν να μην τεθεί η κατάσταση εκτός ελέγχου. Συγκεκριμένα, δηλώνει:

«..αυτό το πράγμα με το οποίο δεν έχει αφομοιωθεί από το ελληνικό σχολείο είναι η εισβολή αυτών των ανθρώπων που είναι από την Συρία και από τις γύρω περιοχές που

ήρθαν με το έτσι θέλω στην Ελλάδα και ναι μεν βρουν μια καλύτερη τύχη, στο σχολείο που μπήκαν εδώ δεν ξέρουν τίποτα να μιλάνε, κάνουν παρέα μεταξύ τους και προσπαθούν να περάσουν δικές τους «μαγκιές» να το πω έτσι και είναι παραβατικά παιδιά, πέρσι και φέτος, τα αγόρια, τα κορίτσια είναι εντάξει.. τα τελευταία χρόνια προσπαθούμε με όλους αυτούς τους ανθρώπους που δημιουργούν προβλήματα, προσπαθούμε να μην είμαστε, γιατί εάν το αφήσουμε ανεξέλεγκτο θα έχουμε θέματα από τους άλλους γονείς και γενικά είναι ότι έχουν παραβατική συμπεριφορά» (Ε.8).

<u>*Οι ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών για το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.*</u>

Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν γνωρίζει εάν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις ως προς την διδασκαλία τους, αλλά εικάζει ότι δεν ακολουθούν καθώς θεωρούν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ούτε γνωρίζει το περιεχόμενο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης ούτε έχει λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση και κατάρτιση για να εφαρμόσει σε πρακτικό επίπεδο μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση. Κατά τις ίδιες, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνάδουν είτε με μία λογική διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικό, είτε με μια λογική αφομοίωσης των μορφών ετερότητας που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο. Όπως αναφέρουν:

«..νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν λίγο το πεπατημένο, δηλαδή αντί να τονίζουν τα κοινά χαρακτηριστικά προσπαθούν να μειώσουν τις διαφορές…νομίζω ότι υπάρχει αυτό το χαρακτηριστικό, άρα δεν είναι πολύ διαπολιτισμικό είναι περισσότερο διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας παρά διαπολιτισμικό, να μπλέξουμε όλοι μαζί οι πολιτισμοί» (Ε.1),

«Δεν το γνωρίζω να πω την αλήθεια για όλους. Πιστεύω ότι είναι το μεγαλύτερο ποσοστό δεν ακολουθεί διαπολιτισμική εκπαίδευση, όχι. Γιατί δεν γνωρίζουν αυτό το κομμάτι οι περισσότεροι, δεν έχουν κάνει τα απαραίτητα σεμινάρια και να πάρουν την απαραίτητη γνώσι, για αυτό» (Ε. 3),

«Δεν γνωρίζω, δεν έχει έρθει εις γνώσιν μου αυτό, γιατί δεν επιμορφωνόμαστε σε αυτό, δεν μαθαίνουμε για αυτό και όταν μαθαίνουμε είναι αυτή η πολιτική ότι «θα γίνεις ίδια με μένα και θα σε αποδεχτώ δεν θα είναι δηλαδή ότι θα ακούσω ποια είσαι εσύ και θα

περπατήσουμε πλάι- πλάι ως διαφορετικές, οι πολιτικές είναι πιο κεντραρισμένες στη αφομοίωση παρά στην ένταξη» (Ε.12).

Ακόμη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εικάζουν ότι θα υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επειδή διακατέχονται από μια επιθυμία να ασχοληθούν με αυτό το αντικείμενο θα εφαρμόζουν κάποιες πιο εξειδικευμένες μεθόδους και πρακτικές που προσφέρει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής πρακτικής. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν:

«Ναι πιστεύω πως θα υπάρχουν, αυτοί που ασχολούνται περισσότερο με αυτό και ίσως χρησιμοποιούν κάποιες πιο ειδικευμένες μεθόδους για να ασχοληθούν γενικά με την διαπολιτισμικότητα» (Ε.2),

*«Πιστεύω ότι προσπαθούν να εφαρμόσουν» (*Ε.10).

Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι υπάρχουν και ορισμένοι παράγοντες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσέγγισης σε επίπεδο σχολική πρακτικής όπως είναι η μεγάλη ποσότητα της διδακτέας ύλης που πρέπει να καλυφθεί, γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά για τον/ην εκπαιδευτικό να υλοποιήσει δράσεις και δραστηριότητες και εκτός πεπατημένης καθώς και η αποσπασματική προσέγγιση μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο από πλευράς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, ενώ επιθυμούν να υλοποιήσουν δραστηριότητες με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που να απευθύνονται σε αυτούς τους μαθητές/τριες, πολλές φορές, οι προσπάθειες τους μένουν ημιτελείς λόγω της σχολικής διαρροής αυτών των ομάδων από τα σχολεία, γεγονός, που κατά την ίδια, προκαλεί αισθήματα ματαίωσης και στον ίδιο/ίδια εκπαιδευτικό. Όπως υποστηρίζει:

« ..συνήθως σε τρώει η ύλη, ξέρεις, κάποιος εκπαιδευτικός στη αρχή της χρονιάς να έχει όρεξη να κάνει πράγματα αλλά μετά να αρχίζει να αγχώνεται να βγάλει την ύλη, τι θα πουν οι γονείς των ντόπιων παιδιών, πολλές φορές υπάρχει διαρροή, φεύγουν οι πρόσφυγες, όποτε λένε ότι όλα τα έκαναν εις μάτην, υπάρχουν πολλά προβλήματα» (Ε.7).

Επιπλέον, μια μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει την άποψη ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί των κανονικών τάξεων δεν υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις ως προς την διδασκαλία τους σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, οι ίδιες ως αναπληρώτριες που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής αλλά και οι συνάδελφοι τους, με τους οποίους πραγματοποιούν συνδιδασκαλία στην ίδια τάξη, χρησιμοποιούν πρακτικές και

μέθοδούς που έχουν αντλήσει από το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν:

«Κατά κύριο λόγο, όχι δεν χρησιμοποιούν μέσα στη τάξη, ενώ, εμείς που είμαστε τμήμα υποδοχής χρησιμοποιούμε… ξεκινάμε πάνω στη γλώσσα των παιδιών χτίζουμε για να μάθουν και τα ελληνικά, δηλαδή και εμείς παίρνουμε από αυτούς, δηλαδή «πως λες το γεια», τις σημαίες της χώρας τους, να αισθανθούν, αποδεκτά» (Ε.4),

« Αυτοί που είναι στη τάξη υποδοχής, ναι, οι υπόλοιποι δεν γνωρίζω… αλλά στη τάξη υποδοχής, επειδή μιλάμε και κάποιες φορές ανταλλάσσουμε υλικό και βλέπω διαπολιτισμικές πρακτικές με εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούν ονόματα παιδιών από πολλές χώρες και κάποιες ασκήσουλες που μαθαίνουμε να χαιρετάμε σε άλλες γλώσσες» (Ε.6).

Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι στο προηγούμενο σχολείο που εργαζόταν ως αναπληρώτρια σε τάξη υποδοχής, οι εκπαιδευτικοί τόσο των τάξεων υποδοχής όσο και των κανονικών τάξεων είχαν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα εφαρμογής διαπολιτισμικών προσεγγίσεων αναφορικά με την διδασκαλία τους, υλοποιώντας δραστηριότητες με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που απευθυνόταν, όχι μόνο σε μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, στο σχολείο, όπου εργάζεται φέτος, ως αναπληρώτρια αναφέρει το πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν προσπαθήσει να δράσουν λίγο διαφορετικά, εφαρμόζοντας κάποιες δραστηριότητες που εστιάζουν επιφανειακά σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας. Όπως αναφέρει:

«Στο προηγούμενο σχολείο που ήμουν ναι, πολύ περισσότερο είχαν συνειδητοποιήσει το επίπεδο των μαθητών τους ποιο ήταν, είχαν συνειδητοποιήσει ότι είχαν μαθητές από διαφορετικές εθνικότητες, όποτε η διδασκαλία όχι μόνο στη τάξη υποδοχής αλλά και στη κανονική τάξη είχε στραφεί σε αυτό το κομμάτι, είχε αλλάξει, δεν απευθυνόταν μόνο σε Έλληνες μαθητές αλλά είχαν γίνει προσπάθειες στο να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους απέναντι σε όλους τους μαθητές… στο συγκεκριμένο σχολείο είναι πολύ μικρό το ποσοστό των ανθρώπων που έχουν καταφέρει να δράσουν λίγο διαφορετικά και να δράσουν λίγο πιο διαπολιτισμικά και πιο έτσι ανεκτικά απέναντι στο διαφορετικό» (Ε.5).

Άλλη συμμετέχουσα επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές, με ανομοιογενή πολιτισμική σύνθεση πληθυσμού, υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις ως προς την διδασκαλία τους καθώς, όπως αναφέρει

καθίσταται ως αναγκαιότητα η εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πρόσεγγισης σε σχολεία αυτών των περιοχών, σε αντίθεση με σχολεία άλλων περιοχών, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. Ακόμη, υποστηρίζει την ελλιπή στήριξη από πλευράς Ελληνικής πολιτείας αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα, επισημαίνοντας την ανάγκη να καταφύγουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί σε λύσεις που θα τους προσφέρουν την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν τη νέα σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητας. Όπως αναφέρει:

«*οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ζουν εδώ, στο κέντρο της Αθήνας, βεβαίως ακολουθούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις γιατί μόνο έτσι μπορούν να δουλέψουν, δεν μπορούν διαφορετικά. Σε άλλες περιοχές, όχι. Εδώ το σχολείο, το δικό μου έκανε πρόγραμμα Erasmus με θέμα τη διαπολιτισμικότητα σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, αναγκαστήκαμε, λόγω αυτή της συνθήκης, να στείλουμε τους εκπαιδευτικούς σε σεμινάρια στη Ευρώπη για να μας φέρουν γνώση και αποζητούμε εργαλεία από παντού, από όπου μπορούν να μας δοθούν γιατί η ελληνική πολιτεία δεν μας στηρίζει αυτή καθαυτή, για να μπορέσουμε να κάνουμε τη δουλειά μας, σύμφωνα με τη συνθήκη αυτή που μας επιβάλλει να δουλέψουμε με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να διαχειριστούμε την ομάδα των μαθητών μας.*» (Ε.11).

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαίο να είναι το ελληνικό σχολείο πιο συμπεριληπτικό σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς, όπως δηλώνουν το ελληνικό σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, όπως έχουν διαμορφωθεί κατά τελευταία χρόνια τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικό όσο και ευρύτερα σε κοινωνικό επίπεδο. Κατά τούς ίδιους/ες, η εφαρμογή μιας τέτοιας παιδαγωγική προσέγγισης σε επίπεδο σχολικής πρακτικής θα συμβάλλει σε μια ομαλή και ουσιαστική ένταξη σε εκπαιδευτικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο όλων των μαθητών/τριών που φέρουν διαφοροποιήσεις σε πολιτισμικό και θρησκευτικό επίπεδο. Ακόμη, ορισμένοι επισημαίνουν τα γόνιμα οφέλη που θα προσφέρει μια τέτοια προσέγγιση και στους εκπαιδευτικούς, αφού μπορεί να τους προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια για να διαχειριστούν σε σχολικό επίπεδο τις διαφοροποιημένες πολιτισμικά και θρησκευτικά ομάδες μαθητών/τριών που συναντούν.

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια διαφορετική άποψη ως προς το εν λόγω ζήτημα. Ειδικότερα, ο πρώτος αναφέρει αρχικά την ανετοίμοτητα του ελληνικού σχολείου να δεχτεί τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, λόγω της έλλειψης των απαιτούμενων υποδομών, ωστόσο στη συνέχεια θεωρεί ότι η ανάγκη να καταστεί το ελληνικό σχολείο πιο συμπεριληπτικό σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να θεωρείται τόσο επιτακτική καθώς, υποστηρίζει την προσωρινή και αβέβαιη παραμονή αυτών των μαθητών/τριών στη ελληνική κοινωνία. Υπό αυτήν την οπτική, ο εκπαιδευτικός δηλώνει την προθυμία από πλευράς των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν όσο μπορούν αυτούς τους μαθητές/τριες για όσο καιρό παραμείνουν με τα μέσα που ήδη διαθέτουν. Αντίστοιχα, ο δεύτερος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι δεν συμφωνεί να καταστεί το ελληνικό σχολείο πιο συμπεριληπτικό σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς θεωρεί ότι το ελληνικό σχολείο πρέπει να διατηρήσει το «ελληνικό του χαρακτήρα» υπό το πρίσμα ότι εφόσον αυτοί μαθητές/τριες επιθυμούν να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία θα πρέπει να μυηθούν στο ελληνικό τρόπο ζωής, μαθαίνοντας την ελληνική ιστορία και παράδοση. Κατά τον ίδιο, αυτοί οι μαθητές/τριες μπορούν να μυηθούν και στη δική τους πολιτισμική παράδοση, ανεξάρτητα από το ελληνικό σχολείο, είτε φοιτώντας σε συγκεκριμένα σχολεία της κοινότητας τους, είτε μέσα από την ανατροφή που λαμβάνουν από την οικογένεια τους. Χαρακτηριστικά, δηλώνουν:

«..δεν μπορούν να δεχτούνε τα σχολεία τόσο πολλά άτομα, δεν έχουμε υποδομές, δεν έχουμε τίποτα, η Ελλάδα δεν είναι ακόμη έτοιμη για αυτό…από τη μία να τους φροντίζουμε, με τάξη υποδοχής κ.λπ. ας τους δεχόμαστε αλλά από την άλλη «μην τρελαίνεσαι» περαστικοί είναι σου λέει κάνουν ένα μήνα και φεύγουν. Για όσο μείνουν εδώ πρέπει, εμείς άσχετα με το τι έχουν σκοπό τα παιδιά, οι γονείς τους αφού ήρθαν στο σχολείο πρέπει να τα προσέξουμε… εάν έρθει στο σχολείο μας ένα παιδί το προσέχουμε και το κάνουμε, με τα βιβλία του, έχουμε τάξη υποδοχής και έχουμε και τους δασκάλους που τους μαθαίνουν ελληνικά κ.λπ. όσο μείνουν, ένα μήνα, δέκα μέρες, ένα χρόνο» (Ε.8),

«..πιστεύω πως όχι, γιατί πιστεύω πως πρέπει να κρατήσει το χαρακτήρα του το ελληνικό σχολείο, δηλαδή αυτά τα παιδιά θα μπουν σε μια ελληνική κοινωνία, οπότε να προετοιμαστούν για τη κοινωνία που θα μπουν και πρέπει να κρατήσουν το χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, της ελληνικής ιστορίας, των ελληνικών παραδειγμάτων, των ελληνικών παιχνιδιών, της δικής μας ελληνικής ιστορίας και παράδοσης.. πολλά από αυτά τα παιδιά μετά πηγαίνουν συνήθως και στο πολωνικό ή ινδικό σχολείο, το

οποιοδήποτε σχολείο και εκεί μαθαίνουν κάποια πράγματα για τη κουλτούρα τους ή τα μαθαίνουν από τη οικογένεια τους» (Ε.9)

Κεφαλαίο 7ο

Συμπεράσματα

Σε αυτό το σημείο και αφού έχει προηγηθεί η ανάλυση των συνεντεύξεων, θα παρουσιαστούν σε σύνοψη τα ευρήματα που έχουν εξαχθεί αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη ένδυση με μαντήλα μαθητριών στο ελληνικό σχολείο και παράλληλα θα πραγματοποιηθεί η σύνδεση τους με την θεωρία, η οποία διατρέχει την παρούσα εργασία.

Η ανάλυση του υλικού που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν, επιδίωξε να απαντήσει σε μια σειρά ερωτημάτων που ήδη τέθηκαν από την αρχή της έρευνας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρήση της μαντήλας από μαθήτριες εντός του σχολικού χώρου εν γένει. Όπως διαφάνηκε μέσα από τα ευρήματα που εξήχθησαν από την ανάλυση του πρώτου και του δεύτερου θεματικού μοτίβου, οι οποίοι διαμορφώθηκαν με γνώμονα την απάντηση στο ανωτέρω ερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει τις μαθήτριες που φορούν μαντήλα ως καταπιεσμένα υποκείμενα, τα οποία εξαναγκάζονται να υιοθετούν την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα λόγω επιβολής από τον οικογενειακό τους περίγυρο. Κατά αυτόν τον τρόπο, καταδεικνύεται ότι, όχι μόνο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, αλλά σύμφωνα με τους ίδιους και οι συνάδελφοι αυτών, καθώς και οι γονείς των ημεδαπών μαθητών/τριών αποδίδουν αρνητικά κοινωνικά νοήματα στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, περιγράφοντας τα υποκείμενα που την προσεταιρίζονται ως θύματα της παραδοσιακής και θρησκευτικής παράδοσης της ομάδας, στην οποία ανήκουν.

Ακόμη, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η αντίληψη της ελαττωματικής πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας που φέρει η εν λόγω ομάδα, καθώς κατά την άποψη τους, η θρησκευτική και ευρύτερα πολιτισμική τους ταυτότητα αποτελεί μια ταυτότητα που συγκροτείται και θεμελιώνεται σύμφωνα με αρχές και αξίες που συνάδουν με μία άκρως πατριαρχική λογική, η οποία καταπιέζει και περιορίζει την δυναμική, την ανεξαρτησία και την ελευθερία αυτής της κοινωνικής ομάδας. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθήτριες με μαντήλα εμφανίζονται μέσα από το λόγο τους, ως θυματοποιημένα και ομογενοποιημένα υποκείμενα που είναι έρμαια του

ελέγχου και της εξουσίας της πατριαρχικής κουλτούρας που ασκείται μέσα από το οικογενειακό άλλα και ευρύτερα από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Όπως υποστηρίζεται από την μεταποικιακή φεμινιστική θεωρία, η θεώρηση της μουσουλμάνας γυναίκας από το δυτικό λόγο, ως θύμα της πατριαρχικής δομής της κοινωνικής ομάδας στην οποία υπάγεται, ούσα ανίκανη και άβουλη να αντιδράσει και να αλλάξει την μοίρα που της επιβάλλεται έξωθεν, θεμελιώνεται μέσα από αυθαίρετες γενικεύσεις και αφηγήσεις, οι οποίες ανάγονται σε μια ομογενοποιημένη και θυματοποιητική ανάγνωση των γυναικών, που φέρουν τη συγκεκριμένη πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα. Υπό αυτή την οπτική, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι πράττουν ένα σοβαρό ατόπημα, το οποίο έγκειται στην παράβλεψη του κοινωνικού και του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο μυούνται και λειτουργούν τα εν λόγω υποκείμενα, περιγράφοντας μια διαστρεβλωμένη πραγματικότητα για αυτά, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη δική τους άποψη και αλήθεια για τους λόγους που υιοθετούν την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα.

Ειδικότερα, όπως έχει προαναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, κατά την διαδικασία εξέτασης τέτοιων κοινωνικών περιπτώσεων πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν η ποικιλία των ερμηνειών και των νοημάτων που αποδίδουν τα ίδια τα υποκείμενα στην ένδυση με μαντήλα, όπως έχει φανεί και από ευρήματα σχετικών ερευνών (Dahnke, 2018, Zine, 1997, 2006, Meetoo, 2016, Vincent, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, η προσωπική επιλογή πολλών μουσουλμάνων γυναικών να φορέσουν μαντήλα, παρά το γεγονός ότι διαμένουν σε δυτικές κοινωνίες, αφορούν λόγους, οι οποίοι αναφέρονται στην επιθυμία των ίδιων να διαπραγματευτούν μέσα από αυτήν το χώρο τους, την μουσουλμανική ταυτότητάς τους, την θηλυκότητα τους, κ.α., χωρίς, όμως, να παραγνωρίζονται οι πιθανές κοινωνικές ή οικογενειακές πιέσεις, στην επιλογή τους να φορέσουν μαντήλα.

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι το ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο είναι μυημένοι οι ερωτηθέντες, αντανακλά την ευρύτερη δυτική πολιτισμική ταυτότητα, γίνεται φανερό ότι και οι ίδιοι εμφορούνται από αντιλήψεις, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως κατάλοιπα ενός οριενταλιστικού τρόπου σκέψης, ο οποίος ανάγει την μαντήλα σε ένα σύμβολο καταπίεσης και υποταγής των υποκειμένων που την φορούν, παραβλέποντας τις αφηγήσεις των ίδιων των μαθητριών που επιλέγουν να φορούν την μαντήλα. Υπό αυτή την οπτική, η επικρατούσα αντίληψη που αναδεικνύεται μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη παράλογη-κατά αυτούς- επιλογή να

υιοθετείται από τις συγκεκριμένες μαθήτριες η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, ενώ διαμένουν σε ένα κράτος που δεν τις υποχρεώνει, διαλέγοντας το δρόμο της καταπίεσης έναντι αυτού της απελευθέρωσης από τα δεσμά της οπισθοδρομικής παράδοσης των γονέων τους. Κατά αυτόν τρόπο προβάλλεται η απαίτηση της συμμόρφωσης με τα ελληνικά πολιτισμικά δεδομένα μέσω της υποχρεωτικής αποβολής των *«προβληματικών»* πολιτισμικών στοιχείων που καθιστούν αδύνατη την ένταξη τους στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Η εν λόγω αντίληψη καταδεικνύει την αναπαραγωγή αυθαίρετων υποθέσεων και γενικεύσεων, οι οποίες παρουσιάζουν την εικόνα μιας μαντηλοφορούσας μουσουλμάνας μαθήτριας ή γυναίκας ως μια ενιαία, μονολιθική και θυματοποιημένη εικόνα μιας γυναίκας, παραβλέποντας τις δικές της εμπειρίες, πεποιθήσεις και πιστεύω.

Κατά συνέπεια, η ένδυση με μαντήλα δεν θα πρέπει αυτόματα να ταυτίζεται με μια υποχρεωτική θρησκευτική πρακτική που επιβάλλεται από την θρησκεία των εν λόγω γυναικών, αλλά να ιδωθεί υπό το πρίσμα ότι αποτελεί μέρος της συγκρότησης της ταυτότητας, η οποία οικοδομείται μέσα από τις προσωπικές ερμηνείες και νοήματα των ίδιων των γυναικών αναφορικά με τον τρόπο νοηματοδότησης τους για την Ισλαμική θρησκεία. Υπό αυτό το πρίσμα, η απεικόνιση των μαθητριών με μαντήλα ως ένα ομοιογενές και ομοιόμορφο σύνολο, υπαγόμενο μέσα σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση, η οποία τις καθιστά θύματα του αρσενικού ελέγχου και της παραδοσιακής κουλτούρας, οδηγεί στην διαιώνιση οριενταλιστικών αντιλήψεων, οι οποίες στηρίζονται στην εσφαλμένη πεποίθηση ότι η πρακτική της μαντίλοφορίας ενδεικνύει αυτονόητα και άνευ εξέτασης του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου τη καταπίεση που υφίστανται οι ίδιες (Mohanty, 2003).

Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα που αναδεικνύονται από την ανάλυση αυτών των μοτίβων, διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει την παρουσία ορισμένων παραγόντων που επηρεάζουν είτε θετικά, είτε αρνητικά την ανάπτυξη και την εξέλιξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητριών με μαντήλα και των συμμαθητών/τριών τους. Χαρακτηριστικά, ως θετικοί παράγοντες αναφέρονται αυτοί της ηλικίας, της πολιτισμικής σύνθεση της περιοχής, στην οποία στεγάζεται το σχολείο, της διάρκειας παραμονής και φοίτησης των μαθητριών με μαντήλα στο σχολείο και της θετικής διάθεσης από πλευράς των μαθητριών με μαντήλα να δομήσουν φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές/τριες. Ως αρνητικοί παράγοντες αναφέρονται αυτοί της *«κλειστής»* φύσης του χαρακτήρα των μαθητριών με μαντήλα υπό το πρίσμα

της απροθυμίας να αλληλοεπιδράσουν και να δομήσουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές/τριες και το φύλο των μαθητών/τριών, υπό την έννοια της απροθυμίας που διακρίνει τις μαθήτριες με μαντήλα να συνάψουν κοινωνικές επαφές με αγόρια συμμαθητές τους.

Ωστόσο, μερίδα εκπαιδευτικών φαίνεται να διαπνέεται από την αντίληψη ότι βασική αίτια της περιθωριοποίησης και της απομόνωσης αυτών των μαθητριών στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί το γεγονός της μουσουλμανικής ταυτότητας που φέρουν. Ειδικότερα, αναδεικνύεται ως αιτία της απομόνωσης στο σχολικό πλαίσιο, η επιθυμία των ίδιων των μαθητριών με μαντήλα να θέτουν τον εαυτό τους εκτός των κοινωνικών ομάδων των συνομήλικων τους, δομώντας φιλικές σχέσεις είτε μόνο με άτομα που φέρουν την ίδια πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα, είτε επιλέγοντας το δρόμο της οικειοθελούς απομόνωσης από την κοινωνική ζωή του σχολείου. Υπό αυτή την οπτική, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση αυτών των μαθητριών αντανακλά μια ταυτότητα, η οποία νοηματοδοτείται από αυτούς ως παράγοντας ετερότητας που λειτουργεί αποτρεπτικά αναφορικά με την σύναψη φιλικών επαφών, κυρίως με αγόρια συμμαθητές τους. Ωστόσο, ανάγοντας την μουσουλμανική ταυτότητα ως παράγοντα ετερότητας που επιφέρει τη περιθωριοποίηση αυτής της ομάδας στο σχολικό πλαίσιο, δεν λαμβάνονται υπόψιν παράγοντες που ενδεχομένως συμβάλλουν παράλληλα στην σχολική απομόνωση τους.

Παρά το γεγονός ότι πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρει την ύπαρξη μιας αρνητικής ατμόσφαιρας προς τις μαθήτριες με μαντήλα, η οποία απορρέει από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας(εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), μόνο ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χαρακτηρίζουν την ατμόσφαιρα αυτή ως αίτιο της περιθωριοποίησης των μουσουλμάνων μαθητριών, υποστηρίζοντας αντιθέτως ότι η περιθωριοποίησή τους οφείλεται αποκλειστικά στις ίδιες. Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, αρκετές μαθήτριες ενδέχεται να έχουν υπάρξει θύματα στοχοποίησης και θυματοποίησης από μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που εμφορούνται από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Εύλογα θα μπορούσε λοιπόν να συμπερανθεί από τους ίδιους, ότι η επιθυμία να δομούν φιλικές σχέσεις κυρίως με μαθήτριες που φέρουν την ίδια πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα με αυτές, πιθανόν να οφείλεται στην ανάγκη να νιώσουν το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα, η οποία τους παρέχει ασφάλεια και αποδοχή.

Όπως έχει προαναφερθεί και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η θεμελίωση της μουσουλμανικής ταυτότητας ως παράγοντας ετερότητας συγκροτήθηκε στη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα που έφερε ο μουσουλμανικός πληθυσμός και ιδιαίτερα στις διαφοροποιήσεις του σε θρησκευτικό επίπεδο που τον διέκρινε από τον κυρίαρχο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται η αντίληψη ότι η διαφορετική θρησκεία του μουσουλμανικού πληθυσμού αποτελεί εκείνο το σημάδι που υποδηλώνει την ανυπέρβλητη διαφορά που εμποδίζει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δύο πολιτισμών και εν προκειμένω μεταξύ των μαθητριών με μαντήλα και του γηγενούς πληθυσμού. Η συγκεκριμένη αντίληψη έγκειται σε ένα οριενταλιστικό τρόπο σκέψης, ο οποίος θεμελιώνεται μέσα από αυθαίρετες γενικεύσεις και συμπεράσματα που οδηγούν σε μια μονοδιάστατη και ενιαία κατανόηση της πολιτισμικής και θρησκευτικής παράδοσης που διακρίνει την ομάδα των μαθητριών με μαντήλα. Παραδείγματα τέτοιων ομοιογενοποίημενων αντιλήψεων θα μπορούσαν να θεωρηθούν ο τρόπος ερμηνείας από πλευράς των εκπαιδευτικών της απροθυμίας που διακρίνει τις μαθήτριες με μαντήλα είτε να συνάψουν φιλικές επαφές με αγόρια συμμαθητές τους, είτε να συμμετάσχουν σε αθλητικές δραστηριότητες.

Ειδικότερα, οι ίδιοι υποστηρίζουν ως βασική αιτία τους περιορισμούς που θέτει η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση και συγκεκριμένα η πρακτική της ένδυσης με μαντήλα στα υποκείμενα που την υιοθετούν τόσο κατά την κοινωνικοποίηση τους με μαθητές όσο και κατά τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες. Εντούτοις, το ζήτημα της απροθυμίας των μαθητριών με μαντήλα να αλληλεπιδράσουν με μαθητές/τριές αλλά και να συμμετάσχουν σε κάποια αθλητική δραστηριότητα πρέπει να προσλαμβάνει ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα και όχι μια μονοδιάστατη ερμηνεία που συνάδει με μια ομοιογενοποιημένη αντίληψη αναφορικά με αυτήν την ομάδα λόγω της υπαγωγής της στη συγκεκριμένη πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση και κουλτούρα.

Επιπλέον, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αποδίδονται στις μαθήτριες με μαντήλα χαρακτηριστικά που συνάδουν με την κυρίαρχη δυτική θυματοποιητική αντίληψη που παρουσιάζει τα υπό εξέταση υποκείμενα ως ήσυχα, μαζεμένα, συνεσταλμένα και υπάκουα, λόγω της ανατροφής τους σε μια δεδομένη πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση και κουλτούρα, που τους μετατρέπει σε αδύναμα και άβουλα όντα. Ωστόσο, όπως έχουν δείξει ευρήματα σχετικής έρευνας

(Zine, 1997) ένας από τους λόγους, μεταξύ άλλων, που αυτές οι μαθήτριες τηρούν μια ήσυχη και υπάκουη στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές/τριες, αποτελεί το γεγονός της επιθυμίας από πλευρά τους να μην επιβαρύνουν την ήδη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται λόγω της στοχοποίησης που υφίστανται από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και ευρύτερα της κοινωνίας εξαιτίας της διαφορετικής πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας που φέρουν. Κατά συνέπεια, και σε αυτό το σημείο φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εμφορείται από αντιλήψεις που αναπαράγουν αυθαίρετες γενικεύσεις για αυτήν την ομάδα, παρουσιάζοντας αυτές τις μαθήτριες ως ενιαία και ομοιογενοποιημένα υποκείμενα που φέρουν τα ίδια χαρακτηριστικά, ανάγκες και επιθυμίες, χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν ότι οι μαθήτριες με μαντήλα αποτελούν μοναδικές βιογραφίες που φέρει η καθεμιά τους τα δικά της ξεχωριστά ατομικά χαρακτηριστικά βιώματα, αξίες και συνήθειες, ανεξαρτήτως του γεγονότος ότι φέρουν την ίδια πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα.

Το δεύτερο και το τρίτο ερώτημα που τέθηκε στην αρχή της παρούσας εργασίας αφορά αφενός, την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ενδεχόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες με μαντήλα εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι εν λόγω μαθήτριες εάν επιλέξουν να φορούν μαντήλα στην ενήλικη ζωή τους. Για την απάντηση των δύο ανωτέρω ερωτημάτων προσδιορίστηκε και διαμορφώθηκε το τρίτο θεματικό μοτίβο.

Ειδικότερα, όπως διαφαίνεται από τα ευρήματα αυτού του θεματικού μοτίβου, το σύνολο των εκπαιδευτικών διακατέχεται από την αντίληψη ότι οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζει η εν λόγω ομάδα αφορούν προβλήματα που ανακύπτουν λόγω των διαφοροποιήσεων που φέρει σε θρησκευτικό επίπεδο, οι οποίες δημιουργούν εμπόδια αποδοχής και ένταξης αυτής της ομάδας στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά, οι ίδιοι/ες επισημαίνουν ως βασική αιτία αυτών των δυσκολίων την ετερότητα της αμφίεσης που διακρίνει τη συγκεκριμένη ομάδα, λόγω της υιοθέτησης της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα από πλευράς της. Κατά τους/τις εκπαιδευτικούς, η αρνητική νοηματοδότηση που αποδίδεται στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα τόσο από μαθητές/τριες όσο και από τους εκπαιδευτικούς

αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την ένταξη αυτών των υποκειμένων σε σχολικό επίπεδο.

Ωστόσο, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από τα ευρήματα που παρουσιάζονται σε αυτό τον άξονα, φαίνεται να αναδεικνύεται μια αντίφαση που διακρίνει τις αντιλήψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι, ενώ αρχικά είχαν υποστηρίξει την επιθυμία της υπό εξέτασης ομάδας να απομονώνεται στο σχολικό πλαίσιο, στη συνέχεια, καταδεικνύεται από τους ίδιους ότι η απομόνωση αυτής της ομάδας οφείλεται και σε άλλους παράγοντες που σχετίζονται με την αρνητική νοηματοδότηση της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα από πλευράς των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμβάλλοντας στο να οδηγηθεί η συγκεκριμένη ομάδα στο σχολικό περιθώριο. Ως τέτοιοι αναφέρονται η απροθυμία των ημεδαπών μαθητών/τριών να συνάψουν φιλικές επαφές με αυτήν την ομάδα, η αδυναμία επικοινωνίας στη ελληνική γλώσσα που διακρίνει τις μαθήτριες με μαντήλα, η οποία λειτουργεί αποτρεπτικά κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των δύο ομάδων καθώς και η παρουσία εκπαιδευτικών που εμφορούνται από στερεοτυπικές αντιλήψεις εις βάρος αυτής της ομάδας. Υπό αυτό το πρίσμα, καταδεικνύεται και η δυσκολία που διακρίνει μερίδα εκπαιδευτικών να αποδεχτούν και να προσεγγίσουν αυτή την ομάδα στο σχολικό πλαίσιο, συγκριτικά με ομάδες όπως αυτές των μουσουλμάνων μαθητών και των μαθητριών που δεν έχουν ελληνική καταγωγή, οι οποίες παρά το γεγονός ότι υπάγονται σε διαφοροποιημένες πολιτισμικά ομάδες, δεν φέρουν κάποιο εμφανές σύμβολο, γεγονός που τις καθιστά πιο αποδεχτές και πιο εύκολα διαχειρίσιμες σε σχολικό επίπεδο, σύμφωνα με την άποψη αυτών των ερωτηθέντων.

Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα καταδεικνύεται ως κυρίαρχη η αντίληψη ότι οι ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι εν λόγω μαθήτριες εάν επιλέξουν να φορούν μαντήλα και κατά την ενήλικη ζωή τους, τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και ειδικότερα σε επίπεδο εξεύρεσης εργασίας, θα οφείλονται, κυρίως, στην αρνητική νοηματοδότηση που αποδίδεται σε αυτήν την πρακτική από μεγάλη μερίδα της ελληνικής κοινωνίας. Χαρακτηριστικά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι η ελληνική κοινωνία είναι πιθανό να τηρήσει μια δύσκολη, καχύποπτη και δύσπιστη στάση απέναντι της, χωρίς να αποκλείουν και τη περίπτωση της κοινωνικής περιθωριοποίησης της εξαιτίας εκδήλωσης διακριτικής μεταχείρισης εις βάρος τους, σε συνδυασμό και με την γενικότερη αρνητική αφήγηση που κυριαρχεί για αυτήν την ομάδα σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο.

Ωστόσο, φαίνεται να αναδεικνύονται και αντιλήψεις από μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίες ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο τις αιτίες των ενδεχόμενων δυσκολίων που θα αντιμετωπίσουν αυτές οι μαθήτριες. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται από ορισμένους ότι αιτία αυτών των δυσκολίων αποτελεί και το γεγονός της απροθυμίας των ίδιων των υποκείμενων να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, καθώς, όπως επισημαίνεται, αυτά επιθυμούν να συναναστρέφονται και να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις, κυρίως, με άτομα που υπάγονται στην ίδια πολιτισμική ομάδα με αυτά. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η απόφαση των ίδιων των υποκειμένων να συνεχίσουν να υιοθετούν την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα στο νέο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο διαμένουν αποτελεί ένα γεγονός, το οποίο εντείνει τη δυσκολία της αποδοχής και ένταξης αυτής της ομάδας σε κοινωνικό επίπεδο. Επιπλέον, εκφράζεται η άποψη ότι η δυσκολία αποδοχής και ένταξης που θα αντιμετωπίσει η εν λόγω ομάδα σε κοινωνικό επίπεδο, οφείλεται και στους περιορισμούς που θέτει η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση στα εν λόγω υποκείμενα σε κοινωνικό επίπεδο, καθιστώντας τα ως αδρανή υποκείμενα, τα οποία προορίζονται να αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους που περιορίζονται αποκλειστικά στο χώρο της ιδιωτικής σφαίρας, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η δυνατότητα επίτευξης μιας κοινωνικής ζύμωσης αυτών με τον γηγενή πληθυσμό.

Από την άλλη πλευρά, καταδεικνύεται και η αντίληψη ότι ο κύριος παράγοντας που θα επηρεάσει θετικά την αποδοχή και ένταξη της συγκεκριμένης ομάδας στο ελληνικό πλαίσιο, αποτελεί η παρουσία εκπαιδευτικών που θα έχουν καταστεί ικανοί και έτοιμοι να πλαισιώσουν μια υποστηρικτική ομάδα, η οποία θα στοχεύει στη επίτευξη μιας ομαλής προσαρμογής και ένταξη αυτής της ομάδας σε εκπαιδευτικό επίπεδο, γεγονός που στη συνέχεια θα επιδράσει καθοριστικά και σε μια επιτυχημένη ένταξη της σε κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, όπως υποστηρίζεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, ο/η εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει και να πετύχει την πλήρη και ισότιμη εναρμόνιση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και θρησκευτικά μαθητών, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και ευρύτερα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις που τίθενται από τα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα επιτάσσουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, όπου η πολιτισμική και η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Επομένως, ο εκπαιδευτικός,

όπως εύστοχα επισημαίνει ο Γ. Στάμελος, απαιτείται να επιτελέσει το ρόλο του «διαμεσολαβητή» ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους αλλοδαπούς μαθητές, αναλαμβάνοντας να μυήσει τους μαθητές, τόσο στην δική τους κουλτούρα, όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών τους με διαφορετική χώρα προέλευσης και θρησκεία (Στάμελος, 1999).

Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα διαφαίνεται η αντίληψη ότι οι μαθήτριες με μαντήλα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες αναφορικά και με την δόμηση κοινωνικών επαφών με το γηγενή πληθυσμό, Ως αιτία αυτού του γεγονότος, αναφέρεται η ενδεχόμενη απροθυμία των ημεδαπών να αλληλοεπιδράσουν και να συναναστραφούν με αυτήν την ομάδα, είτε λόγω της γενικότερης αρνητικής αφήγησης που κυριαρχεί σε κοινωνικό επίπεδο, είτε λόγω των αρνητικών κοινωνικών νοημάτων που αποδίδονται στη συγκεκριμένη πρακτική που υιοθετείται από αυτή. Ωστόσο, μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθήτριες με μαντήλα ως ενήλικες θα είναι απρόθυμες να συναναστραφούν και να δομήσουν κοινωνικές σχέσεις με την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Όπως επισημαίνεται, οι μαθήτριες με μαντήλα κατά την ενήλικη ζωή τους ενδεχομένως να συνάπτουν κοινωνικές επαφές μόνο με άτομα που υπάγονται στην ίδια πολιτισμική ομάδα με αυτές, λόγω των περιορισμών που θα θέτει σε αυτές ο οικογενειακός και ευρύτερα ο κοινωνικός τους περίγυρος αλλά και λόγω του ενδεχόμενου φόβου του αποκλεισμού που θα τις διατρέχει σε περίπτωση που παραβούν αυτούς τους περιορισμούς από την κοινότητά τους.

Ακόμα, όσον αφορά τα ευρήματα που καταδεικνύουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει η εν λόγω ομάδα στο τομέα της εργασίας, φαίνεται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι η θρησκευτική ταυτότητα αυτής της ομάδας και συγκεκριμένα ο τρόπος ένδυσης που υιοθετείται από αυτήν, θα αποτελέσει τροχοπέδη και στην εργασιακή της πορεία και εξέλιξη. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ύπαρξη μελλοντικών δυσκολίων αναφορικά με την εξεύρεση εργασίας από μέρους των μαθητριών με μαντήλα, εάν οι ίδιες επιλέξουν να φορούν μαντήλα και κατά την ενήλικη ζωή τους. Όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ως αιτία αυτών των δυσκολίων καταδεικνύεται το γεγονός της αρνητικής νοηματοδότησης που αποδίδεται σε αυτήν την πρακτική από την ελληνική κοινωνία. Κατά τους περισσότερους/ες, η κύρια δυσκολία που θα αντιμετωπίσει η εν λόγω ομάδα στο εργασιακό τομέα, έγκειται στην απροθυμία που θα διακρίνει τους Έλληνες εργοδότες να προσλάβουν μια γυναίκα με μαντήλα λόγω των ενδεχόμενων στερεοτυπικών

αντιλήψεων που τους διακατέχουν αναφορικά με την πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα που φέρει. Ως απόρροια αυτού, αναφέρεται και η σημαντική προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλει η υπό εξέταση ομάδα, προκειμένου να εξασφαλίσει μια θέση εργασίας, για την οποία, ενώ μπορεί να κατέχει τα απαιτούμενα προσόντα, το γεγονός της διαφορετικής θρησκευτικής ταυτότητας και συγκεκριμένα της υιοθέτησης της πρακτικής της ένδυσης με μαντήλα, τις καθιστά μη προτιμητέες υποψήφιες.

Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα αναδεικνύονται και οι χαμηλές εργασιακές προσδοκίες που διακατέχει μερίδα εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτή την ομάδα. Χαρακτηριστικά, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί που εκφράζουν μια διαφοροποιημένη άποψη σχετικά με τις ενδεχόμενες δυσκολίες που θα προκύψουν μελλοντικά για αυτήν την ομάδα σχετικά με τομέα της εργασίας, αποδίδουν αυτές τις δυσκολίες σε αιτίες που αφορούν, είτε τον αυτοπεριορισμό των ίδιων των υποκειμένων σε συγκεκριμένες επιλογές επαγγελμάτων, είτε σε περιορισμούς που θέτει η πολιτισμική και θρησκευτική παράδοση αυτής της ομάδας, η οποία προορίζει αυτά τα υποκείμενα να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους που περιορίζονται σε τομείς της οικογενειακής ζωής, όπως αυτοί της μητέρας, της αδελφής, της συζύγου.

Ωστόσο, όπως έχει φανεί μέσα από ευρήματα σχετικής έρευνας (Dahnke, 2015) τα θρησκευτικά πιστεύω δεν δημιουργούν εμπόδια στη επιθυμία μιας γυναίκας να εργαστεί, καθώς, φάνηκε ότι η πλειονότητα του δείγματος, το οποίο αποτελούνταν από γυναίκες μουσουλμάνες που φορούσαν μαντήλα, να έχει υψηλές επαγγελματικές προσδοκίες για τους εαυτούς τους, δηλώνοντας την επιθυμία να σπουδάσουν ιατρική, αρχιτεκτονική, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και δικηγόροι. Ακόμη, υποστηρίχθηκε από τις ερωτηθείσες ότι η βαθύτερη αίτια που δημιουργεί τα μελλοντικά εμπόδια σε αυτήν την ομάδα κατά τη αναζήτηση εύρεσης δουλειάς αποτελεί το γεγονός της αρνητικής νοηματοδότησης που αποδίδεται στην ένδυση με μαντήλα από πλευράς της πλειοψηφίας της κοινωνίας, παραθέτοντας παραδείγματα ατόμων που ανήκαν στο φιλικό κύκλο των συμμετεχουσών, τα οποία είχαν βιώσει αντίστοιχη απόρριψη λόγω του γεγονότος ότι φορούν μαντήλα, από εργοδότες που δεν επιθυμούσαν να τις προσλάβουν στη δουλεία, προβάλλοντας διάφορες δικαιολογίες, για να μην φανεί ότι η πραγματική αιτία έγκειται στο γεγονός της ένδυσης των υποψήφιων εργαζόμενων με μαντήλα.

Το τέταρτο ερώτημα εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους που θα μπορούσε το ελληνικό σχολείο να βοηθήσει τις

μαθήτριες που φορούν μαντήλα να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα τους και ότι αυτή συνεπάγεται. Ειδικότερα, μέσα από τα ευρήματα που αναδείχθηκαν από την ανάλυση αυτού του θεματικού μοτίβου, καταδείχθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν μια ποικιλία καλών πρακτικών που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στη σχολική πορεία και τη κοινωνική ένταξη των μαθητριών με μαντήλα στο σχολικό πλαίσιο, καταπολεμώντας με το καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυσκολίες που προκύπτουν γύρω από το ζήτημα της μαντήλας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ως τέτοιες πρακτικές προτείνονται αυτές όπως η πραγματοποίηση συζητήσεων, δράσεων, δραστηριοτήτων με την μορφή projects, ημερίδων και επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα οποία να πραγματεύονται ζητήματα αναφορικά με τις διάφορες μορφές ετερότητας που εμφανίζονται στο σχολικό πλαίσιο, επιδιώκοντας την κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση, αποσκοπώντας στη καλλιέργεια του σεβασμού, της αποδοχής και της αναγνώρισης των διαφορετικών ταυτοτήτων που φέρει ο κάθε μαθητής/τρια στο σχολείο από πλευράς εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών καθώς και γονέων.

Ακόμη, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναδεικνύονται ως τρόποι μεγίστης σημασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην σχολική πορεία και κοινωνική ένταξη αυτής της ομάδας, πρώτον η αποφυγή στοχοποίησης της υπό εξέτασης ομάδας στο σχολικό πλαίσιο τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές/τριες και δεύτερον η υιοθέτηση από μέρους των εκπαιδευτικών μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που θα επιδιώκει την ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών/τριών, καθιστώντας όλους μαθητές/τριες ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, ανεξαρτήτως θρησκείας και καταγωγής.

Επιπλέον, επισημαίνεται ως αναγκαιότητα η πρόσληψη εξειδικευμένου και μόνιμου προσωπικού, το οποίο θα αποσκοπεί στην ικανοποίηση, εκτός των μαθησιακών αλλά και των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών. Επιπλέον, αναφέρεται από ορισμένους ως επιτακτική ανάγκη η αναδιαμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων μέσω της προσθήκης εικόνων που να απεικονίζουν άτομα που υιοθετούν διαφοροποιημένες θρησκευτικές πρακτικές, όπως η ένδυση με μαντήλα καθώς και του σχολικού εγχειρίδιου των θρησκευτικών, το οποίο θα πρέπει να εσωκλείει και μια εκτενή αναφορά στις άλλες θρησκείες, επιδιώκοντας μια ουσιαστική γνωριμία και αλληλεπίδραση με το πολιτισμικά και θρησκευτικά έτερο μαθητή/τρια.

Ωστόσο, καταδεικνύεται και η άποψη που εστιάζει στην αναγκαιότητα μιας ριζικής και δομικής αναδιάρθρωσης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, προς μια κατεύθυνση που

θα επιδιώκει μια πραγματική αλλαγή συνειδήσεων από πλευράς των μελλοντικών πολιτών. Όπως έχει προαναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, μια τέτοια προοπτική θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσα από μια ουσιαστική εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης, η οποία διαπνέεται από θεμελιώδεις αρχές που σχετίζονται με έναν ενταξιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης υπό την έννοια ότι θα πρέπει να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες, χωρίς να δίνει υπερβολική έμφαση σε συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες, τη τόνωση της κοινωνικής συνοχής που επιτυγχάνεται μέσα από την διασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη παραδοχής από μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας τόσο της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας όσο και των άνισων σχέσεων εξουσίας που διατρέχουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τη αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου θα δοθεί σημασία στη πολλαπλότητα των πολιτισμικών και θρησκευτικών εκφράσεων των μαθητών/τριών που εκδηλώνονται με την μορφή των ιδιαίτερων εμπειριών και πεποιθήσεων σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν κατά τη διαμόρφωση του προγράμματος της διδασκαλίας. Υπό αυτό το πρίσμα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση θα πρέπει να διαποτίζει το σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος και να προϋποθέτει για τη σωστή εφαρμογή των αρχών που πρεσβεύει ένα συνολικό μετασχηματισμό της λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου, καθώς και των σχέσεων που χαρακτηρίζουν όλους τους εμπλεκόμενους στη εκπαιδευτική διαδικασία (Μάρκου, 2010 όπως αναφέρεται Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Ακόμη, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται και η θρησκευτική διάσταση που πρέπει να προσλαμβάνει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή, όπου η θρησκευτική ετερότητα αρχίζει να αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό που διακρίνει το μαθητικό πληθυσμό του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Χαρακτηριστικά, όπως έχει προαναφερθεί, με τον όρο της «θρησκευτικής διάστασης» στην διαπολιτισμική εκπαίδευση υποδηλώνεται η προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας για να εμφυσήσει και στη συνέχεια να ενισχύσει ικανότητες σε όλους τους μαθητές/τριες όπως αυτές της συναντίληψης, του σεβασμού, της αρμονικής συμβίωσης, προκείμενου να προαχθεί η κοινωνική συνοχή και η συμμετοχική αντίληψη όλων σε ένα δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον, στο οποίο κάθε άτομο αισθάνεται αποδεκτό, ισότιμο και ελεύθερο να ασκήσει τα θρησκευτικά του δικαιώματα με αξιοπρέπεια.

Επιπλέον, η συμπερίληψη της θρησκευτικής διάστασης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει ότι θα πρέπει να στοχεύει στη διασφάλιση της διάπλασης των μαθητών/τριών αναφορικά με την ικανότητα των ίδιων να κατανοούν τα φαινόμενα της πίστης αλλά και της έλλειψης της, διδάσκοντας τους ταυτόχρονα την ικανότητα να εκφράζουν την άποψη τους για τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις μέσα σε ένα πλαίσιο σεβασμού του πλουραλισμού που θα πρέπει να διακρίνει το σχολικό και κατ' επέκταση το κοινωνικό περιβάλλον. Μια τέτοια εκπαίδευση θα πρέπει να επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας του κάθε μαθητή/τριας, να οξύνει το κριτικό τους πνεύμα, να καλλιεργεί την ικανότητα του αμοιβαίου σεβασμού και της ανοχής σε κάθε μορφή διαφοροποίησης και να τονώσει το αίσθημα του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα όλων των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας, φύλου, γλώσσας ή κοινωνικοοικονομικής τάξης (Milot, 2007).

Επιπρόσθετα, μέσα από τα ευρήματα καταδεικνύονται ότι οι πιο συνήθεις τρόποι που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την επίλυση των δυσκολιών που προκύπτουν σε πρακτικό επίπεδο σχετικά με τις μαθήτριες με μαντήλα είναι αυτοί της διεξαγωγή συζήτησης μέσα στα πλαίσια της σχολικής αίθουσας με το σύνολο των μαθητών/τριών και της πραγματοποίησης ομαδοσυνεργατικών διδασκαλιών και δραστηριοτήτων με γνωστικό και ψυχοκοινωνικό περιεχόμενο που απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών/τριών.

Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, ένα μικρό ποσοστό δηλώνει ότι έχει απευθυνθεί για βοήθεια σχετικά με την καλύτερη διαχείριση των δυσκολίων που έχουν προκύψει σε πρακτικό επίπεδο αναφορικά με τις μαθήτριες με μαντήλα.

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που αφορούν στο ερώτημα εάν το ελληνικό σχολείο είναι ανοιχτό στο διαφορετικό και αντίστοιχα εάν οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανεχτικοί στο διαφορετικό. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να αναδεικνύονται ορισμένες μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν τον βαθμό της ανοχής που εμφανίζεται να είναι το κάθε σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε ζητήματα ετερότητας. Αυτές οι μεταβλητές αφορούν την περιοχή που στεγάζεται το σχολείο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Όπως έχει προαναφερθεί στη ανάλυση του συγκεκριμένου μοτίβου, η πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένη σύσταση του πληθυσμού της ευρύτερης περιοχής, στην οποία βρίσκεται το σχολείο, αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει θετικά το βαθμό που το σχολείο εμφανίζεται

ανοιχτό στο διαφορετικό και αντίστοιχα και τους εκπαιδευτικούς που το στελεχώνουν καθώς σε αυτές τις περιοχές η τοπική κοινότητα είναι συνηθισμένη και εξοικειωμένη σε θρησκευτικά διαφοροποιημένες πρακτικές. Αντίθετα, τα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές στα προάστεια της Αθήνας και οι οποίες παρουσιάζουν μια πιο ομοιόμορφη και ομοιογενή πολιτισμική και θρησκευτική σύσταση του πληθυσμού της τοπικής κοινότητας της περιοχής, εμφανίζονται με μικρότερη έως μηδενική ανοχή απέναντι στο διαφορετικό.

Επιπλέον, μέσα από τα ευρήματα καταδεικνύεται ότι και η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί μια, ακόμη, εξαρτημένη μεταβλητή που επηρεάζει το βαθμό της ανοχής που οι ίδιοι διαθέτουν απέναντι στη ετερότητα. Υπό αυτό το πρίσμα, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζονται λιγότερο ανεκτικοί απέναντι στο διαφορετικό σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας που εμφανίζονται να είναι πιο δεκτικοί και ανεκτικοί στο διαφορετικό. Ως αιτία αυτού του γεγονότος, αναδεικνύεται η αντίληψη που διακατέχει τους ερωτηθέντες ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας εμφορούνται από έντονα στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στην ετερότητα, λόγω μιας πιο παγιωμένης και οπισθοδρομικής προοπτικής, βάσει της οποίας νοηματοδοτούν την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα.

Ωστόσο, διαφαίνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από την αντίληψη που παρουσιάζει το ελληνικό σχολείο ως κλειστό απέναντι στο διαφορετικό και αντίστοιχα τους εκπαιδευτικούς ως μη ανεχτικούς απέναντι στο διαφορετικό. Ως αιτίες, αναφέρονται είτε οι ελάχιστές προσπάθειες που έχουν υλοποιηθεί προς μια τέτοια κατεύθυνση από πλευράς σχολείου και ειδικότερα εκπαιδευτικών, είτε η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετεί το ελληνικό σχολείο που συνάδει με μια αφομοιωτική λογική απέναντι στις διάφορες μορφές ετερότητας που εμφανίζονται στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο.

Αξιοσημείωτο αποτελεί και το εύρημα που καταδεικνύει ότι η εγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών που προέρχονται από χώρες της Μέσης Ανατολής στην ελληνική κοινωνία αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά το βαθμό που το ελληνικό σχολείο εμφανίζεται ανοιχτό στο διαφορετικό. Υπό την οπτική ότι αυτές οι πολυπληθείς ομάδες αφενός διακρίνονται από την τάση να δημιουργούν κοινωνικές επαφές, κυρίως με ομοεθνής τους και αφετέρου τα άτομα αρσενικού φύλου που υπάγονται σε αυτές παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο, συγκριτικά με άλλες μεταναστευτικές ομάδες που διαγράφουν μια πιο ομαλή και ήπια

σχολική και ευρύτερα κοινωνική πορεία. Κατά αυτόν τον τρόπο, διαφαίνεται ότι ο εν λόγω παράγοντας οδηγεί στο να τηρείται από πλευράς ορισμένων εκπαιδευτικών μια μη ανεχτική στάση απέναντι σε αυτές τις πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφοροποιημένες ομάδες και ιδιαίτερα στα άτομα αρσενικού φύλου που θεωρούνται ότι προκαλούν ταραχές και διαταράσσουν την ισορροπία της σχολικής αρμονίας.

Όσον αφορά τα ευρήματα σχετικά με τις γνώσεις που διαθέτουν τόσο οι ερωτηθέντες όσο και οι συνάδελφοί τους αναφορικά με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτά ανέδειξαν ότι παρουσιάζονται ως ελλιπείς οι γνώσεις της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων αλλά και των συναδέλφων τους για το συγκεκριμένο πεδίο. Χαρακτηριστικά, όπως διαφαίνεται μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι παρά το γεγονός ότι δεν έχει λάβει γνώση σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις ως προς την διδασκαλία τους, εικάζει ότι δεν ακολουθούν καθώς πιστεύει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ούτε γνωρίζει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε έχει λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση και κατάρτιση για να εφαρμόσει σε πρακτικό επίπεδο μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνάδουν είτε με μία λογική διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, είτε με μια λογική αφομοίωσης των μορφών ετερότητας που παρουσιάζονται στο σχολικό πλαίσιο.

Ωστόσο, ορισμένοι ερωτηθέντες εικάζουν ότι θα πρέπει να υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επειδή διακατέχονται από μια επιθυμία να ασχοληθούν με αυτό το αντικείμενο θα εφαρμόζουν κάποιες πιο εξειδικευμένες μεθόδους και πρακτικές που προσφέρει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής πρακτικής. Ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί και η απάντηση μιας ερωτηθείσας, η οποία επισημαίνει την παρουσία ορισμένων παραγόντων που παρεμποδίζουν την εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής προσέγγισης σε επίπεδο σχολική πρακτικής όπως είναι η μεγάλη ποσότητα της διδακτέας ύλης που πρέπει να καλυφθεί από πλευράς εκπαιδευτικού καθώς και η αποσπασματική προσέγγιση μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο από πλευράς των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να εφαρμόσουν δράσεις και δραστηριότητες εκτός της πεπατημένης.

Επιπλέον, αναδεικνύεται και η αντίληψη από μερίδα εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής χρησιμοποιούν πρακτικές και μέθοδούς που έχουν αντλήσει από το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε

αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων που δεν υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις ως προς την διδασκαλία τους σε επίπεδο σχολικής πρακτικής. Ως αιτία αυτού γεγονότος αναφέρεται η προθυμία των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής να εντάσσουν και να υλοποιούν δραστηριότητες και με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, λαμβάνοντας υπόψιν ότι ο μαθητικός πληθυσμός που στελεχώνει αυτές τις τάξεις προέρχεται αποκλειστικά από πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες.

Ακόμα, καταδεικνύεται και η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με ανομοιογενή πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ακολουθούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις ως προς την διδασκαλία τους, λόγω της αναγκαιότητας που παρουσιάζεται σε αυτά για εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής πρόσεγγισης με στόχο την καλύτερη διαχείριση αυτού του μαθητικού δυναμικού. Αντίθετα σε σχολεία με ομοιογενή σύσταση του μαθητικού πληθυσμού οι εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις καθώς δεν κρίνεται ως αναγκαιότητα η εφαρμογή μιας τέτοιας παιδαγωγικής προσέγγισης. Ωστόσο, επισημαίνεται και η ελλιπής στήριξη από πλευράς Ελληνικής πολιτείας να παρέχει στους εκπαιδευτικούς την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν τη νέα σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα, γεγονός που δημιουργεί την ανάγκη να καταφύγουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί σε εκπαιδευτικά προγράμματα για να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευσή.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά το εάν αποτελεί ανάγκη να καταστεί το ελληνικό σχολείο πιο συμπεριληπτικό σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, φαίνεται να αναδεικνύεται από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων ως αναγκαιότητα μια τέτοια προοπτική καθώς, όπως υποστηρίζεται το ελληνικό σχολείο έχει την υποχρέωση να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, όπως διαμορφώνονται τα τελευταία χρόνια τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικό όσο και ευρύτερα σε κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής πρόσεγγισης σε επίπεδο σχολικής πρακτικής θα επηρεάσει θετικά τη σχολική πορεία και κοινωνική ένταξη όλων εκείνων των μαθητών/τριών που φέρουν διαφοροποιήσεις σε πολιτισμικό επίπεδο, ενώ ορισμένοι αναφέρουν και τα θετικά οφέλη που θα προσφέρει μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση στους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους

τα κατάλληλα εφόδια για να διαχειριστούν σε σχολικό επίπεδο τις διαφοροποιημένες πολιτισμικά και θρησκευτικά ομάδες μαθητών/τριών που συναντούν.

Ωστόσο, καταδεικνύεται και η αντίληψη που αναφέρει ότι δεν αποτελεί αναγκαιότητα να καταστεί το ελληνικό σχολείο πιο συμπεριληπτικό σε τέτοια ζητήματα. Η εν λόγω αντίληψη φαίνεται να τεκμηριώνεται, είτε λόγω της ανετοίμοτητας του ελληνικού σχολείου να δεχτεί τόσο μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, καθώς υστερεί στο να προσφέρει τις απαιτούμενες υποδομές, είτε λόγω της αναγκαιότητας της διατήρησης του «ελληνικού χαρακτήρα» του σχολείου, υπό το πρίσμα ότι εφόσον αυτοί μαθητές/τριες επιθυμούν να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία, θα πρέπει να μυηθούν στο ελληνικό τρόπο ζωής, μαθαίνοντας αποκλειστικά την ελληνική ιστορία και παράδοση.

Επίλογος

Όπως φάνηκε από την σύνοψη των ευρημάτων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εμφορούνται από αρνητικές αντιλήψεις αναφορικά με την υπό διερεύνηση ομάδα και ειδικότερα αποδίδουν αρνητική νοηματοδότηση στην πρακτική της ένδυσης με μαντήλα από μαθήτριες του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Χαρακτηριστικά, οι μουσουλμάνες μαθήτριες που φορούν μαντήλα παρουσιάζονται ως θυματοποιημένα και ομογενοποιημένα υποκείμενα, έρμαια του ελέγχου και της εξουσίας της πατριαρχικής κουλτούρας που ασκείται μέσα από το οικογενειακό άλλα και ευρύτερα από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Υπό αυτήν την οπτική, αναδεικνύεται ως επικρατούσα η αντίληψη που ανάγει τη μουσουλμανική ταυτότητα ως παράγοντα ετερότητας λόγω της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας που φέρει αυτή η ομάδα και ιδιαίτερα λόγω των διαφοροποιήσεων της σε θρησκευτικό επίπεδο που την διακρίνει από τον κυρίαρχο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών, μεταξύ αυτών και της ελληνικής. Όπως φανερώνουν τα ευρήματα, η διαφορετική θρησκεία του μουσουλμανικού πληθυσμού αποτελεί το σημάδι που υποδηλώνει την ανυπέρβλητη διαφορά που εμποδίζει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των δύο πολιτισμών και εν προκειμένω μεταξύ των μαθητριών με μαντήλα και του γηγενούς πληθυσμού. Κατά συνέπεια, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καταδεικνύει ως βασική αιτία των δυσκολίων που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες με μαντήλα σε σχολικό επίπεδο αλλά και αυτές που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν μελλοντικά σε κοινωνικό, την αρνητική νοηματοδότηση που αποδίδεται τόσο από τους ίδιους/ες όσο και ευρύτερα από μεγάλη μερίδα της ελληνικής κοινωνίας στη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα.

Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται φανερό ότι μέσα από τις αφηγήσεις των εν λόγω συμμετεχόντων αναπαράγονται στερεότυπα που αναφέρονται σε αντιλήψεις που έγκεινται σε ένα οριενταλιστικό τρόπο σκέψης, ο οποίος θεμελιώνεται μέσα από αυθαίρετες γενικεύσεις και συμπεράσματα που οδηγούν σε μια μονοδιάστατη και ενιαία κατανόηση της πολιτισμικής και θρησκευτικής παράδοσης που διακρίνει την ομάδα των μαθητριών με μαντήλα, παραβλέποντας το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μυούνται και λειτουργούν αυτά τα υποκείμενα, περιγράφοντας μια διαστρεβλωμένη πραγματικότητα για αυτά και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η δική τους άποψη και αλήθεια για τους λόγους που υιοθετούν την πρακτική της ένδυσης με μαντήλα.

Επιπλέον, καταδεικνύεται η αντίληψη ότι η ηλικία που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί αλλά και η πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου στο οποίο υπηρετούν αποτελούν δύο μεταβλητές που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τον βαθμό που εμφανίζονται οι ίδιοι/ες ανεκτικοί στο διαφορετικό. Ακόμη, σύμφωνα με τα ευρήματα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αναφέρει ότι οι γνώσεις που διαθέτουν τόσο οι ίδιοι/ες όσο και οι συνάδελφοί τους αναφορικά με το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται ως ελλιπείς, επισημαίνοντας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ούτε γνωρίζει το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε έχει λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση και κατάρτιση για να εφαρμόσει σε πρακτικό επίπεδο μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση. Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υιοθετεί παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνάδουν είτε με μία λογική διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, είτε με μια λογική αφομοίωσης των μορφών ετερότητας που παρουσιάζονται στο σχολικό πλαίσιο.

Ωστόσο, παρά το γεγονός της ελλιπούς επιμόρφωσης και κατάρτισης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο από τους ίδιους/ες όσο και από τους συναδέλφους τους, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη να καταστεί το ελληνικό σχολείο πιο συμπεριληπτικό σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσει να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα, όπως διαμορφώνονται τα τελευταία χρόνια τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικό όσο και ευρύτερα σε κοινωνικό επίπεδο.

Οι περιορισμοί που παρουσιάστηκαν στην παρούσα έρευνα αφορούν την αδυναμία γενίκευσης και εξαγωγής καθολικών συμπερασμάτων αναφορικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα, καθώς το δείγμα της παρούσας έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αντιπροσωπευτικό. Επιπλέον, κατά την διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας η ερευνήτρια αντιμετώπισε ορισμένες δυσκολίες όσον αφορά την απροθυμία που επέδειξαν κυρίως μόνιμοι εκπαιδευτικοί να λάβουν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Κατά αυτόν τον τρόπο, το δείγμα αποτελείται κατά κύριο λόγο από αναπληρώτριες εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας ωστόσο την αδυναμία σύγκρισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την μεταβλητή της ηλικίας.

Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση και την σύνοψη των ευρημάτων ανεδείχθησαν ζητήματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντικές έρευνες. Ειδικότερα, το ζήτημα της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

αναφορικά με την ένδυση με μαντήλα μαθητριών στο ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να μελετηθεί και από την πλευρά εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να εξεταστεί εάν οι αντιλήψεις τους εμφανίζονται διαφοροποιημένες συγκριτικά με αυτές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψιν ότι το φαινόμενο της μαντήλας μπορεί να εμφανίζεται εντονότερα σε μεγαλύτερες βαθμίδες σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο. Τέλος, εξαιρετικά χρήσιμη θα ήταν η εκπόνηση έρευνας με θέμα την διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των μουσουλμάνων μαθητριών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και οποίες φορούν μαντήλα, προκειμένου να αναδειχθεί η δική τους αλήθεια για τους λόγους που οι ίδιες επιλέγουν να υιοθετούν τη πρακτική της ένδυσης με μαντήλα, όπως προτάσσει και η μεταποικιακή φεμινιστική θεωρία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία:

Αθανασίου, Α. (2007). Οι λόγοι της «μαντήλας»: Φύλο, σεξουαλικότητα, έθνος και η μεταφορά της «άλλης γυναίκας». Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση. Ειδικό Τεύχος: Ιστορία και Κοινωνικές Επιστήμες. Τόμος ΙΑ΄, Τεύχος, 44, 91- 117. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βέικου, Μ. & Λαλαγιάννη, Β. (2015). Μετανάστευση, κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις. Θεωρητικά σχήματα, εννοιολογικοί προσδιορισμοί και ορολογία. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε: https://docplayer.gr/31998904-Metanasteysi-koinonikes-kai-politismikes-ekfanseis.html

Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg

Γέρος, Π. (2008). Επανεξετάζοντας τις έννοιες του «Ισλάμ» και της «Ευρώπης»: Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 127(Γ), 45-72

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 7ος, Πάτρα

Γεωργογιάννης, Π. & Μπάρος, Β. (2010). Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. 13ο Διεθνές Συνέδριο, Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010, Τόμος ΙΙ. Πάτρα

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αθήνα: Gutenberg

Γκότοβος, Α. (1996). Ρατσισμός - Κοινωνικές, Ψυχολογικές, Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Γ.Γ.Ν.Γ.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γρόσδος, Σ. & Τσιβάς, Α. (2018). Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, 4-6 Μαΐου 2018. Ανακτήθηκε: http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktika-anoiktou.pdf

Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και εκπαίδευση. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστημίου Αθηνών, Κλειδιά και Αντικλείδια

Δρίτσα, Γ. (2007). Η θρησκευτική ετερογένεια στο λόγο των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου. Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε: http://hellanicus.lib.aegean.gr//handle/11610/11699

Delpfy, C. (2004). Φύλο και φυλή στη μετα-αποικιακή Γαλλία: Η μαντήλα και η απόρριψη του «Ισλάμ». Σύγχρονα Θέματα, Τεύχος 84

Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο

Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, Αθήνα, Εκδόσεις: Τυπωθήτω.

Ζαϊμάκης, Γ. & Καπράνη, Καπράνη, Κ. (2005). Μουσουλμάνες γυναίκες και πολιτισμική αλλαγή: Ετερότητα, φύλο, θρησκεία σε έναν αγροτικό οικισμό στην Δυτική Θράκη. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 116(Α), 79-110

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, Αθήνα: Δαρδανός.

Glesne, C. (2018). Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε: file:///C:/Users/1994/Downloads/6698-12255-1-PB.pdf

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). Διαπολιτισμική αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου. Σειρά: Παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές καινοτομίες. Εναλλακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω /Δαρδανός

Keast, J. (2007). Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ένα βοήθημα για τα σχολεία. Συμβούλιο της Ευρώπης

Κελίδου, Α., Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2010). Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική- Έρευνα- Πράξη. Πρακτικά επιστημονικού συνέδριου, Αθήνα, 14-15 Μαΐου, 2010. Θεσσαλονίκη: 2010

Κιμουρτζής, Γ, Π. (2016). Κατανόηση της διαφορετικότητας στη Ρόδο: Παραδοσιακοί και νέοι άλλοι. Ιστορική και Κοινωνιολογική Μελέτη για τη Μουσουλμανική Κοινότητα και τη Μετανάστευση στη Ρόδο. Συλλογικό. Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2009). Ο θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, εκπαίδευση, ετερότητα. Αθήνα: Γρηγόρης

Κυριαζή, Ν. (2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα: Πεδίο

Λαλιώτου, Ι. (2008). Αποικιοκρατία και ιστορική σκέψη. Εντός Εποχής. Περιοδικό Γ', Τεύχος, 26

Λυτσιούση, Σ. (2014). Στάσεις, απόψεις και τρόποι διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική τάξη από τους/τις νηπιαγωγούς. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε: http://ikee.lib.auth.gr/record/135056/files/GRI-2014-13047.pdf

Μάγος, Κ. (2006). Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιόν και για ποιόν; Εισηγήσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: http://6dim-diapelefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/programmata_diapolitismikis_ekpaidefsis.pdf

Μάρκου, Γ. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Λεξικό της Νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο

Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. Περιοδικό «Επιστήμες Αγωγής», Θεματικός Τεύχος (2011). Μεταβάσεις και επιλογές στη ελληνική εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα. Συλλογικό. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg

Said, E. (1996). Οριενταλισμός. Η πιο προκλητική σύγχρονη πολιτισμική μελέτη. Μια έντονη πολεμική της αντιμετώπισης που παραδοσιακά επιφυλάσσει η Δύση στην Ανατολή. Αθήνα: Νεφέλη

Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου, Χ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ, τεύχος 107-108

Στάμελος, Γ. (1999). Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα: Gutenberg

Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). «Μουσουλμάνες της Ανατολής». Αναπαραστάσεις, πολιτισμικές σημασίες και πολιτικές. Συλλογικό. Αθήνα: Κριτική

Τσινιάνη, Μ. (2010). Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών ΣΤ’ τάξης Δημοτικού σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής

Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε: file:///C:/Users/1994/Downloads/8493%20(1).pdf

Yuval- Davis, N. (2013). Κοινωνικό Φύλο και Έθνος. Θεσσαλονίκη: Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). «Τί είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Χατζησαββίδης, Σ. (2008). Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών: Συμπεράσματα από μια μελέτη περίπτωσης (Case Study). Ανακτήθηκε: file:///C:/Users/1994/Downloads/6698-12255-1-PB.pdf

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία:

Agirdag, O., Van Houtte, M. & Loobuyck, P. (2012). Determinants of attitudes toward Muslim students among Flemish teachers: A research note. The society for the Scientific Study of Religion. Journal for Scientific Study of Religion, 51(2): 368-376. Ανακτήθηκε: file:///C:/Users/1994/Downloads/Agirdag,%20Loobuyck%20%20&%20Van%20Houtte%20(2012)%20-%20JSSR.pdf

Bowen, J. (2007). Why the French Don't Like Headscarves: Islam, the State and Public Space. Princeton University Press

Dahnke, I. (2015). Young Muslim women? 'Neo- Muslims'? Social engagement of devout young female Muslims, Germany. Promise project. Ανακτήθηκε: http://www.promise.manchester.ac.uk/en/home-page/

Daly, C. (2000). The paarda Expression of Hejaab among Afghan women in a Non-Muslim community. In: L. B. Arthur Religion, Dress and the Body. Oxford: Berg

Freedman, J. (2004). Secularism as a Barrier to Integration? The French Dilemma. Department of Politics, Southampton University, International Migration Vol. 42. Published by Blackwell Publishing Ltd

Harney - Mahajan, T. (2016). Feminism, Postcolonial. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies. Published by John Wiley & Sons Ltd

Joppke, C. (2009). Veil: Mirror of identity. Polity Press: Cambridge

Khosrojerdi, F. (2015). Muslim Female Students and their experience of higher education in Canada. The University of western Ontario. Ανακτήθηκε: https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=4462&context=etd

Korteweg, A. C. & Yurdakul, G. (2014). The headscarf debates: Conflicts of National Belonging. Stanford university Press

Meetoo, V. (2016). The identities of South Asian girls in a multicultural school context: constructions, negotiations and constraints. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. University College London. Ανακτήθηκε: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1503407/7/Meetoo_FINAL%20PhD%20thesis%20Veena%20Meetoo.pdf.REDACTED.pdf

Mizra, H., S. (2015). Dangerous Muslim girls? Race, Gender and Islamophobia in British schools. Goldsmiths College, University of London. The Runnymede school Report: Race, Education and Inequality in contemporary Britain. Ανακτήθηκε: https://www.runnymedetrust.org/uploads/The%20School%20Report.pdf

Mohanty, C. (2003). Feminism without borders. Decolonizing theory, practicing solidarity. Duke university press

Scott, J. W. (2007). The politics of the Veil. Princeton University Press

Vincent, K. (2016). The educational experiences of six young Muslim women from London and New York City. Institute of education University College London. Doctorate in Education (EdD) .Ανακτήθηκε: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1478238/1/KV%20EdD%20Thesis%20with%20amendments%20April%202016.pdf

Yksikko, K. (2014). Finnish Teachers' Attitudes to Muslim students and Muslim student Integration. Ανακτήθηκε: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96413/GRADU1418288702.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zine, J. (1997). Muslim students in Public Schools: Education and the Politics of religious identity. Department of Sociology in Education Ontario Institute for studies in education o University of Toronto