

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

**Η προσέγγιση και συμπερίληψη της ετερότητας στο αναθεωρημένο
πilotικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου**

Βασιλική Διαμαντοπούλου

A.M. 161001

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου (επίκουρη καθηγήτρια)

Αθήνα, Φεβρουάριος 2019

***«Στον κοσμο που έρχεται,
αν δεν μπορείς να βρεις το δρόμο σου
μέσα στη διαφορετικότητα, είσαι χαμένος».***

Robert Hughes

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς όλους εκείνους τους ανθρώπους που με στήριξαν στη δύσκολη αυτή περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου, για την πολύτιμη καθοδήγηση του νου και τις συμβουλές που μου παρείχε σε αυτή την προσπάθειά μου. Ακόμα, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τις φίλες μου που στέκονταν δίπλα μου πάντα με αγάπη, υπομονή και κατανόηση, με πίστευαν και με εμπύχωναν όταν κουραζόμουν ψυχολογικά. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τους γονείς και τον αδερφό μου, που όλα αυτά τα χρόνια είναι δίπλα μου, με στηρίζουν έμπρακτα σε κάθε νέα αρχή και σε κάθε δυσκολία και νομίζω ότι τους χρωστώ τα πάντα.

Αθήνα, Φεβρουάριος 2019

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract.....	6
Εισαγωγή	7
1° Κεφάλαιο.	12
1.1 Η κατασκευή της «διαφοράς»: μια κοινωνιολογική προσέγγιση της ετερότητας	12
1.2 Οι διάφορες μορφές ετερότητας.....	17
1.2.1 Εθνική/εθνοτική ετερότητα	17
1.2.2 Θρησκευτική ετερότητα.....	18
1.2.3 Γλωσσική ετερότητα	19
1.2.4 Ταξική ετερότητα	19
1.2.5 Έμφυλη και σεξουαλική ετερότητα	20
1.2.6 Ετερότητα ως προς την αναπηρία	21
1.3 Η κατανόηση του «άλλου» και του κόσμου του	22
2° Κεφάλαιο.	25
2.1 Η ετερότητα στα σχολικά θρανία	25
2.2 Η ετερότητα στα Αναλυτικά προγράμματα	29
3° Κεφάλαιο.	33
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	33
3.2 Το πλαίσιο της έρευνας	34
3.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	36
4° Κεφάλαιο.	39
4.1 Τι είδους αντιλήψεις κατασκευάζονται για την ετερότητα και πώς νοηματοδοτείται ο «άλλος» στο αναλυτικό πρόγραμμα	39
4.1.1 Ετερότητα: μια «συνθήκη» με κοινωνική διάσταση και μεγάλη παιδαγωγική αξία	39
4.1.2 Η κοινωνική διάσταση της γνώσης και της σύγχρονης πραγματικότητας.....	43
4.1.3 Η αντιμετώπιση του «άλλου» ως πρόσωπο	47
4.2 Η σύνδεση της ετερότητας με διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγορίες.....	51
4.2.1 Η σύνδεση της ετερότητας με εθνοπολιτισμικούς παράγοντες (εθνικότητα/εθνότητα, γλώσσα και θρησκεία)	51
4.2.2 Η σύνδεση της ετερότητας με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο	54
4.2.3 Η σύνδεση της ετερότητας με το φύλο και τη σεξουαλικότητα	55
4.2.4 Η σύνδεση της ετερότητας με τις πνευματικές και σωματικές ικανότητες	57

4.3 Εκπαιδευτικοί και ετερότητα	59
4.3.1 Ο ρόλος της νηπιαγωγού στη συμπερίληψη της ετερότητας	59
4.4 Η ετερότητα μέσα από τις σχέσεις του σχολείου και της οικογένειας	63
4.4.1 Συμπερίληψη της ετερότητας μέσω του αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους γονείς	63
4.4.2 Εμπλουτισμός της γνώσης με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία .	66
5° Κεφάλαιο.	69
Βιβλιογραφία	73
Ελληνόγλωσση:	73
Ξενόγλωσση:	76

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει την έννοια της ετερότητας στις διάφορες εκδοχές της στο αναθεωρημένο πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στο κατά πόσο το σύγχρονο νηπιαγωγείο, σε επίπεδο προγράμματος σπουδών, αναγνωρίζει, αποδέχεται και αναδεικνύει την ετερότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμπεριλαμβάνοντας ισότιμα στους κόλπους του τη γλώσσα, τις αξίες, τις ικανότητες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών. Στο επίκεντρο τίθενται ο τρόπος νοηματοδότησης της ετερότητας και του «άλλου», η γνώση που κατασκευάζεται για αυτές τις κατηγορίες, η ανάδειξη της ετερότητας σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και ο εμπλουτισμός της σχολικής γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία. Έτσι, επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων αυτών με κύριο χαρακτηριστικό την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της διαφορετικότητας.

Abstract

The present dissertation attempts to approach the concept of "otherness" and its various types in the revised pilot curriculum of Early Childhood Education. The research interest focuses on whether the modern kindergarten recognizes, accepts and highlights diversity as an element of enrichment of the educational process, including in equal terms the language, the values, the skills, the experiences and the knowledge of the "different" students. The emphasis is given to the way in which "otherness" and "other" are perceived, to the knowledge that surrounds these notions, to the emergence of the diversity in the whole curriculum, and to the enrichment of the school knowledge and the educational process with different cultural and social elements. Thus, a theoretical approach to these issues is attempted, with the socio-cultural dimension of diversity being the main feature.

Εισαγωγή

Η παρουσία «άλλων» σε διάφορες εκδοχές ετερότητας είναι πια μέρος της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, κοινωνικής και, κατ' επέκταση, εκπαιδευτικής και έτσι, το σχολείο αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικές προσωπικές βιογραφίες, με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, πεποιθήσεις και αξιακές προτιμήσεις και οι οποίοι καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν όλοι μαζί με αμοιβαίο σεβασμό και χωρίς στερεοτυπικές αντιλήψεις. Μέσα στην τάξη, δηλαδή, κανείς κουβαλάει μαζί του «τις πολιτισμικές εμπειρίες του, τα βιώματά του, τα δικά του μάτια να βλέπει τον κόσμο» (Ανδρούσου & Πανούτσος, 2004: 26). Όμως, αν και έχουν γίνει μεγάλες αλλαγές ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς την ετερότητα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τον τρόπο διαχείρισής της, το ζήτημα αυτό παραμένει ακόμα περίπλοκο. Η αναγνώριση των «διαφορετικών» παιδιών και του κόσμου τους μέσα στο σχολείο και η ισότιμη συμπερίληψη της ταυτότητας και των εμπειριών τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ακόμα αντικείμενο προβληματισμού.

Οι άνθρωποι αντιδρούν με καχυποψία απέναντι σε αυτό που θεωρείται διαφορετικό και του προσδίδουν αρνητικό περιεχόμενο ακόμα και αν «η διαφορά είναι φυσικό συστατικό της ανθρώπινης ταυτότητας» (Kalantzis, 2011). Έχοντας ως αφετηρία σκέψης, λοιπόν, ότι η ετερότητα σε μια κοινωνία είναι ο κανόνας και, κατ' επέκταση, το ποιος ή ποια προσλαμβάνεται ως «άλλος» αποτελεί κοινωνική κατασκευή που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μέσα στην καθημερινότητά μας, γίνεται αντιληπτό τότε πως οφείλουμε να προσεγγίσουμε κριτικά και ολιστικά την έννοια της διαφοράς, καθώς και να προβληματιστούμε και να αναθεωρήσουμε τα καθημερινά μας «δεδομένα» και «αυτονόητα». Η αντιμετώπιση της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας ως της μοναδικής εκδοχής πρόσληψης του κόσμου που μας περιβάλλει δυσκολεύει την ισότιμη συνύπαρξη και συνεργασία με τους «άλλους» και την ουσιαστική συμπερίληψή τους σε κοινωνικό και φυσικά εκπαιδευτικό επίπεδο.

Η σχολική εκπαίδευση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή, καθώς η γνώση παράγεται, συνδέεται και εξαρτάται από συγκεκριμένα

ενδιαφέροντα κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων και ατόμων που έχουν πρόσβαση στις θέσεις εξουσίας και, κατ' επέκταση, το είδος της γνώσης που μπορεί να κυκλοφορεί μέσα στο σχολείο εξαρτάται άμεσα από τον κυρίαρχο λόγο (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 31). Η εκπαίδευση, δηλαδή, ως κρατικός θεσμός είναι ένας χώρος που μπορεί να επιτρέψει ή και να αποτρέψει τη «διαιώνιση των υπαρχουσών κυρίαρχων κοινωνικών, ιεραρχημένων δομών και κατηγοριών» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 55). Παράλληλα, ως ένας θεσμός που καλλιεργεί πεποιθήσεις και νοοτροπίες και προσδίδει άμεσα ή έμμεσα νόημα και αξία σε συγκεκριμένες εμπειρίες ζωής παίζει σημαντικό ρόλο ώστε να καταστεί το σχολείο ένας τόπος πραγμάτωσης των φιλοδοξιών μας για ουσιαστική ισότητα μέσα στη διαφορά μας (Kalantzis, 2011: 198).

Βέβαια, για την ουσιαστική συμπερίληψη της ετερότητας είναι σημαντική η θεώρησή της ως αναπόσπαστο και αναγκαίο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απαραίτητο το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος – ως βασικό συστατικό της διδασκαλίας - να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και εμπειρίες των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών. Το σχολείο και το πρόγραμμα σπουδών συνήθιζαν να έχουν ως κέντρο την κυρίαρχη κουλτούρα και έτσι όλη η εκπαιδευτική δραστηριότητα διατηρούσε ένα μονοπολιτισμικό περιεχόμενο. Οι μαθητές και μαθήτριες έπρεπε να δεχτούν την κυρίαρχη ιδεολογία και να υιοθετήσουν συγκεκριμένες αξίες και πρότυπα καθώς και συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (Baker, 1978: 135) αλλά με αυτόν τον τρόπο το σχολείο έμενε «κλειστό» στα «άλλα» παιδιά και τα περιθωριοποιούσε. Το σχολείο οφείλει πλέον να τονίσει το δικαίωμα στη διαφορά και έχει την υποχρέωση να βρει στο αναλυτικό πρόγραμμα ειδικό χώρο για τη στέγασή της και να διαφοροποιήσει τη γενικότερη φιλοσοφία του ώστε το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή θα στεγαστεί να είναι φιλικό και ανοιχτό (Γκότοβος, 2002: 14). Για το λόγο αυτό και το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί πεδίο κριτικής και εντατικής μελέτης καθώς δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτικό κείμενο αλλά και κοινωνικό-πολιτισμικό προϊόν, όπου η φιλοσοφία του εξαρτάται από το πολιτικο-κοινωνικό σύστημα που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η προσέγγιση και ανάλυση της ετερότητας στο πρόγραμμα σπουδών είναι σημαντική ώστε να εξεταστεί κατά πόσο η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ανταποκρίνεται στα καινούρια δεδομένα και προσφέρει μια εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει στους κόλπους της τις εμπειρίες και τις γνώσεις των «διαφορετικών» παιδιών και κατανοεί τις ανάγκες τους. Παράλληλα, όμως, μερικές φορές η κουλτούρα, οι αξίες και οι πεποιθήσεις κάποιων υποκειμένων και κοινωνικών ομάδων φαίνονται να έρχονται σε σύγκρουση με τις δημοκρατικές αξίες και τα – υποτιθέμενα οικουμενικού χαρακτήρα – ανθρώπινα δικαιώματα. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να τονιστεί πως το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει σε κανονιστικό κενό αλλά οφείλει να μεταβιβάσει αξιακούς κώδικες και πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς που δεν υπερβαίνουν τα παραπάνω και για το λόγο αυτό, η επεξεργασία των πληροφοριών με κριτική ματιά και η ολιστική προσέγγιση της γνώσης αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν στα παιδιά να βρουν μια δημιουργική ισορροπία με το σύγχρονο περιβάλλον τους.

Συνεπώς, μια εκπαίδευση που αναγνωρίζει, σέβεται και συμπεριλαμβάνει τη διαφορετικότητα σημαίνει πως αξιοποιεί το ίδιο το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των «διαφορετικών» παιδιών και τους επιτρέπει να ακουστεί η «φωνή» τους. Για το λόγο αυτό, όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να μην παγιδευτούν σε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις αλλά να δημιουργήσουν γέφυρες και να συμβάλλουν στην αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη των ετεροτήτων. Γιατί «τίποτε δεν μπορεί να γίνει χωρίς να λάβει κανείς υπόψη του τις ανάγκες των παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, τα ερωτήματα που έχουν, τα εμπόδια που συναντούν στην κατανόηση» (Ανδρούσου & Πανούτσος, 2004: 20).

Έτσι, μέσα από αυτή τη φιλοσοφία, η παρούσα ερευνητική εργασία προσπαθεί να συμβάλλει στον προβληματισμό, με την προσέγγιση και ανάλυση της ετερότητας στο πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, σχετικά με το κατά πόσο είναι έτοιμο το σύγχρονο νηπιαγωγείο σε επίπεδο προγράμματος σπουδών να συμπεριλάβει στους κόλπους του τις «διαφορετικές» αξίες, αντιλήψεις, ικανότητες και γνώσεις και να καταστεί ένας τόπος έκφρασης και ανάδειξης της ετερότητας.

Επιλέχθηκε, μάλιστα, το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα γιατί αναθεωρήθηκε εξαιτίας των αλλαγών που συνέβησαν σε εθνικό επίπεδο και έτσι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να το μελετήσει κανείς ώστε να προσεγγίσει την ετερότητα μέσα σε ένα επικαιροποιημένο πρόγραμμα σπουδών.

Αναφορικά με τη δομή της εργασίας, αυτή χωρίζεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό κομμάτι αποτελείται από δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο κρίθηκε φυσικά αναγκαία η διερεύνηση της έννοιας της ετερότητας μέσα από μια κοινωνιολογική προσέγγιση, η περιληπτική αλλά ουσιαστική αναφορά στις διάφορες μορφές ετερότητας, καθώς και η αναφορά της σημασίας της κατανόησης του «άλλου» και του κόσμου του. Στη συνέχεια, τοποθετείται η ετερότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από την αντιμετώπιση των σχολικών τάξεων ως τόπων συνάντησης με τον «άλλον» και μέσα από τη σχέση της με τα αναλυτικά προγράμματα.

Το δεύτερο μέρος που περιλαμβάνει το ερευνητικό σκέλος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται αναφορά στον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας καθώς και στα στοιχεία της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα γενικά συμπεράσματα της έρευνας και σε σχετικούς προβληματισμούς, ενώ η εργασία κλείνει με προτάσεις για μελλοντικές μελέτες που μπορούν να γίνουν πάνω στο θέμα αυτό.

Α' Μέρος
Θεωρητική Προσέγγιση

1^ο Κεφάλαιο.

Διερεύνηση της έννοιας «ετερότητας»

1.1 Η κατασκευή της «διαφοράς»: μια κοινωνιολογική προσέγγιση της ετερότητας

Η έννοια της ετερότητας έχει απασχολήσει εκτενώς τη διεθνή βιβλιογραφία και επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Σύμφωνα με τους Lumby & Coleman (2007: 1) με τον όρο αυτόν προσδιορίζεται «το σύνολο των χαρακτηριστικών τα οποία όχι μόνο έχουν ως αποτέλεσμα την αντίληψη των διαφορών ανάμεσα στους ανθρώπους, αλλά τα οποία μπορούν επίσης να προκαλέσουν τη θετική ή αρνητική αντίδραση των άλλων, για το άτομο που βρίσκεται υπό συζήτηση». Οι πιο συνηθισμένες μορφές στις οποίες απαντάται η ετερότητα και διαφοροποιείται η ανθρώπινη εμπειρία είναι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές (εθνικότητα, εθνότητα, θρησκεία και γλώσσα), η «φυλή», το φύλο, η ηλικία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι πνευματικές ικανότητες και τα σωματικά χαρακτηριστικά, χωρίς βέβαια να περιορίζεται μόνο σε αυτά. Όμως, πέρα από αυτές τις μορφές διακρίνονται και κάποια ανθρώπινα χαρακτηριστικά που αποτελούν την πρώτη ύλη της ταυτότητας ενός ατόμου και επηρεάζονται από τις παραπάνω κατηγορίες όπως είναι τα ενδιαφέροντα, οι εμπειρίες, οι αξίες, η στάση απέναντι στον κόσμο, οι τρόποι επικοινωνίας και σκέψης (Kore & Kalantzis, 2000, Husserl, 1970 στο Kalantzis, 2011: 186· Norton & Fox, 1997 στο Lumby & Coleman, 2007: 20).

Στην κοινωνιολογική σκέψη η έννοια της ετερότητας¹ εμφανίζεται στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ταυτότητας και τον τρόπο πρόσληψης και κατανόησης του «εαυτού», καθώς η ταυτότητα δεν απαντά μόνο στο ερώτημα «ποιος-α είμαι;» αλλά, συγχρόνως, και στο ερώτημα «ποιος-α είμαι σε σχέση με τους άλλους;». Για να δοθεί η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα το άτομο μπαίνει σε μια διαδικασία ταύτισης και διαφοροποίησης με τα υπόλοιπα υποκείμενα και σε μια ανάγνωση του οικείου και του διαφορετικού γιατί για να βρει κανείς την

¹ Μέσα στην εργασία συχνά χρησιμοποιούνται οι λέξεις «διαφορετικότητα» και «διαφορά» στη θέση της «ετερότητας» διατηρώντας, όμως, το ίδιο περιεχόμενο.

ταυτότητά του απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η συμφωνία και η διαπραγμάτευση (Jenkins, 2008: 17). Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει και ο Τσουκαλάς (2010: 35) «η διαμόρφωση της συνείδησης του εαυτού συναρτάται πάντα από τους όρους πρόσληψης της σχέσης του κάθε ανθρώπου με τους άλλους», ενώ, παράλληλα, την αλληλεξάρτηση αυτών των δύο εννοιών εντοπίζει και η Δραγώνα (2003: 19) αναφέροντας πως για τη συγκρότηση μιας ταυτότητας συνδιαλέγονται δυναμικά ο «εαυτός» με τον «άλλον», το «όμοιο» με το «διαφορετικό» και το «οικείο» με το «ξένο». Η «ομοιότητα» και η «διαφορά», συνεπώς, είναι δύο έννοιες που τοποθετούνται στην καρδιά του ανθρώπινου κόσμου.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η επιστήμη της Κοινωνιολογίας δεν ασχολείται με τη διαλεκτική σχέση της ετερότητας με την ταυτότητα σε ατομικό επίπεδο αλλά επικεντρώνεται στη συλλογική ταυτότητα, δηλαδή, στην ένταξη των υποκειμένων σε διαφορετικές ομάδες και έτσι, τοποθετεί την ετερότητα μέσα στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα². Σύμφωνα με τον M. Weber (στο Καμαριανός & Γούγα, 2009: 247) «η ανακάλυψη του διαφορετικού, εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα κατανόησης του πολιτισμικού μας περιβάλλοντος και της δόμησής του», δηλαδή, εμείς είμαστε αυτοί που κατασκευάζουμε την πραγματικότητα και, κατ' επέκταση, την ετερότητα και εμείς αποδίδουμε νόημα σε άτομα, ομάδες, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Αντικείμενο της κοινωνιολογίας είναι, δηλαδή, ο τρόπος που η κοινωνία ορίζει τον εαυτό της σε σχέση με τον κοντινό «άλλο», ο τρόπος που κατασκευάζει κανείς το οικείο και το μακρινό, καθώς και το εκάστοτε περιεχόμενο που αποδίδεται στη διαφορά και, κατ' επέκταση, ο τρόπος που οι κοινωνικές ταυτότητες συγκροτούνται και κατανοούνται.

Η κατηγοριοποίηση, λοιπόν, των υποκειμένων σε κοινωνικές ομάδες μέσα από την οποία αναδύονται και συγκεκριμένες κοινωνικές ταυτότητες - όπως είναι η εθνική ταυτότητα, η θρησκευτική ταυτότητα, η ταυτότητα φύλου, η ταξική

² Κοινωνία και πολιτισμός έχουν άμεση σχέση και στην παρούσα εργασία τους αποδίδεται παρόμοιο περιεχόμενο καθώς οι κοινωνίες συνηθίζουν να έχουν ένα κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο με οικουμενική ισχύ και έτσι, τα κοινωνικά δεδομένα να ταυτίζονται με τα πολιτισμικά. Όπως αναφέρει και ο Jenkins (2008: 17) «με το να ξεχωρίζει κανείς το κοινωνικό και το πολιτισμικό στοιχείο διαστρεβλώνει τις παρατηρήσιμες πραγματικότητες του ανθρώπινου κόσμου».

ταυτότητα κ.ά. - αποτελεί σημαντική παράμετρο της ετερότητας που επιτρέπει να δούμε τον τρόπο που συστηματοποιούμε το περιβάλλον, αντιλαμβανόμαστε τους «άλλους» και το περιεχόμενο που αποδίδεται στην ετερότητα. Η κοινωνική ταυτότητα, σύμφωνα με τον Jenkins (2008: 18), «υποδηλώνει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα και οι συλλογικότητες διακρίνονται στις σχέσεις τους με άλλα άτομα και συλλογικότητες» μέσα από την ταύτιση και τη διαφοροποίηση, δηλαδή, ότι ένα υποκείμενο μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά που διαφέρουν παράλληλα από τα χαρακτηριστικά κάποιων άλλων και του επιτρέπει μια κοινή αίσθηση του «ανήκειν». Ενώ, παράλληλα, σύμφωνα με τους (Tajfel & Turner, 2004: 283) η κοινωνική ταυτότητα «αποτελείται από εκείνες τις πτυχές της εικόνας του εαυτού που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί πως ανήκει». Επειδή, όμως, οι κοινωνικές ομάδες είναι αυθαίρετες και όχι πραγματικές με την έννοια ότι η κοινωνία τις χρησιμοποιεί ως «εκφράσεις των κοινωνικών σχέσεων που βασίζονται σε κοινωνικά κατασκευασμένες διαφορές» (Applebaum, 2001: 59 στο Νάστος, 2011: 33) και επειδή τα χαρακτηριστικά των διάφορων ομάδων δεν νοούνται ως εγγενή και στατικά αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες και τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες τα άτομα συμμετέχουν κάθε φορά (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 38-39), οι κοινωνικές ταυτότητες νοούνται ως κοινωνικά επιτεύγματα που κατασκευάζονται κατά την αλληλεπίδραση του υποκειμένου με την κοινωνία και τον «άλλον». Συγχρόνως, γίνεται αντιληπτό πως το άτομο δεν εντάσσεται μόνο σε μια κοινωνική ομάδα και για το λόγο αυτό δεν κατέχει μία ενιαία ταυτότητα αλλά πολλές και συχνά αντιφατικές ταυτότητες, είναι, δηλαδή, «πολυταυτοτικό» (Γκότοβος, 2002: 10).

Έτσι, η ύπαρξη και αναπαραγωγή σχημάτων ταξινόμησης βρίσκεται στη βάση της ετερότητας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η Γκέφου-Μαδιανού (2006: 52) «η αναγνώριση οποιασδήποτε διαφοράς και η έκφραση οποιασδήποτε κρίσης (ή διάκρισης) είναι αδύνατες χωρίς αναφορά σε κάποιο σχήμα ταξινόμησης». Δηλαδή, ο τρόπος συμπεριφοράς στο «διαφορετικό» δεν έχει σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά αυτού του υποκειμένου αλλά με τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία έχει κατηγοριοποιηθεί. Το να αναγνωρίζει κανείς ποιος-α είναι και να τοποθετεί τον εαυτό του σε μια ομάδα μαζί με άλλα άτομα που

μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά σημαίνει πως αναγνωρίζει πως κάποια άλλα άτομα αποκλείονται από αυτή την ομάδα. Μέσα από τη δημιουργία περιθωριοποιημένων υποκειμένων θέτονται κάποια όρια, τα όρια της «διαφορετικότητας», στα οποία οι άνθρωποι ανακαλύπτουν ποιοι είναι ορίζοντας, περιορίζοντας ή και αποκλείοντας τον «άλλον» (Jenkins, 2008: 102-103, Γκέφου-Μαδιανού, 2006: 68-69, Κωνσταντοπούλου, 2000: 13).

Δεδομένου, όμως, ότι οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από κοινωνική διαστρωμάτωση και, κατ' επέκταση, οι καθημερινές ανθρώπινες σχέσεις από άνισες σχέσεις εξουσίας, το εννοιολογικό περιεχόμενο της «διαφοράς» αποκτά μεγάλη βαρύτητα. Οι ομάδες ανθρώπων που δεν υιοθετούν τα κυρίαρχα πρότυπα³ τείνουν να προσδιορίζονται ως «άλλοι» και στο εσωτερικό της κοινωνίας να συγκροτείται μια σχέση ανωτερότητας και κατωτερότητας. Για το λόγο αυτό αποδίδεται και στην ετερότητα αρνητικό περιεχόμενο, καθώς οι άνθρωποι δεν γίνονται αντιληπτοί απλά ως διαφορετικοί αλλά και ως κατώτεροι από κάποιους άλλους. Στους ανθρώπους αυτούς η (κοινωνική) τους ταυτότητα φέρεται να έχει ένα αρνητικό περιεχόμενο, γεγονός που επηρεάζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τα άτομα που ανήκουν στις δεσπόζουσες συλλογικότητες, και κάνει τους κατόχους της να αισθάνονται και να είναι περιθωριοποιημένοι στη δημόσια σφαίρα. Ενδιαφέρον έχει η τοποθέτηση της Παπαδοπούλου (2012: 55) που υπογραμμίζει την αδυναμία του «άλλου» να αναπτυχθεί μέσα στα κυρίαρχα πλαίσια: «Η κατασκευή μιας αποκλεισμένης κοινωνικής ταυτότητας σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο δεν είναι τίποτα παραπάνω από την κατασκευή μιας κοινωνικής ταυτότητας που έχει διαρραγεί, ή που έχει ημιτελή ανάπτυξη, ή που έχει κατασκευαστεί πάνω σε περιθωριακές, παράνομες και αποκλίνουσες κοινωνικά αξίες».

Η ετερότητα, λοιπόν, ως κοινωνική κατασκευή, που παράγεται μέσα από το λόγο των υποκειμένων και αποκτά νόημα μέσα από τη διαλογική σχέση με τον

³ Οι άνισες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε μια ταξική κοινωνία συμβάλλουν στην υποσυνείδητη επιβολή των ιδεών, αξιών και πρακτικών της άρχουσας τάξης στην κοινωνία και έτσι η κυρίαρχη ιδεολογία εμφανίζεται ως καθολική και μοναδική. Η κυρίαρχη ιδεολογία, λοιπόν, επηρεάζει και ελέγχει τη συνειδητότητα των πολιτών, την αίσθηση της κοινής λογικής και της βιωμένης πραγματικότητάς τους, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τον άνθρωπο και τον κόσμο του ώστε να μην αντιλαμβάνονται την προοπτική μιας εναλλακτικής λύσης (Apple, 1986: 16-23).

«άλλον» (Γκέφου-Μαδιανού, 2006: 44, 53-54), αντανακλά τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και αποκτά ως έννοια μια συμβολική και ηθική σημασία. Η εκάστοτε κοινωνία καθορίζει κάθε φορά τι είναι «κανονικό» και «φυσιολογικό» και ποια είναι η απόκλιση και, παράλληλα, καθορίζονται τα κυρίαρχα πρότυπα αξιών, αρχών, εξωτερικών χαρακτηριστικών και πεποιθήσεων, με αποτέλεσμα οι διάφορες κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα άτομα να παρουσιάζονται ως αντικειμενικές. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως ο τρόπος που κατασκευάζεται η εικόνα του «άλλου» στηρίζεται στις δικές μας εκτιμήσεις και κριτήρια αναφορικά με το «όμοιο» και το «διαφορετικό», τα οποία και εξαρτώνται από το πλαίσιο του συστήματος αξιών και κανόνων του περιβάλλοντός μας.

Συνεπώς, τέλος, αντιλαμβάνεται κανείς πως η κυρίαρχη προσέγγιση της «ετερότητας» είναι ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και έκφρασης που ξεφεύγει από τα όρια του «φυσιολογικού» (Κωνσταντοπούλου, 2000: 24). Στο πλαίσιο αυτό γίνεται αντιληπτό πως ο καθένας μας παραδέχεται έστω και σιωπηλά ότι ο δικός μας τρόπος πρόσληψης του «άλλου» που στηρίζεται στις δικές μας αξιακές προτιμήσεις έχει οικουμενική ισχύ, χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και, κατ' επέκταση, είναι και ορθός (Δαμανάκης, 2013: 12-13). Αλλά η μονοδιάστατη ανάγνωση της ετερότητας δημιουργεί εμπόδια στη συνάντηση και επικοινωνία με τους «άλλους». Ο καθένας βλέπει ως ξένο και ακόμα χειρότερα ως επικίνδυνο όποιον δεν ταιριάζει στα δικά του εξωτερικά χαρακτηριστικά, δεν μοιράζεται παρόμοιες αξίες και πεποιθήσεις και δεν υιοθετεί παρόμοιες πολιτισμικές αναφορές, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να κατανοήσει, να σεβαστεί και να αντιμετωπίσει τον «άλλον» ως ισότιμο. Όμως, για την αναγνώριση και αποδοχή κάθε είδους ετερότητας πρέπει κανείς να ξεφύγει από τον κοινωνικό του κόσμο και να δει με κριτική ματιά τη διαφορετικότητα γιατί «η κατανόηση της εμπειρίας κάποιου «Άλλου» και του κόσμου του απαιτεί αναστοχασμό, την ικανότητα να κατανοείς το παρόν ως επιτέλεση σε διαφορετικούς κόσμους, μερικοί από τους οποίους είναι πιο σημαντικοί από άλλους» (Bruner, 1986: 13 στο Γκέφου-Μαδιανού, 2006: 44). Γίνεται αντιληπτό πως το ζήτημα της ετερότητας δεν έχει μόνο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον αλλά αποκτά και πολιτικό χαρακτήρα καθώς συνδέεται άμεσα με τη στάση και τη συμπεριφορά που υιοθετεί κανείς απέναντι

στον «άλλον» ο οποίος δεν μετέχει στα κοινά γνωρίσματα μιας κυρίαρχης ομάδας ανθρώπων.

1.2 Οι διάφορες μορφές ετερότητας

Μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα, το άτομο μετέχει ταυτόχρονα σε πολλές και διαφορετικές αναγνωρίσιμες ή και μη ομάδες και, κατ' επέκταση, η ετερότητα μπορεί να αναδειχθεί σε πολλές μορφές. Στη συνέχεια αναλύονται περιληπτικά οι μορφές αυτές για την καλύτερη κατανόησή τους.

1.2.1 Εθνική/εθνοτική ετερότητα

Τα κράτη στα οποία γεννιέται κανείς δίνουν μια αίσθηση του «ανήκειν» στα υποκείμενα και τους καλλιεργεί μια εθνική ταυτότητα, δηλαδή, εκείνες τις ιδιότητες που υποτίθεται έχουν κοινές τα μέλη ενός έθνους, χωρίς τις οποίες δεν μπορούν να φανταστούν έναν άνθρωπο (Γκότοβος, 2002: 104). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Gellner (1983: 6 στο Hall, 2003: 427) «η ιδέα ενός ανθρώπου χωρίς έθνος μοιάζει να υποβάλλει τη σύγχρονη φαντασία σε πολύ μεγάλη δοκιμασία» και προσθέτει ότι «ένας άνθρωπος πρέπει να έχει μια εθνικότητα, όπως πρέπει να έχει μια μύτη και δυο αυτιά». Η αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα έθνος-κράτος προϋποθέτει μια κοινή γλώσσα, κοινή θρησκεία, κοινή καταγωγή και μια κοινή κουλτούρα, στοιχεία τα οποία παρουσιάζονται ως αμετάβλητα στο χρόνο και, κατ' επέκταση, ως στοιχεία που μπορεί να κατέχει συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων.

Έτσι, η εθνική ταυτότητα δεν συνεπάγεται απλώς με την αίσθηση του «ανήκειν» κάπου αλλά υπονοεί, παράλληλα, την ταύτιση με άλλους ανθρώπους που μοιράζονται όχι μόνο έναν κοινό τόπο αλλά και κοινές αξίες και πρότυπα τρόπου ζωής. Για το λόγο αυτό τα κράτη ονομάζονται και εθνικοί πολιτισμοί, γιατί παράγουν ένα συγκεκριμένο σύστημα σημασιών, προτύπων και αξιών σκεπάζοντας και αγνοώντας τις επιμέρους τοπικές και εθνοτικές διαφορές (Hall, 2003: 427-428). Σε αυτή κυρίως την πολιτισμική διάσταση έγκειται και η έννοια της εθνικής ετερότητας, κατά την οποία όσοι δεν μοιράζονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά και δεν είναι μέρος της συγκεκριμένης πολιτισμικής πραγματικότητας νοούνται ως «άλλοι» που διαφέρουν από εμάς.

Όμως, κατά πόσο οι εθνικές ταυτότητες που κατασκευάζονται από την κυρίαρχη αφήγηση είναι πραγματικά ενιαίες αποτελεί ένα καίριο ερώτημα (Hall, 2003: 433-434). Μέσα σε ένα έθνος-κράτος υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς διάφορα επίπεδα, όπως στα επίπεδα της τάξης, της θρησκείας, της φυλής, της γλώσσας, της κουλτούρας και της παράδοσης, γεγονός που αμφισβητεί την ενιαία εθνική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002: 59-60), τα υποκείμενα που ανήκουν σε μια συλλογικότητα που μοιράζονται κοινή γλώσσα, θρησκεία και καταγωγή αλλά η οποία διαφέρει από την κυρίαρχη συλλογικότητα μέσα σε ένα έθνος-κράτος, ανήκουν σε μια εθνοτική ομάδα. Συνεπώς, μπορεί να είναι πολίτες του ίδιου κράτους όμως, δεν μοιράζονται κοινή αίσθηση του «ανήκειν» με αυτούς της κυρίαρχης ομάδας και, έτσι τείνουν να λογίζονται και αυτοί ως «άλλοι».

1.2.2 Θρησκευτική ετερότητα

Η θρησκευτική ετερότητα αναφέρεται στις πολλές και διαφορετικές θρησκευτικές αναγωγές που μπορεί να βρει κανείς μέσα σε μια ομάδα ή σε ένα έθνος-κράτος (Keast, 2007: 26). Η θρησκεία, ως κοινωνικό φαινόμενο, αποτελεί φορέα συλλογικού νοήματος και αποτελεί στοιχείο της παράδοσης του κάθε τόπου, ενώ, παράλληλα, η πολιτισμική της διάσταση είναι μεγάλη καθώς επηρεάζει τον τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας μέσα από τα πρότυπα αξιών, σκέψης και συμπεριφοράς που περικλείει. Παρά την εξέλιξη των κοινωνιών η θρησκεία συνεχίζει να επιδεικνύει μεγάλη αντοχή και σε αρκετές περιπτώσεις εξακολουθεί να αποτελεί στοιχείο προσδιορισμού συλλογικών ταυτοτήτων (Ζαμπέτα, 2003), καθώς «τα σύμβολα και οι αξίες που σχετίζονται με τις μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις είναι ακόμη μέρος της συλλογικής μνήμης» (Keast, 2007: 26).

Το πρόβλημα που δημιουργείται με το ζήτημα της θρησκευτικής ετερότητας αφορά τις συχνές εντάσεις και διακρίσεις που παρατηρούνται στο όνομα της θρησκείας, καθώς εξαιτίας των πολλαπλών και διαφορετικών πολιτισμικών της σημασιών, τα υποκείμενα τείνουν να κάνουν αξιολογικές κρίσεις ανάλογα με τα θρησκευτικά πιστεύω. Τέλος, εξαιτίας της δημόσιας παρουσίας της και της τοποθέτησής της πάνω σε θέματα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τις ηθικές αξίες μιας κοινωνίας, η θρησκεία αποτελεί σημαντικό ζήτημα προς προσέγγιση και έξω αλλά και μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έτσι, γίνεται

αντιληπτό πως οι διαφορές που εντοπίζονται στα πιστεύω, τις αξίες και τις πεποιθήσεις και έχουν τη βάση τους σε θρησκευτικές καταβολές, «καθώς επίσης και η ολοένα και πιο ευαίσθητη φύση της ελευθερίας συνείδησης και θρησκείας», αφορούν όλες τις κοινωνίες που ενδιαφέρονται για τη δημοκρατία και την ισότητα των πολιτών τους (Keast, 2007: 26).

1.2.3 Γλωσσική ετερότητα

Η γλωσσική διαφορετικότητα μπορεί να αναφέρεται στα ποικίλα γλωσσικά ιδιώματα μιας επίσημης μορφής της γλώσσας (Μπαλτσιώτης, 2003: 17) στο εσωτερικό ενός έθνους-κράτους καθώς και στην ύπαρξη διαφορετικών εθνικών γλωσσών. Η γλωσσική, λοιπόν, ετερότητα σχετίζεται με την «ύπαρξη γλωσσικών κοινοτήτων διαφορετικών από τη δεσπόζουσα κοινότητα η οποία χρησιμοποιεί την επίσημη (κυρίαρχη) γλώσσα του κράτους» (Γκότοβος, 2002: 60), παράλληλα, όμως, η γλωσσική διαφορετικότητα αναφέρεται και στις διαφορές που εντοπίζονται στους κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα ανάλογα με την κοινωνική τους θέση. Δηλαδή, ανάλογα με την κοινωνική τάξη τα υποκείμενα είναι περισσότερο ή λιγότερο εξοικειωμένα με την επίσημη εκδοχή της εθνικής γλώσσας (Μπερνστίν, 1985).

1.2.4 Ταξική ετερότητα

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από κοινωνική διαστρωμάτωση, δηλαδή, αποτελείται από πολλές και διαφορετικές κοινωνικές τάξεις με άνισες εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Έτσι, τα παιδιά στο σχολείο προέρχονται από οικογένειες οι οποίες τοποθετούνται διαφορετικά μέσα στην κοινωνία και αυτό συνεπάγεται με άνιση πρόσβαση σε υλικά και πνευματικά αγαθά ενώ, παράλληλα, συνοδεύεται και από διαφορετικά πολιτισμικά – ιεραρχημένα - συστήματα, δηλαδή, από διαφορετικό τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας, διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικά αξιακά πρότυπα (Ασκούνη, 2004: 15).

Οι διάφορες τάξεις συχνά διαφοροποιούνται ως προς διάφορα χαρακτηριστικά, χωρίς, όμως, οι διαφοροποιήσεις αυτές να είναι απόλυτα σαφείς. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι: η επαγγελματική απασχόληση, το εισόδημα, το εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο, η χρήση της γλώσσας και η κουλτούρα. Τα

υποκείμενα που ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις και προσλαμβάνονται ως «άλλοι» στην καθημερινή αλληλεπίδραση τείνουν να χαρακτηρίζονται από χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και μορφωτικό κεφάλαιο, απασχολούνται σε εργασίες χαμηλού κύρους, χρησιμοποιούν περιορισμένο γλωσσικό κώδικά, ενώ η κουλτούρα τους θεωρείται «φτωχή». Οι κοινωνικές αυτές διαφοροποιήσεις, που συνιστούν και την έννοια της ταξικής ετερότητας, δεν αποτυπώνονται απλά στην εκπαίδευση αλλά επηρεάζουν ακόμα τη σχολική προσαρμογή και επιτυχία των παιδιών. Για το λόγο αυτό έχει μεγάλη σημασία η προσέγγιση και εξέτασή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.2.5 Έμφυλη και σεξουαλική ετερότητα

Η έννοια της λέξης φύλο τοποθετείται στις βιολογικές και κοινωνικές διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες. Το φύλο διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, το βιολογικό, που αναφέρεται στα γενετικά χαρακτηριστικά του ατόμου και το κοινωνικό, που ενέχει μια πολιτισμική και κοινωνική διάσταση (Βέικου & Λαλαγιάννη, 2015: 66-67). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Oakley (1985: 16 στο Connell, 2006: 6) το βιολογικό φύλο «αναφέρεται στις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό, στην ορατή διαφορά των γεννητικών οργάνων τους και τη συνακόλουθη διαφορά των αναπαραγωγικών τους λειτουργιών» και συνεχίζει προσθέτει πως το κοινωνικό φύλο «αφορά τον πολιτισμό, αναφέρεται στην κοινωνική κατηγοριοποίηση σε «ανδρικό και γυναικείο»». Μέσω της κοινωνικοποίησης, στο κάθε φύλο αποδίδεται μια συγκεκριμένη ταυτότητα, η οποία περικλείει συγκεκριμένες ιδιότητες, ρόλους, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς ενώ, παράλληλα, περικλείει και σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής μας ζωής.

Η έννοια της ετερότητας με άξονα το φύλο αφορά ακριβώς αυτές τις έμφυλες διαφορές οι οποίες ταξινομούν τους ανθρώπους σε δυο διακριτές κατηγορίες και από τους οποίους η κοινωνία περιμένει να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο. Οποιαδήποτε, λοιπόν, παρέκκλιση από αυτές τις δυο στερεοτυπικές «κανονικότητες» δημιουργεί καχυποψία και οδηγεί στην περιθωριοποίηση των υποκειμένων (Connell, 2006: 7) καθώς και στη διατάραξη της «έμφυλης τάξης» της σύγχρονης κοινωνίας (Connell, 2006: 39). Έτσι,

η έννοια του φύλου αποκτά ως εννοιολογική κατηγορία μεγάλη βαρύτητα καθώς αποτελεί φορέα σημασιών και συμβόλων και, συνεπώς, η προσέγγισή του αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για τον τρόπο αντίληψης ενός ατόμου. αναφέρεται, σε συμβολικό επίπεδο, στα πολιτισμικά ιδεώδη και στερεότυπα που αφορούν την αρρενωπότητα και την θηλυκότητα, Η κατανόηση του κοινωνικού φύλου και η αναθεώρηση των έμφυλων ρόλων δεν είναι εύκολη διαδικασία καθώς αποτελεί ένα από τα «αυτονόητα» στην καθημερινή μας ζωή.

Τέλος, το κοινωνικό φύλο περιλαμβάνει και προσδιορίζει τη σεξουαλικότητα, δηλαδή, «τη σφαίρα της στενής, προσωπικής επαφής όπου σφυρηλατούνται ιδιαίτερα ισχυροί συναισθηματικοί δεσμοί» (Connell, 2006: 217) και επηρεάζει το περιεχόμενο του σεξουαλικού προσανατολισμού. Δηλαδή, το κυρίαρχο πρότυπο σεξουαλικών επαφών στηρίζεται στην ετεροφυλική σχέση άνδρας-γυναίκας και, κατ' επέκταση, όποια υποκείμενα υιοθετούν διαφορετικές σεξουαλικές πρακτικές τείνουν να θεωρούνται ως «άλλοι» στην κοινωνία, ως «αφύσικοι» ή ακόμα χειρότερα ως «άρρωστοι». Πλέον, όμως, ο σεξουαλικός προσανατολισμός ενός υποκειμένου δεν είναι αναγκαστικά ούτε αναπαραγωγικός αλλά ούτε ετεροσεξουαλικός (Butler, 1990 στο Connell, 2006: 5), χωρίς βέβαια οι ομοφυλοφιλικές σχέσεις να έχουν σταματήσει να προσδιορίζονται με αρνητικό και υποτιμητικό πρόσημο.

1.2.6 Ετερότητα ως προς την αναπηρία

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) «η "αναπηρία" είναι μια πολυσύνθετη, αόριστη και γενική έννοια». Η δυσκολία εύρεσης ενός ορισμού μαρτυρά το γεγονός ότι στον όρο αυτό υπάγονται πολλές και διαφορετικές κατηγορίες ατόμων με ποικίλα προβλήματα και πολύ διαφορετικά βιώματα. Λέγοντας ποικίλα προβλήματα, η αναπηρία μπορεί να είναι κινητική, αισθητηριακή, νοητική και συναισθηματική. Κυρίως, όμως, η αναπηρία συνιστά μια κοινωνική κατασκευή, η οποία αγγίζει όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής των ανθρώπων (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό), συνδέεται με διαφορετικές επιστημονικές, ιδεολογικές και πολιτικές αντιλήψεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) και πηγάζει από τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές.

1.3 Η κατανόηση του «άλλου» και του κόσμου του

Στο πρώτο κεφάλαιο έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης της ετερότητας και ανάδειξης της κοινωνικής της διάστασης μέσα από τη σχέση ταυτότητας και ετερότητας και καταλήξαμε στη μονοδιάστατη - συνήθως – ανάγνωση της διαφοράς με κριτήρια τις προσωπικές μας εμπειρίες και τα δικά μας ερμηνευτικά σχήματα. Αν και πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες και όχι μόνο έχουν αναδείξει την κοινωνική κατασκευή της διαφοράς και τον τρόπο που κάποιος νοείται ως «ξένος», ως «άλλος», ωστόσο αυτός ο «άλλος» συνεχίζει να προκαλεί φόβο και να γίνεται δύσκολή ή και αδύνατη η κατανόησή του. Όπως αναφέρει και χαρακτηριστικά η Παλαιολόγου-Γκικοπούλου (2005: 318-319) «ο κοντινός μας ξένος έχει γίνει σχεδόν σε όλες τις μοντέρνες κοινωνίες κάτι το φυσικό – εξακολουθεί όμως να εκλαμβάνεται και να τον μεταχειρίζονται σε μεγάλο βαθμό σαν κάτι το ιδιαίτερο», προσθέτοντας πως «το ξένο δεν ήταν ποτέ το κανονικό. Πάντα ήταν αυτό που διέφερε από τη δική μας νόρμα. [...] Την ύπαρξή του την όφειλε στην ανακάλυψή του, το όνομά του το έπαιρνε από αυτόν ο οποίος τον έβλεπε από τη σκοπιά της δικής του κοσμοθεωρίας και αυτογνωσίας».

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η ανάλυση της έννοιας του πολιτισμού καθώς αποτελεί κεντρική έννοια στην προσέγγιση της ετερότητας και στον τρόπο που αυτή παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια «πολιτισμός» δεν επιδέχεται μία μόνο ερμηνεία καθώς έχει πολυδιάστατη σημασία. Άλλοτε αναφέρεται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, δηλαδή, στους κανόνες, τις νόρμες και τα σχήματα συμπεριφοράς που τη διέπουν καθώς και στις πρακτικές, συνήθειες και τρόπους ζωής που ακολουθούν τα άτομα, άλλοτε σε κοινωνικά σύνολα, που συχνά νοούνται ως ξεχωριστοί πολιτισμοί και άλλοτε σε συστήματα συμβόλων και σημασιών. Σύμφωνα με την τελευταία εκδοχή, ο πολιτισμός παρέχει στους ανθρώπους πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας, δηλαδή, παραπέμπει στους τρόπους με τους οποίους συγκροτείται η ανθρώπινη εμπειρία, τα βιώματα του κάθε υποκειμένου. Ο πολιτισμός, δηλαδή, ή καλύτερα οι πολιτισμοί είναι συστήματα με τα οποία οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους, ενώ, παράλληλα, οι λειτουργίες αυτές συντελούνται πάντα μέσα σε ένα χρονικό,

γεωγραφικό και κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, οι υποκειμενικές εμπειρίες αποτελούν την ίδια στιγμή και πολιτισμικές εμπειρίες (Πλεξουσάκη, 2007: 16, 18· Γκότοβος, 2002: 19).

Με τον παραπάνω ορισμό γίνεται αντιληπτό πως ο πολιτισμός έχει άμεση σχέση με την κοινωνία και, φυσικά, με τον ίδιο τον άνθρωπο αφού επηρεάζει και ορίζει τον τρόπο σκέψης του και τη στάση ζωής του σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Ο άνθρωπος ήδη από τη στιγμή της γέννησής του μετατρέπεται σε ένα «πολιτισμικό» ον καθώς κοινωνικοποιείται και μαθαίνει να ζει μέσα σε μια κουλτούρα που τη διέπει ένα συγκεκριμένο σύστημα κανόνων και αξιών που διαμορφώνουν την προσωπικότητα και την κοινωνική του συνείδηση. Βέβαια, ο πολιτισμός δεν είναι κάτι αμετάβλητο και στατικό αλλά δυναμικό που συνεχώς εξελίσσεται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες και, φυσικά, με πολλές εσωτερικές διαφοροποιήσεις. Έτσι, ο πολιτισμός δεν είναι κάτι που κληρονομείται. Η σύγχυση, όμως, που δημιουργείται πολλές φορές όταν ο πολιτισμός συνδέεται με την ετερότητα είναι γιατί υπάρχει η αντίληψη που αντιμετωπίζει τον πολιτισμό «ως παγιωμένη και αυτόνομη πραγματικότητα» και, κατ' επέκταση, η εξίσωση ενός κράτους-έθνους με έναν πολιτισμό. Όμως, ο ορισμός της κοινωνίας στο πλαίσιο ενός εθνικού κράτους ως μονοπολιτισμική είναι ιδιαίτερα απλουστευτική καθώς αναδεικνύει μια κανονικότητα η οποία φαίνεται να αγνοεί τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις και αντιφάσεις που διατρέχουν κάθε κοινωνικό σύνολο καθώς και τις επιμέρους πρακτικές και που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές ομάδες (Ασκούνη, 2001: 218).

Η σύνθεση, λοιπόν, των σύγχρονων κοινωνιών έχει αλλάξει ραγδαία και κανείς στην καθημερινή του ζωή έρχεται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους και πολλές κοινωνικές ομάδες που διαφέρουν από τον ίδιο. Έτσι, οφείλει να προσπαθήσει να δώσει μια θέση στον «ξένο» σε αυτό τον κόσμο που να μην οδηγεί σε ετεροπροσδιορισμό και διάκριση και να πάψει να δίνει έμφαση στην ετερότητά του (Δαμανάκης, 2013: 12). Όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας οπότε γιατί, για παράδειγμα, ανάμεσα σε ένα λευκό και ένα μαύρο άτομο το μαύρο άτομο θεωρείται ο «άλλος» και γιατί ο ετερόφυλος είναι «φυσιολογικός» ενώ ο ομοφυλόφιλος αντιμετωπίζεται ως «άλλος»; Ποιος είναι, τελικά, ο «άλλος» και

ποιος ο «κανονικός»; Όπως πολύ σωστά υποστηρίζει και ο Hunfeld (στο Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, 2005: 320), η ξενικότητα είναι ένα ουσιώδες χαρακτηριστικό των υποκειμένων και των ομάδων και όχι ένας «φανταστικός καταλογισμός» και έτσι η ύπαρξη του «ξένου» και του «διαφορετικού» δεν εξαρτάται από τη δική μας αντίληψη.

Δυστυχώς, βέβαια, η αναγνώριση της ύπαρξης της διαφορετικότητας και των διαφορετικών τρόπων σκέψης και ζωής δεν σημαίνει απαραίτητα και αποδοχή. Σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται με καχυποψία και φόβο γιατί οι άνθρωποι βλέπουν την κοινωνική οργάνωση και τις ηθικές αξίες που έχουν συνηθίσει να αλλάζουν και αδυνατούν να ανταποκριθούν στις αλλαγές αυτές. Η κοινωνία, όμως, χρειάζεται άτομα ευέλικτα και ανοιχτά, με ενσυναίσθηση αλλά και κριτική σκέψη ώστε να κατανοούν τις διαφορετικές κοσμοθεωρίες και το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή. Παρά, βέβαια, τη μεγάλη σημασία της κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού, τα τελευταία μόλις χρόνια γίνεται - σε εθνικό επίπεδο - αντικείμενο παιδαγωγικού προβληματισμού.

2^ο Κεφάλαιο.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως τρόπος συνάντησης και συνύπαρξης με τον «άλλον»

2.1 Η ετερότητα στα σχολικά θρανία

Το ζήτημα της «ετερότητας» στην εκπαίδευση έχει αναχθεί σε σημαντικό πεδίο ερευνητικών αναζητήσεων και μελετών, καθώς, όπως αναφέρει και η Δραγώνα (2004: 29) «το σχολείο διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις των παιδιών για το διαφορετικό, και κατ' επέκταση, τη δημιουργία στερεοτύπων μέσα: (α) από την απευθείας κοινωνικοποιητική διαδικασία και την επαφή με άλλα παιδιά, τα οποία διαφέρουν κοινωνικοπολιτισμικά, εθνοτικά, γλωσσικά, φυλετικά, (β) από τις στάσεις του δασκάλου, και (γ) από το φανερό ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα». Οι σχολικές τάξεις είναι γεμάτες από «διαφορετικά» παιδιά, είναι ένας τρόπος συμβίωσης με τον «άλλον» και η εκπαίδευση φέρει την ευθύνη ώστε οι διαφορές αυτές να μην υποτιμούνται και να μην αποτελούν τροχοπέδη για τη μάθηση των μαθητών και μαθητριών και, φυσικά, έχει την υποχρέωση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η κατανόηση του «άλλου» και του κόσμου του. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να σχεδιάσει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς του στόχους αλλά να αναρωτηθεί και για την «κοινωνική του στόχευση» αναφορικά με τη διαφορετικότητα (Vandenbroeck, 2004: 88).

Εξάλλου είναι ευρέως διαδεδομένο πως τα παιδιά από πολύ νωρίς αρχίζουν να σχηματίζουν μια εικόνα για τους «άλλους» ενώ η διαφορετικότητα – συχνά – λαμβάνει μια αρνητική διάσταση την οποία τα παιδιά επίσης αντιλαμβάνονται. Η προσχολική εκπαίδευση, δεδομένης της υποχρεωτικής φοίτησης σε αυτή, αποτελεί ίσως και τον πρώτο χώρο όπου τα παιδιά έρχονται σε στενή επαφή με το διαφορετικό και καλούνται να λειτουργήσουν μέσα σε διαφορετικές καταστάσεις (Vandenbroeck, 2004: 87). Οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές γίνονται πλέον αντιληπτές γιατί τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο μόνο ως φορείς προσωπικής ταυτότητας με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και ως φορείς κοινωνικών ταυτοτήτων, ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Το σχολείο έχει την υποχρέωση όλες αυτές οι διαφορετικές ταυτότητες να φέρουν την ίδια αξία μέσα

στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να μην ευνοούνται κάποιες έναντι άλλων. Οφείλουμε, λοιπόν, πλέον να βλέπουμε τη διαφορετικότητα ως μια ευκαιρία και μια πηγή μάθησης και να αξιοποιούμε τις διαφορές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο οφείλει να μην βλέπει τη διαφορετικότητα ως ένα απλά «καθεστώς» στο οποίο διαφορετικοί άνθρωποι συμβιώνουν αρμονικά και αποδέχονται ο ένας τον άλλον αλλά ως μια κατάσταση που μπορεί να προσφέρει αξιόλογα μαθησιακά ερεθίσματα, όπου οι εμπειρίες και οι γνώσεις των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών ενσωματώνονται αβίαστα μέσα στη διδασκαλία. Η ετερότητα, δηλαδή, μας ενδιαφέρει και ως προς το «βαθμό που μπορεί να αποτελέσει μορφωτικό κεφάλαιο και να αξιοποιηθεί ανάλογα ή – στην αρνητική περίπτωση – στο βαθμό που επιβραδύνει ή εκμηδενίζει το όφελος που προβλέπεται να έχει ένας μαθητής από τη θητεία του στο σχολείο» (Γκότοβος, 2002: 6-7, Kalantzis, 2011: 182-183).

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2002: 412-413) μια παιδεία με αυτά τα χαρακτηριστικά έχει ως στόχο τη διεύρυνση της στενής σκέψης των υποκειμένων και την καλλιέργεια συνείδησης για την αναγκαιότητα του διαφορετικού, η οποία και έγκειται σε δύο εκδοχές «κατανόησης του άλλου» που είναι απαραίτητες για την παιδαγωγική διαχείριση της ετερότητας. Στην πρώτη εκδοχή δίνεται έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της ετερότητας, δηλαδή, στη σημασία που αποκτά ο «άλλος» σε κάθε συνθήκη και στη σημασία που αποδίδεται στις διαφορές μαζί του. Σε αυτή την περίπτωση αμφισβητούνται τα όρια και τα εμπόδια που κατασκευάζονται ανάμεσα στο «μέσα» και το «έξω». Αντίθετα, στη δεύτερη εκδοχή προσεγγίζεται ο «άλλος» ως φορέας που αξιώνει ισχύ και σεβασμό για τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις αξίες του καθιστώντας έτσι τη συνάντηση με το «διαφορετικό» ως μια πρόκληση, ως μια διαδικασία αναστοχασμού και μια ευκαιρία θέασης της πραγματικότητας μέσα από μια άλλη οπτική γωνία. Και οι δύο εκδοχές, αν και τονίζουν διαφορετικές διαστάσεις της «κατανόησης του άλλου», συγκλίνουν στο γεγονός ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται στο «γνωστό» και «οικείο» αλλά να γίνεται προσπάθεια υπέρβασης των καθημερινών μας δεδομένων και να γίνεται κατανοητό ότι τα προσωπικά μας κανονιστικά πρότυπα δεν είναι οικουμενικά αλλά διαφοροποιήσιμα και εξελίξιμα, κάτι το οποίο προϋποθέτει διαχείριση της πληροφορίας με κριτική ματιά, ιστορική και κοινωνική μελέτη των

αξιών και προτύπων καθώς και την ενσωμάτωση της εμπειρίας του «άλλου» (Γκόβαρης, 2002: 414-415, 423-425).

Όμως, όπως έχει γίνει ήδη κατανοητό, το σχολείο δεν αποτελεί ουδέτερο τόπο αλλά μεταβιβάζει κανονιστικά πρότυπα και αντιπροσωπεύει ένα αξιακό σύστημα το οποίο πολλές φορές μπορεί να έρχεται σε αντίθεση και σύγκρουση με πρότυπα πολιτικού, ηθικού και γενικότερα κοινωνικού περιεχομένου των ατόμων και ομάδων που λογίζονται ως διαφορετικά από την κυρίαρχη ομάδα. Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι τόποι πολυπολιτισμικής συνάντησης και συνύπαρξης και έχουν ανάγκη από αξίες και συμβάσεις που ρυθμίζουν την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση και είναι πάνω από προσωπικές πεποιθήσεις. Για το λόγο αυτό, το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει σε κανονιστικό κενό αλλά οφείλει να μεταβιβάσει αξιακούς κώδικες και πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς καθώς και να «στηρίξει» αντιλήψεις και πρακτικές που δεν υπερβαίνουν τα – υποτίθεται οικουμενικού χαρακτήρα – ανθρώπινα δικαιώματα αλλά με τέτοιον τρόπο ώστε να υπερβαίνει τους επιμέρους πολιτισμούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και να μην εκλαμβάνονται απαραίτητα ως στοιχεία της δεσπόζουσας κουλτούρας (Γκότοβος, 2002: 66-68, 71-72). Όπως υποστηρίζει χαρακτηριστικά και ο Cummins (2009: 149) κάθε εκπαίδευση έχει ιδεολογικό περιεχόμενο, «το θέμα είναι σε ποιο βαθμό η κυρίαρχη ιδεολογία είναι καταναγκαστική ή συνεργατική». Εξάλλου, «για να προωθήσουμε την ανοχή ή την εκτίμηση της διαφοράς χωρίς να αναγνωρίζουμε τους περιορισμούς αγνοεί τη βαθιά επίδραση της διαμόρφωσης της κουλτούρας που έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο την απροθυμία αλλά και την αδυναμία συμβιβασμού πέρα από τις ατομικά κατασκευασμένες παραμέτρους» (Lakomski, 2001 στο Lumby & Coleman, 2007: 86). Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η καλλιέργεια ικανοτήτων οι οποίες θα επιτρέπουν την ολιστική προσέγγιση του κόσμου που μας περιβάλλει.

Συγχρόνως, βέβαια, η συμπερίληψη της ετερότητας στο σχολικό πλαίσιο προϋποθέτει τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες αλλά και το σεβασμό και την κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των γονέων για τις πρακτικές τους αλλά και τον τρόπο συμμετοχής τους στη σχολική εκπαίδευση. Ακόμα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεριές είναι «κοινωνικά

κατασκευασμένες» με την έννοια ότι το σχολείο δέχεται συγκεκριμένο πρότυπο σχέσεων ως ορθό (Lareau, 1987: 74). Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει ότι οι οικογενειακές αξίες και πρακτικές ποικίλουν ανάλογα με τη θέση της οικογένειας μέσα στην κοινωνία (Irwin & Elley, 2011: 481) και, συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως οι οικογενειακές εμπειρίες που έχουν τα παιδιά δεν έχουν την ίδια ανταλλακτική αξία μέσα στο σχολείο. Το σχολείο, όμως, οφείλει να εντάξει τις οικογένειες αυτές και είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό από τους εκπαιδευτικούς πως όλες οι οικογένειες μπορούν να προσφέρουν ερεθίσματα στα παιδιά τους και να αποτελέσουν ένα περιβάλλον για αυθεντικές και αμέτρητες ευκαιρίες μάθησης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Cummins (1998 στο Ζάχος, 2007: 353) «η συνεργασία με τους/τις γονείς είναι θεμελιώδη προϋπόθεση ενδυνάμωσης των ξένων μαθητών/τριών, αφού το γεγονός αυτό κάνει του/τις μαθητές/τριες αυτής της κατηγορίας να αισθάνονται πολιτισμικά καταξιοζωμένοι».

Η μετατροπή, όμως, αυτών των παραδοχών σε παιδαγωγική φιλοσοφία και εκπαιδευτική πράξη χρειάζεται εκπαιδευτικούς που θα αμφισβητήσουν τις «βεβαιότητες» σχετικά με την ετερότητα στην εκπαίδευση (Γκότοβος, 2002: 50), δηλαδή, εκείνα τα δεδομένα στην καθημερινή μας ζωή που νομίζουμε πως είναι οικουμενικά, καθώς οι αντιλήψεις τους και η στάση τους μπορούν να επηρεάσουν και να συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που εφαρμόζουν τους σκοπούς του προγράμματος σπουδών και δίνουν νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και για το λόγο αυτό καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το ρόλο της ίδιας της εκπαίδευσης αλλά και του δικού τους, να αναθεωρήσουν και να σκεφτούν κριτικά πάνω στα καθημερινά «αυτονόητα», εμπειρίες και ταυτότητες και να ανανεώσουν τις γνώσεις τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας, χαρακτηριστικό και κανόνας της οποίας είναι και η ετερότητα. Εάν οι εκπαιδευτικοί παγιδευτούν μέσα σε προκαταλήψεις και στερεότυπα για τους «διαφορετικούς» μαθητές και μαθήτριες, οι θεωρίες και σκέψεις αυτές θα έχουν πραγματικές επιπτώσεις στη ζωή των παιδιών αυτών και θα συμβάλλουν στη διαιώνιση της περιθωριοποίησής τους (Γκότοβος, 2002: 51· Ζάχος, 2007: 339). Σε αυτή την προσπάθεια κατανόησης και συμπερίληψης της

διαφορετικότητας, η εκπαιδευτικός οφείλει να εδραιώσει το σεβασμό και την εμπιστοσύνη στις σχέσεις αλληλεπίδρασης, να χρησιμοποιεί υλικό στο οποίο αντιπροσωπεύονται πολλά και διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και, τέλος, θα ήταν χρήσιμο να αναλογιστεί αλλά και να αποκαλύψει τις σχέσεις και τις δυνάμεις που βάζουν εμπόδια σε μια «πολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό» (Δαμανάκης, 2013: 13-15· Cummins, 2005: 11).

Συνεπώς, η εκπαίδευση μέσα από τη φιλοσοφία της κατανόησης του «άλλου» όχι σε επιφανειακό επίπεδο αλλά σε ουσιαστική συμπερίληψη της ετερότητας σημαίνει ότι δεν χρειάζεται κανείς να είναι ίδιος ώστε να έχει παρόμοιες ευκαιρίες τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή. Οφείλουμε, λοιπόν, να αναρωτηθούμε πώς σε αυτή τη συνθήκη ετερότητας μπορούμε να επεξεργαστούμε την πολιτισμική απόσταση που νιώθουμε ανάμεσα σε «εμάς» και τους «απέναντι» και πώς να προσεγγίσουμε το «οικείο» και το «μακρινό» στην εκπαιδευτική διαδικασία με επωφελή για τα παιδιά από τα μη προνομιούχα περιβάλλοντα (Ανδρούσου & Πανούτσος, 2004: 26). Η φιλοσοφία αυτή, όμως, προϋποθέτει την εναντίωση σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του «διαφορετικού» και το μετασχηματισμό της κυρίαρχης τάσης είτε αυτή είναι η κυρίαρχη ιδεολογία είτε είναι οι θεσμικές δομές, όπως το σχολείο, που αντί να αναπαριστά έναν μοναδικό κοινωνικό και πολιτισμικό προορισμό, αποτελεί έναν τόπο «ανοικτού πνεύματος, διαπραγμάτευσης, πειραματισμού και αλληλεξάρτησης των εναλλακτικών πλαισίων και νοοτροπιών» (Kalantzis, 2011: 182).

2.2 Η ετερότητα στα Αναλυτικά προγράμματα

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διασαφήνιση του όρου «αναλυτικό πρόγραμμα» σπουδών για την καλύτερη κατανόηση του θέματος που είναι υπό διερεύνηση καθώς και της μετέπειτα ερευνητικής πορείας. Στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό λόγο ο όρος αυτός αναφέρεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή, στα μορφωτικά αγαθά με τα οποία επιδιώκουμε την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 11). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (εφεξής ΑΠ) αποτελεί ένα επίσημο θεσμικό κείμενο το οποίο εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης και η επιτυχής σύνταξη και λειτουργία του μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία του εκπαιδευτικού

έργου. Όμως, το ΑΠ δεν μεταφέρεται στην εκπαιδευτικό ως έτοιμο προϊόν το οποίο πρέπει να εφαρμόσει αλλά λειτουργεί ως φορέας αυθεντίας μόνο όσον αφορά την επιλογή της γνώσης και των πολιτισμικών αγαθών - τα οποία στο σχολείο πρέπει να μετατραπούν σε απαραίτητα μορφωτικά αγαθά - και της χαρίζει ευελιξία ώστε να το προσαρμόζει στις ανάγκες της τάξης της (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 13· Χρυσάφιδης, 2004). Είναι φανερό, λοιπόν, ότι το ΑΠ αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς καθορίζει τις εκπαιδευτικές προθέσεις και το σκοπό της εκπαίδευσης, ενώ, παράλληλα, αποτελεί ένα εργαλείο για τον εκπαιδευτικό καθώς προσδιορίζει το πλαίσιο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τον βοηθάει να γνωρίζει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και του προσφέρει μοντέλα σκέψης και πράξης.

Παράλληλα, όμως, ένα πρόγραμμα σπουδών ως επίσημο εκπαιδευτικό κείμενο αντανακλά το ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό σύστημα καθώς και τις κυρίαρχες αξίες, γνώσεις και πρότυπα συμπεριφοράς του εκάστοτε έθνους-κράτους (Βρεττός και Καψάλης, 2009). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Τσάφο (2014: 259) το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να θεωρείται όχι ως ένα ανιστορικό μόρφωμα με διαχρονική και αδιαμφισβήτητη εσωτερική αξία αλλά ως ένα κοινωνικό προϊόν που δημιουργείται σε συγκεκριμένη ιστορική φάση, ενώ, παράλληλα, ο Bernstein (1991: 63 στο Αλεξίου, 2010: 740) υπογραμμίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα «ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση» στην κοινωνία και έτσι δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο αλλά η γνώση που μεταβιβάζεται μέσω αυτού καθώς και οι αξίες και οι αντιλήψεις που ενυπάρχουν αποτελούν πολιτικές επιλογές. Κατ' επέκταση, οι άνισες εξουσιαστικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην κοινωνία επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο μπορεί εύκολα να καταλήξει να απευθύνεται σε μαθητές με συγκεκριμένη κοινωνική καταγωγή και από συγκεκριμένο εθνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Αλεξίου, 2010: 740-741).

Κατ' επέκταση, είτε στη ρητή είτε στην άρρητη μορφή του, υποσυνείδητα μεταδίδει αξίες, πρακτικές, αντιλήψεις του κυρίαρχου πολιτισμού, οι οποίες καθορίζουν αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τρόπου σκέψης και γνώσης και που μέσω της εκπαίδευσης τείνουμε να τα

θεωρούμε φυσικά και κοινώς αποδεκτά. Το γεγονός αυτό επηρεάζει φυσικά και τις αντιλήψεις γύρω από την έννοια της ετερότητας καθώς και την εκπαιδευτική της διαχείριση. Η προσέγγιση, λοιπόν, της ετερότητας μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς παραδοσιακά το ΑΠ και γενικότερα η σχολική κουλτούρα λειτουργούσαν όχι μόνο για να νομιμοποιήσουν τα συμφέροντα και τις αξίες των κυρίαρχων ομάδων αλλά και για να καταστείλουν εκείνες τις μορφές γνώσης και εμπειρίες που εκφράζουν και προσδίδουν κύρος στις ιστορίες, τις γλώσσες και τις κοινωνικές πρακτικές των καταπιεσμένων ομάδων (Arnonowitz & Giroux, 2010^α/1986: 201 στο Τσάφος, 2014: 261). Επειδή, λοιπόν, η εκπαίδευση μπορεί να καθίσταται τόπος περιθωριοποίησης και αποκλεισμού διάφορων μορφών πολιτισμικού κεφαλαίου και τα αναλυτικά προγράμματα να αγνοούν τις καθημερινές εμπειρίες καταπίεσης των μαθητών και τη μη έκφραση της δικής τους «φωνής», οφείλουμε να υποβληθούμε σε εξέταση αναφορικά με ιδεολογικά μηνύματα που περιλαμβάνονται σε αυτά και «τα είδη της γνώσης που ανέχεται, ενθαρρύνει και επιτρέπει να κυκλοφορούν» (Γκότοβος, 2002: 82).

Συνεπώς, χρειαζόμαστε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που αναγνωρίζει και περιλαμβάνει την πρότερη γνώση των μαθητών και μαθητριών του και χτίζει πάνω σε αυτή (Cummins, 2009: 144). Ένα πρόγραμμα που αναγνωρίζει ότι οι εμπειρίες ζωής που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο είναι βαθύτατα διαφορετικές μεταξύ τους αλλά εξίσου άξιες να συμπεριληφθούν στο περιεχόμενό του. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η Kalantzis (2011: 197) το αναλυτικό πρόγραμμα που χρειαζόμαστε είναι ένα πρόγραμμα «αναγνώρισης της ευελιξίας και της ζωτικότητας τόσο των περιθωριοποιημένων όσο και των κυρίαρχων βιόκοσμων, και της προσπάθειας κάποιου να διευρύνει το ρεπερτόριό του χωρίς να είναι υποχρεωμένος να αρνηθεί την ταυτότητά του ή να ξεχάσει τις ρίζες του».

Β' Μέρος
Ερευνητική Προσέγγιση

3^ο Κεφάλαιο.

Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η εργασία αυτή συνιστά μια ποιοτική έρευνα στον τομέα των επιστημών της αγωγής καθώς ως αντικείμενο μελέτης είναι ένα θεσμικό εκπαιδευτικό κείμενο, το αναλυτικό πρόγραμμα. Υιοθετείται η ποιοτική μεθοδολογία καθώς θεωρείται ως η πιο κατάλληλη για τη λεπτομερή μελέτη και ολιστική προσέγγιση ενός κοινωνικού φαινομένου, όπως είναι στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ετερότητα σε διάφορες εκδοχές της. Αυτό σημαίνει πως σε αυτές τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι ερευνητές και ερευνήτριες τοποθετούν το εκάστοτε κοινωνικό φαινόμενο στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο γιατί έξω από αυτό τα κοινωνικά φαινόμενα δεν έχουν το ίδιο νόημα και περιεχόμενο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 42).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση σε βάθος των πολλαπλών μορφών ετερότητας στο αναθεωρημένο Πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η έρευνα εστιάζει στο κατά πόσο το σύγχρονο νηπιαγωγείο, σε επίπεδο προγράμματος σπουδών, αναγνωρίζει, αποδέχεται και αναδεικνύει την ετερότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμπεριλαμβάνοντας ισότιμα τη γλώσσα, τις αξίες, τις ικανότητες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

- Πώς παρουσιάζονται οι πρακτικές και εμπειρίες των «διαφορετικών» υποκειμένων και ομάδων; Η ταυτότητα, οι ανάγκες και οι γνώσεις αυτών των υποκειμένων και ομάδων λαμβάνονται υπόψιν στο αναλυτικό πρόγραμμα;
- Τι είδους αντιλήψεις κατασκευάζονται αναφορικά με τη διαφορετικότητα; Πώς νοηματοδοτείται/παρουσιάζεται ο «άλλος»;

Υποερωτήματα:

- Προάγεται ο εμπλουτισμός της γνώσης με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία;
- Τι είδους γνώση παράγεται σχετικά με τις διάφορες μορφές ετερότητας;

3.2 Το πλαίσιο της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι το αναθεωρημένο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Ηλικίας (2014 – αναθεωρημένη έκδοση), το οποίο ονομάζεται «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450, Οριζόντια Πράξη⁴, και εκδόθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2014.

Όπως μαρτυράει και το όνομα, το ερευνόμενο πρόγραμμα σπουδών βρίσκεται ακόμα σε πιλοτική εφαρμογή, δηλαδή, δεν έχει αντικαταστήσει το γενικό πρόγραμμα σπουδών που ισχύει για την προσχολική εκπαίδευση. Έτσι, επιλέχθηκαν από το κράτος κάποιες πιλοτικές σχολικές μονάδες καθώς κρίθηκε αναγκαία μια ευρείας έκτασης πιλοτική εφαρμογή του ΑΠ πριν τη γενικευμένη εφαρμογή του. Σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος είναι, μέσα από τη συνεχή ανατροφοδοτική επικοινωνία των πιλοτικών νηπιαγωγείων με τους υπεύθυνους για την υποστήριξή τους, η καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων που θα προκύψουν από αυτή τη διαδικασία. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, μέσα από τη γνώμη, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων στην εφαρμογή αυτή, θα συμβάλλουν στην τελική διαμόρφωση του ΑΠ και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή η σύνδεση ανάμεσα στο σχεδιασμό και υλοποίηση του ΑΠ και της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς δίνεται η δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να συμβάλλουν ενεργητικά στον εντοπισμό λαθών ή παραλήψεων και στην ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του ΑΠ μέσα από το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό.

⁴https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf .

Όμως, ποια είναι η διαφορά του παρόντος ΑΠ από το ισχύον ΑΠ και ποιες είναι εκείνες οι αλλαγές εξαιτίας των οποίων κρίθηκε σκόπιμος ο σχεδιασμός ενός πιλοτικού ΑΠ; Είναι λογικό κάθε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να αναθεωρείται ώστε να ανταποκρίνεται στην καινούρια πραγματικότητα και στις ανάγκες και εξελίξεις που συμβαίνουν σε όλους τους τομείς σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Το παρόν ΑΠ εκπονήθηκε σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Σχολείου, δηλαδή, σύμφωνα με τις ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα που απαιτούν μια διαφορετική και πιο σύγχρονη προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Αυτές οι ανάγκες και προκλήσεις έρχονται – μεταξύ άλλων - μέσα από τη δυσαρμονία που παρατηρείται ανάμεσα στη σχολική πραγματικότητα και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν τα παιδιά καθώς η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλάξει τα τελευταία χρόνια. Για το λόγο αυτό τονίζεται στη φιλοσοφία του πιλοτικού ΑΠ η σημασία της κοινωνικής διάστασης της γνώσης και της ανάγκης για συνοικοδόμηση της γνώσης. Πλέον γίνεται κατανοητό πως η σύγχρονη πραγματικότητα δεν μπορεί να προσεγγιστεί μονοδιάστατα και η εκπαίδευση οφείλει να εφοδιάζει τα παιδιά με τα εφόδια εκείνα που θα επιτρέπουν την αμφισβήτηση αλλά και προβληματισμό γύρω από τον κόσμο που μας περιβάλλει και με την ικανότητα να σκέφτονται όλα μαζί. Παράλληλα, τονίζεται και ο ρόλος των κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών που κουβαλάνε τα παιδιά και οι οικογένειές τους μέσα στο σχολείο, γεγονός που επιτρέπει να προσεγγίσουμε πλέον την εκπαίδευση ως έναν θεσμό που οφείλει να είναι εκεί για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και που τοποθετεί το παιδί στον κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και να αντιληφθούμε πως αυτή η μαθησιακή διαδικασία οφείλει να ξεκινάει από τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις γνώσεις και τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών.

Συνεπώς, η επιλογή του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος έγινε γιατί ακριβώς θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς ένα επικαιροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και να ερευνήσει πώς τοποθετείται η ετερότητα σε ένα ΑΠ στο οποίο ανάγεται ως μία από τις πιο βασικές θεματικές που οφείλει να αντικατοπτρίζεται σε όλες τις μαθησιακές περιοχές αβίαστα.

3.3 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την καλύτερη προσέγγιση και ανάλυση των δεδομένων κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η θεματική ανάλυση περιεχομένου, που αποτελεί μια ποιοτική εκδοχή της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη «συστηματική διερεύνηση» ενός γραπτού κειμένου, καθώς δεν εξετάζονται επιμέρους κομμάτια του αλλά το κείμενο προσεγγίζεται στην ολότητά του (Κυριαζή, 2011: 282), αναζητώντας τις κύριες θεματικές στα δεδομένα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006: 6). Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση είναι ιδανική για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς μέσα από την κωδικοποίηση των δεδομένων, που συνιστά η ανάλυση περιεχομένου, δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές/τριες όχι μόνο να μελετήσουν το έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου αλλά και το λανθάνον περιεχόμενό του, δηλαδή, το μήνυμα που υπάρχει «πίσω» από τις λέξεις. Έτσι, ενδείκνυται κυρίως όταν η έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων (Κυριαζή, 2011: 289). Επίσης, είναι ιδανική γιατί μετατρέπει το μεγάλο όγκο πληροφοριών, όπως αυτοί υπάρχουν σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, σε μικρότερες κατηγορίες ανάλυσης.

Ειδικότερα, η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος εντοπισμού, καταγραφής και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή, «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clark, 2006, Holloway & Tondres, 2003, Roulston, 2001, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 116-117). Δηλαδή, τα θέματα προκύπτουν μέσα από το κείμενο και εδράζονται στα δεδομένα. Ως θέμα νοείται το νοηματικό μοτίβο ή η ιδέα που συλλαμβάνει στα δεδομένα κάτι σημαντικό σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006: 86) και, συνεπώς, η γενικότερη ιδέα που αναπτύσσεται είτε μέσα σε κομμάτια του κειμένου είτε σε ολόκληρο το κείμενο αποτελεί και τη μονάδα ανάλυσης. Τέλος, η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από «ελευθερία» αλλά ο ερευνητής/τρια οφείλει να είναι σαφής ως προς τους στόχους της έρευνας και να προσδιορίσει με ακρίβεια τα θέματα που εντοπίζουν κατά τη διαδικασία αποδελτίωσης των ερευνητικών δεδομένων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαμόρφωση θεματικών κατηγοριών αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της θεματικής ανάλυσης, καθώς αυτή η μέθοδος συνιστά

στην ουσία μια διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων, και το κύριο σταθμό του ερευνητικού σχεδιασμού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Berelson (1952: 147 στο Κυριαζή, 2011: 289-290) «δεδομένου ότι οι κατηγορίες περικλείουν την ουσία της έρευνας, η ανάλυση περιεχομένου αξιολογείται με βάση το σύστημα των κατηγοριών της». Για το λόγο αυτό οι κατηγορίες πρέπει να είναι σαφείς και διακριτές (Κυριαζή, 2011: 289). Τέλος, στη θεματική ανάλυση περιεχομένου δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές/τριες να τροποποιήσουν τις κατηγορίες κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων τους, καθώς ο σκοπός της έρευνας και το θεωρητικό της πλαίσιο μπορεί να συμβάλλουν στην αρχική κατασκευή των θεματικών κατηγοριών αλλά «η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα του συνεχούς διαλόγου μεταξύ θεωρίας και δεδομένων» (Κυριαζή, 2011: 290). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές/τριες να είναι ευέλικτοι και ανοιχτοί σε νέες ιδέες (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 41).

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας είναι οι εξής:

1. Εννοιολόγηση της ετερότητας

- κοινωνική κατασκευή της ετερότητας
- παιδαγωγική αξία της ετερότητας
- τρόπος νοηματοδότηση του «άλλου»
- κοινωνική διάσταση της γνώσης

2. Σύνδεση της ετερότητας με κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγορίες

- εθνοπολιτισμικοί παράγοντες (εθνικότητα, εθνότητα, γλώσσα, θρησκεία)
- κοινωνικο – οικονομικό υπόβαθρο
- φύλο και σεξουαλικότητα
- πνευματικές και σωματικές ικανότητες

3. Εκπαιδευτικοί και ετερότητα

- ρόλος της νηπιαγωγού

4. Η ετερότητα μέσα από τη σχέση σχολείου και οικογένειας

- σχέσεις νηπιαγωγού – οικογένειας
- ενσωμάτωση «διαφορετικών» οικογενειακών εμπειριών και πρακτικών, εμπλουτισμός της γνώσης με διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία

4^ο Κεφάλαιο.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

4.1 Τι είδους αντιλήψεις κατασκευάζονται για την ετερότητα και πώς νοηματοδοτείται ο «άλλος» στο αναλυτικό πρόγραμμα

Στην κατηγορία αυτή ανάλυσης προσεγγίζεται και εξετάζεται η έννοια της ετερότητας, ο τρόπος που αυτή νοηματοδοτείται, καθώς και το περιεχόμενο που προσλαμβάνει η εννοιολογική κατηγορία «άλλος» μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τα ζητήματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά να διερευνηθούν ώστε να επιτευχθεί μια ουσιαστικότερη κατανόηση και προσέγγιση της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Γιατί το αν αποδίδεται σε κάποια υποκείμενα ή ομάδες ανθρώπων η αίσθηση του «φυσιολογικού» και του «κανονικού» και άλλα άτομα παρουσιάζονται με στερεοτυπικό τρόπο καθώς και αν ο τρόπος που προσλαμβάνεται η σύγχρονη πραγματικότητα είναι μονοδιάστατος είναι στοιχεία που επιτρέπουν να κατανοήσει κανείς τους λόγους που κάποια υποκείμενα και ομάδες περιθωριοποιούνται και εκλαμβάνονται ως «άλλοι». Παράλληλα, η ενδεχόμενη σύνδεση της ετερότητας με όλες τις μαθησιακές περιοχές και ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης είναι απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να μελετηθούν ώστε να γίνει μια προσπάθεια αποτίμησης του αναλυτικού προγράμματος ως προς το αν η συμπερίληψη της ετερότητας γίνεται αβίαστα σε όλο το κείμενο

4.1.1 Ετερότητα: μια «συνθήκη» με κοινωνική διάσταση και μεγάλη παιδαγωγική αξία

Η αναγνώριση ότι το σύγχρονο σχολείο αποτελεί έναν ανομοιογενή χώρο, δηλαδή, ότι η μαθητική κοινότητα αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικό υπόβαθρο, εμπειρίες, ικανότητες και γνώσεις και πολλές και διαφορετικές ταυτότητες, είναι ένα από τα θέματα που αναφέρονται συνεχώς μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τονίζεται σε αρκετά και διαφορετικά σημεία ο πολυμορφικός και πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σύγχρονου νηπιαγωγείου, ενώ η αποδοχή της διαφορετικότητας ανάγεται σε κεντρικό ζήτημα κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«Σήμερα τα παιδιά μεγαλώνουν σε όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες. Τα άτομα καλούνται να λειτουργούν αποτελεσματικά στα πλαίσια διαφορετικών ομάδων κατά τη διάρκεια της ζωής τους, καθώς ανήκουν ταυτόχρονα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και εναλλάσσουν συχνά χώρους εργασίας και τόπους διαμονής» (σ. 19).

«Τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικές μορφές οικογένειας και ταυτόχρονα είναι πολίτες της δικής τους τοπικής κοινότητας και του ευρύτερου κόσμου. Αυτή η διαφορετικότητα εμπεριέχει δημογραφικές διαστάσεις όπως φύλο, ηλικία, εθνική ή τοπική προέλευση, κοινωνικοοικονομικές ομάδες, μητρική γλώσσα και ειδικές ανάγκες καθώς και διαστάσεις που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής, όπως εμπειρίες, ενδιαφέροντα, φίλοι, αξίες, στάσεις, τρόπο σκέψης και μάθησης» (σ. 23).

«Μια από τις προτεραιότητες του νέου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο είναι να προωθήσει την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας» (σ. 23).

«[...] τα προγράμματα προσχολικής αγωγής είναι απαραίτητο να οργανώνονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην πολυμορφία ικανοτήτων, αναγκών, συμπεριφορών των παιδιών και στους τρόπους μάθησης και επικοινωνίας που προτιμούν» (σ. 52).

Η προσπάθεια για συνειδητοποίηση από τα παιδιά της κοινωνικής διάστασης της ετερότητας αναδεικνύεται και μέσα από τη συνεχή ενθάρρυνσή τους για την εξέταση της ομοιότητας και της διαφοράς. Παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί προτρέπουν τα παιδιά να εντοπίζουν και να συζητούν για τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν όλοι οι άνθρωποι μεταξύ τους σε διάφορες μαθησιακές περιοχές. Σκοπός αυτής της πρακτικής είναι η ανάδειξη της διαφορετικότητας ως μιας θετικής και αναγκαίας συνθήκης που υπάρχει παντού και τα παιδιά καλούνται να προβληματιστούν και να κατανοήσουν το δίπολο όμοιο-διαφορετικό ώστε να κατανοήσουν το γεγονός πως οι διαφορές που υπάρχουν τόσο σε επίπεδο εξωτερικό όσο και εσωτερικό δεν σημαίνει πως τα υποκείμενα αυτά ή οι ομάδες αυτές δεν έχουν την ίδια αξία ή δεν μοιράζονται παρόμοια συναισθήματα, σκέψεις και ανάγκες.

«[Οι εκπαιδευτικοί] αξιοποιούν ευκαιρίες που προκύπτουν από τις συζητήσεις για τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων για να αναδείξουν ζητήματα ισότητας» (σ. 237).

«[...] καθώς τα παιδιά σχολιάζουν τις ομοιότητες και διαφορές, στρέφουν την προσοχή τους σε περιγραφή χωρίς αξιολογικές κρίσεις, π.χ. αναδιατυπώνουν την έκφραση «γυαλάκιας» σε «φοράει γυαλιά»» (σ. 80).

«Τα παιδιά] συλλέγουν υλικό από διαφορετικές πηγές (π.χ. διαδίκτυο, έργα τέχνης) και καταγράφουν διαφορές και ομοιότητες σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (π.χ. διαφορά στο χρώμα, ομοιότητα συναισθημάτων και αναγκών)» (σ. 93).

«[Τα παιδιά] με αφορμή σχετικό υλικό, συζητούν για διαφορετικά και κοινά στοιχεία παιδιών που διαφέρουν (π.χ. λόγω διαφορετικής φυλής ή σωματικής κατάστασης)» (σ. 93).

«[Τα παιδιά] φαντάζονται μια υποθετική κατάσταση όπου δεν θα υπήρχε ποικιλία (π.χ. όλα τα λουλούδια θα ήταν ίδιο χρώμα, οι άνθρωποι ή τα ζώα δεν θα διέφεραν) για να επισημάνουν την σημασία και τα οφέλη της διαφορετικότητας» (σ. 93-94).

«[Τα παιδιά] συλλέγουν φυσικά υλικά (φύλλα, πέτρες, κοχύλια, κουκουνάρες κ.ά.) και τα ομαδοποιούν σε «διαφορετικά»/«όμοια». Με τις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού προβληματίζονται «αν ακόμα και μέσα στην ίδια ομάδα όλα τα υλικά είναι ίδια»: «Μπορούμε να βρούμε δυο πέτρες που να είναι ακριβώς ίδιες;»» (σ. 287).

«[Τα παιδιά] παρατηρούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης και παιδιών που ζουν σε άλλες χώρες μέσω εικόνων που εντοπίζουν από αναζήτηση στο Διαδίκτυο» (σ. 235).

Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια για συζήτηση και ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα της διαφορετικότητας μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικών και ηθικών αξιών όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η ισότητα αποδίδοντας στις έννοιες αυτές οικουμενικό χαρακτήρα που είναι πάνω από τις προσωπικές μας αξιακές προτιμήσεις. Ειδικότερα, παρατηρείται η ενθάρρυνση των παιδιών για

συζητήσεις και προβληματισμούς αναφορικά με την έννοια των παιδικών δικαιωμάτων και της ενσυναίσθησης και ενθαρρύνονται να σκεφτούν πως μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί που βρίσκεται σε δύσκολη κατάσταση. Η καλλιέργεια αυτών των αξιών μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση του «άλλου» και των αναγκών του καθώς και στη διαμόρφωση «οικουμενικής συνείδησης».

«Η κοινωνική συνείδηση αποτελεί καθοριστική συνιστώσα του πολιτισμού μιας κοινωνίας. Οι αξίες, οι προτεραιότητες, όπως για παράδειγμα η αποτίμηση της ανθρώπινης ζωής και η στάση απέναντι στο περιβάλλον, το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο και οι κοινά αποδεκτοί τρόποι συμπεριφοράς είναι στοιχεία που καθορίζουν το κοινωνικά συνειδητό άτομο» (σ. 172-173).

«[Τα παιδιά] δραματοποιούν μια ιστορία με θέμα την διαφορετικότητα και σχολιάζουν τα συναισθήματα του ήρωα που διαφέρει και τρόπους ένταξης του στην ομάδα» (σ. 93).

«[Τα παιδιά] προσπαθούν να σκεφτούν πώς αισθάνονται τα άλλα παιδιά ή ήρωες ιστοριών όταν βρίσκονται σε μια φανταστική ή πραγματική κατάσταση» (σ. 91).

«[Οι εκπαιδευτικοί] αξιοποιούν επίκαιρα γεγονότα (π.χ. πόλεμος, φυσική καταστροφή, οικονομική κρίση, ημέρα ατόμων με ειδικές ανάγκες, ηλικιωμένων, προστασίας ζώων...) για να εξοικειωθούν τα παιδιά με την έννοια της αλληλεγγύης» (σ. 85).

«[Οι εκπαιδευτικοί] επισημαίνουν τις αξίες με αφορμή διάφορες δραστηριότητες ή περιστατικά (π.χ. όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να παίξουν με ένα παιχνίδι και γι αυτό θα μοιρασθεί ο χρόνος ισότιμα)» (σ. 85).

«Να καλλιεργήσουν ηθικές αξίες όπως αλληλεγγύη, υπευθυνότητα, ισότητα» (σ. 85).

«Απώτερος στόχος είναι η ενδυνάμωση σε ένα επίπεδο ψυχικό καθώς και ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων και των ηθικών κοινωνικών αξιών» (σ. 74).

«Τα περιεχόμενα και οι στόχοι του προγράμματος των Κοινωνικών Επιστημών θέτουν τη βάση για την κατάκτηση των γνώσεων και την καλλιέργεια των

ικανοτήτων, των αξιών και των στάσεων που είναι απαραίτητες για να γίνουν τα παιδιά ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο» (σ. 263).

«[Τα παιδιά] Να καλλιεργήσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στη καλύτερη σχέση τους με τους ανθρώπους και το περιβάλλον» (σ. 265).

Τέλος, τονίζεται η παιδαγωγική σημασία της ύπαρξης της διαφορετικότητας σε διάφορες μορφές μέσα σε μια σχολική τάξη, καθώς υποστηρίζεται πως μια τέτοια συνθήκη μπορεί να αποτελέσει πηγή μάθησης και να εμπλουτίσει τη διδασκαλία μέσω των ευκαιριών που προσφέρει για συνάντηση και εξοικείωση με το διαφορετικό. Με αυτόν τον τρόπο, η διαφορετικότητα νοηματοδοτείται με θετικό πρόσημο και το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι «ανοιχτό» προς αυτήν και να επιτρέπει την έκφρασή της μέσα στο σχολείο.

«Η μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο [αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας] αντανakλάται σε μια παιδαγωγική που αποδέχεται ως 'πλεονεκτήματα' – και όχι ως εμπόδιο – τις ποικίλες οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες των μικρών παιδιών» (σ. 23-24).

«Η μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο [αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας] αντανakλάται σε μια παιδαγωγική που αξιοποιεί τις διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους δίνει την ευκαιρία να τις μοιραστούν με τους άλλους, εξασφαλίζοντας έτσι οφέλη για όλους (σ. 23-24).

«Τέλος, η πιθανή γλωσσική ποικιλότητα της τάξης (είτε αφορά γλωσσικές ποικιλίες/διαλέκτους της ελληνικής είτε άλλες γλώσσες) αντιμετωπίζεται ως πλούτος και μπορεί να δώσει το έναυσμα για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που καλλιεργούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα και ενδυναμώνουν την ταυτότητα των ατόμων που δεν έχουν μητρική την ελληνική» (σ. 101).

4.1.2 Η κοινωνική διάσταση της γνώσης και της σύγχρονης πραγματικότητας

Για την καλύτερη κατανόηση της διαφορετικότητας και των λόγων που κάποιοι ονομάζονται ως «άλλοι» είναι απαραίτητη η προσέγγιση από τα παιδιά των

πολλών και διαφορετικών τρόπων πρόσληψης του κόσμου μας και, κατ' επέκταση, της γνώσης που παράγεται από αυτόν. Κάτω από αυτές τις συνθήκες τα παιδιά κατανοούν πως ανάλογα το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται μια οικογένεια διαμορφώνονται διαφορετικά συστήματα αξιών, αντιλήψεων και πρακτικών και κανείς αντιλαμβάνεται αλλιώς μια κατάσταση ανάλογα με τις εμπειρίες του. Γιατί δεν αρκεί μόνο να μπορεί κανείς να δει τον κόσμο από τα μάτια του «άλλου» αλλά να μπορεί να «διαμορφώνει την ικανότητα της κριτικής ανίχνευσης μηνυμάτων» (Γκότοβος, 2002: 28). Βέβαια, αυτό πρέπει να συμβαίνει με βιωματικό τρόπο μέσα από τη ζωή των παιδιών ώστε να μην δημιουργείται σύγχυση στο μυαλό τους.

«Το νόημα κατασκευάζεται ανάλογα με το ιδιαίτερο πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο θρυσκόμαστε κάθε φορά. Τα πλαίσια επικοινωνίας καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες: διαφορετικοί πολιτισμοί, γλώσσες, κοινωνικές ομάδες, μαθησιακές περιοχές, εμπειρίες κ.ά.» (σ. 11).

«Τα παιδιά μαθαίνουν τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό. Ειδικά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους οι περισσότερες εμπειρίες των παιδιών προέρχονται από το οικογενειακό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν. Ιδιαίτερα, η γλώσσα και η κουλτούρα της οικογένειας λειτουργούν ως φίλτρα μέσα από τα οποία τα παιδιά ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους και αποκτούν νέες γνώσεις» (σ. 56).

«Κάθε διαθεματικός σχεδιασμός όμως, θα πρέπει να αντανακλά τις λογικές συνδέσεις που εμπεριέχονται σε καταστάσεις, προβλήματα και ζητήματα της ζωής και του κόσμου γύρω μας και όχι να αποτελεί τον σκοπό των οργανωμένων προγραμμάτων γιατί έτσι οδηγούμαστε στο αντίθετο αποτέλεσμα: δημιουργείται σύγχυση στο μυαλό των παιδιών» (σ. 40).

Η ολιστική και κριτική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις διάφορες μαθησιακές περιοχές και πρακτικές. Για παράδειγμα, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά ανακαλύπτουν διαστάσεις του κόσμου, ενώ οι Τέχνες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν πως στη ζωή μας κάθε φαινόμενο δεν επιδέχεται μια μόνο ερμηνεία αλλά πολλές. Να προσεγγίσουν, δηλαδή, κριτικά

τη γνώση μέσα από πολλές οπτικές γωνίες και να διαμορφώσουν μια σφαιρική αντίληψη για αυτά που συμβαίνουν γύρω τους.

«Βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν χαρακτηριστικά του κόσμου που τα περιβάλλει, καθώς παίζοντας μοιράζονται και διαπραγματεύονται διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες (π.χ. με το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι δοκιμάζουν καθημερινούς ρόλους οικείων ανθρώπων), διερευνούν ιδέες, θέματα και γεγονότα που τα εντυπωσιάζουν και κεντρίζουν τη περιέργειά τους» (σ. 32).

«[Η εκπαιδευτικός] χρησιμοποιεί την τέχνη, τη λογοτεχνία και το θέατρο για να κατανοήσει το παιδί ότι ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο διαφορετικά, ανάλογα με τα βιώματα του (καταγωγή, οικογένεια, κουλτούρα)» (σ. 54-55).

«Στο νηπιαγωγείο παρέχονται στα παιδιά καλλιτεχνικές εμπειρίες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να γνωρίσουν σταδιακά τις Τέχνες και να τις εντάξουν με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική τους ζωή, ως πηγές προσωπικής απόλαυσης και πνευματικής εξύψωσης, ως μέσα δημιουργικής έκφρασης και ως εργαλεία κατανόησης του κόσμου και του πολιτισμού γενικότερα» (σ. 167).

«Βοηθάει τα παιδιά να προσεγγίσουν σύγχρονες και παραδοσιακές δημιουργίες και τα ενθαρρύνει να εκφράσουν τις απόψεις τους γι' αυτές, ώστε να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές ερμηνείες που επιδέχεται κάθε καλλιτεχνική δημιουργία» (σ. 169-170).

«Οι ποικίλες μορφές της καλλιτεχνικής έκφρασης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος (μάθηση με τις τέχνες) για τη σφαιρική και ολοκληρωμένη κατανόηση ενός θέματος» (σ. 170).

«[Οι εκπαιδευτικοί] προτρέπουν τα παιδιά να παρατηρήσουν το ίδιο θέμα σε διαφορετικά έργα (π.χ. νεκρές φύσεις από Βασιλείου ή Σεζάν, πορτραίτα του Μπουζιάνη ή του Ντα Βίντσι)» (σ. 179).

Ακόμα, μέσα από τις Κοινωνικές Επιστήμες τα παιδιά όχι μόνο ανακαλύπτουν την κοινωνική διάσταση της γνώσης αλλά, παράλληλα, προσεγγίζουν με κριτικό

τρόπο την αξία που αποδίδεται στα διαφορετικά πρότυπα πρόσληψης της σύγχρονης κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας.

«Καθώς τα παιδιά προέρχονται από διάφορα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πολύ σημαντικό, οι δράσεις που οργανώνονται, να λαμβάνουν υπόψη τους ότι κάθε παιδί μπορεί να κατανοεί διαφορετικά αυτά που συμβαίνουν γύρω του. Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα των κοινωνικών επιστημών, όπως εξάλλου και ολόκληρο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θα πρέπει να δίνει αξία στις προσωπικές εμπειρίες του κάθε παιδιού καθώς επίσης και να του επιτρέπει μια διαφορετική θεώρηση του κόσμου» (σ. 264).

«[Οι εκπαιδευτικοί] με αφορμή γνωστά παραμύθια ή μύθους προβληματίζουν τα παιδιά τα «κακά» ζώα (π.χ. φίδια ή λύκους) και συζητάνε για το ρόλο τους στο οικοσύστημα. Τραβάνε την προσοχή τους σε άλλες χώρες/λαούς/πολιτισμούς που θεωρούν τα ζώα αυτά «ξεχωριστά»» (σ. 288).

Παράλληλα, μέσα από τις φυσικές επιστήμες τα παιδιά μαθαίνουν να διερευνούν όχι μόνο τα φυσικά φαινόμενα αλλά και τα κοινωνικά που συμβαίνουν γύρω τους και να μαθαίνουν να κρατούν κριτική στάση απέναντι τους.

«Η προσέγγιση του φυσικού κόσμου σε ένα πλαίσιο που αναδεικνύει την αξία των ιδεών κάθε παιδιού, που προωθεί τη διαπραγμάτευση και την από κοινού οικοδόμηση νοημάτων, τη σημασία ατομικών πρωτοβουλιών και συλλογικών δράσεων, συνδέεται άρρηκτα με την αντίληψη που διαμορφώνει κάθε παιδί για την προσωπική του ταυτότητα, καθώς και με την επικοινωνιακών και κοινωνικών ικανοτήτων» (σ. 234).

«Αυτές οι διδακτικές στρατηγικές ενσωματώνονται στην καθημερινή πρακτική με στόχο να διευκολύνουν τα παιδιά να υιοθετήσουν διερευνητική στάση απέναντι σε εμπειρίες και προβλήματα» (σ. 230).

Τέλος, η μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας είναι ένα από τα σημαντικότερα πεδία για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να προβληματίζονται γύρω από τη γνώση που παράγεται. Η γλώσσα, ως πολιτισμικό προϊόν, παράγει αντιλήψεις, αξίες και αποδεκτές στάσεις συμπεριφοράς και, επομένως, η κριτική ματιά σε κάθε είδος λόγου αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την ανακάλυψη των βαθύτερων νοημάτων που υποκρύπτονται.

«[Η γλώσσα] επιτρέπει την ατομική και συλλογική έκφραση συναισθημάτων και στάσεων απέναντι στον κόσμο που μας περιβάλλει» (σ. 96).

«[Η γλώσσα βοηθάει τα παιδιά] να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, ώστε να είναι σε θέση να τις διαπραγματεύονται με κριτικό πνεύμα αλλά και με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών/-τριών» (σ. 97).

«Το πρόγραμμα για την Γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση [...] στηρίζεται πλέον στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίον κάθε πολιτισμικό προϊόν (όπως λ.χ. η γλώσσα), αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών» (σ. 99).

4.1.3 Η αντιμετώπιση του «άλλου» ως πρόσωπο

Γίνεται αντιληπτό πως κάτω από τις συνθήκες θετικής νοηματοδότησης της διαφορετικότητας, ο «άλλος» προσλαμβάνει μια θετική διάσταση και αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο, ως μια μοναδική προσωπικότητα με κοινωνικές προεκτάσεις, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λαμβάνουν υπόψιν και να σέβονται κατά την εκπαιδευτική πράξη και την υλοποίηση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Έτσι, απορρέει το συμπέρασμα πως η αναγνώριση της διαφορετικότητας προϋποθέτει την αναγνώριση της μοναδικότητας του «άλλου», των αναγκών και δυνατοτήτων του αλλά και την αναγνώριση της ισότιμης αντιμετώπισής του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

«Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους (σ. 7)».

«Κάθε τάξη είναι ένας χώρος πολυμορφίας, καθώς κάθε παιδί αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και ανήκει ταυτόχρονα σε πολλές διαφορετικές ομάδες. Η αβίαστη ένταξη των παιδιών σε κατηγορίες με βάση ένα χαρακτηριστικό τους ή η αντιμετώπιση τους ως αντιπροσωπευτική περίπτωση μιας συγκεκριμένης ομάδας (π.χ. «παιδί μεταναστών» ή «παιδί χωρισμένων γονιών») δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε απλοϊκούς διαχωρισμούς, στερεότυπα και «ταμπέλες» (σ. 23).

«Η αντιμετώπιση του κάθε παιδιού θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στα ιδιαίτερα του χαρακτηριστικά που συνδέονται με περιβαλλοντικούς και ιδιοσυστασιακούς παράγοντες» (σ. 76).

«[Η εκπαιδευτικός] προωθεί την εργασία σε ομάδες γιατί έτσι αμβλύνονται οι κατηγοριοποιήσεις και αντιμετωπίζεται ο «άλλος» ως άτομο και όχι ως «κατηγορία». Μέσα από τη συνεργασία, τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν τους άλλους ως ίσους, με ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις» (σ. 53).

«Η σχέση με τον «άλλον» δεν αφορά μόνο στην ανθρωπιστική ανάγκη υπέρβασης κάθε διαφορετικότητας, αλλά και στη δυνατότητα κατανόησης και σεβασμού της ιδιαιτερότητας του άλλου [...]» (σ. 173).

Ακόμα, αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία που φέρει η θετική προβολή της ταυτότητας του μικρού «άλλου» και η εκπροσώπησή της μέσα στο σχολείο καθώς η ενίσχυση της ταυτότητας μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζει άμεσα όχι μόνο τη μελλοντική του σχολική πορεία αλλά και την κοινωνική του ένταξη. Σχολείο και κοινωνία συνδιαλέγονται δυναμικά και η αποδοχή και συμπερίληψη της ετερότητας στην εκπαίδευση επηρεάζει τη συμπερίληψη της ετερότητας και σε κοινωνικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να σέβονται αλλά και να αναδεικνύουν με θετικό τρόπο την ταυτότητα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες όλων των παιδιών αλλά ακόμα περισσότερο εκείνων των παιδιών που τα χαρακτηριστικά, οι αξίες και ο τρόπος ζωής τους διαφέρει από τα κυρίαρχα πρότυπα, καθώς για αυτές τις ταυτότητες η αξία τους μέσα στην κοινωνία δεν είναι η ίδια. Η ενδυνάμωση, μάλιστα, της ταυτότητας του κάθε παιδιού αποτελεί και μία από τις βασικές ικανότητες-κλειδιά που θέλει να προωθήσει το αναλυτικό πρόγραμμα.

«Από τα πιο σημαντικά εμπόδια για την προσωπική εξέλιξη και την αρμονική κοινωνική ένταξη των ατόμων είναι αφενός η δυσκολία αναγνώρισης και αποδοχής της προσωπικής τους ταυτότητας ή η άρνηση στοιχείων της και αφετέρου η εξάρτησή τους από άλλα άτομα και καταστάσεις» (σ. 17).

«Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού (προσωπικότητα, ικανότητες, τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, πολιτισμική κληρονομιά) και την αναδεικνύει με θετικό τρόπο, διευκολύνει δηλαδή κάθε

παιδί να αναγνωρίσει τα δικά του χαρακτηριστικά, αλλά και των άλλων παιδιών της ομάδας» (σ. 18).

Παράλληλα, όμως, η ενίσχυση της ταυτότητας δεν περιορίζεται μόνο για τα παιδιά από τα μη προνομιούχα περιβάλλοντα αλλά αφορά και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας καθώς η διαμόρφωση ισχυρής ταυτότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή αλληλεπίδραση με τους «άλλους». Έτσι, η δόμηση μιας υγιούς ταυτότητας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας καθώς επηρεάζει την αντίληψή τους για το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον αλλά και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ένα σημαντικό και ξεχωριστό πρόσωπο με αξία και ικανότητες τότε γίνεται πιο εύκολη η δημιουργική αλληλεπίδραση με τους «άλλους» και μαθαίνουν να κατανοούν τις εμπειρίες τους και να τους σέβονται.

«[Η ενίσχυση της προσωπικής & κοινωνικής ανάπτυξης επιτρέπει στα παιδιά να] αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων» (σ. 73).

«Το παιδί αποκτά ένα αίσθημα αυτοαξίας καθώς συγκρίνεται με τους άλλους και αισθάνεται αποδεκτό. Οι διάφορες ιδιότητες επομένως που απορρέουν από την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη είναι αλληλένδετες καθώς η ανάπτυξη του εαυτού είναι παράλληλη με την αλληλεπίδραση με τους άλλους» (σ. 74).

«Η προσχολική ηλικία είναι κρίσιμη για τη δόμηση της ταυτότητας και τη διαμόρφωση σχέσεων με το ευρύτερο περιβάλλον» (σ. 74).

«Η διαμόρφωση μιας θετικής προσωπικής και κοινωνικής εικόνας του εαυτού και παράλληλα η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ικανότητα ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της ομάδας συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας υγιούς κοινωνίας που λειτουργεί με άξονα το κοινό όφελος αλλά και τις ανάγκες του καθένα» (σ. 75).

Για τους παραπάνω λόγους, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παροτρύνονται να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εξερευνούν τις διαφορετικές

ταυτότητες που έχει ο άνθρωπος μέσα από τις καθημερινές πρακτικές του σχολείου. Οι άνθρωποι ανήκουμε σε πολλές και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και για αυτό είναι σημαντικό τα παιδιά να εξοικειώνονται με τις διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες που απορρέουν από τις ομάδες ώστε να είναι ανοιχτά απέναντι στο διαφορετικό και να αντιμετωπίζουν τον «άλλον» χωρίς να δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητά του.

«Εξερευνούν διαφορετικές ταυτότητες, ρόλους και απόψεις με το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι» (σ. 18).

«[Οι εκπαιδευτικοί] Με ερωτήσεις βοηθούν τα παιδιά να σχηματίσουν καλύτερη εικόνα της ταυτότητας του ρόλου που υποδύονται και να αποφύγουν τα στερεότυπα (π.χ. πολύ βαριές, θεατρικές φωνές για τους άντρες ή πολύ λεπτές φωνές για τις γυναίκες κ.λπ.)» (σ. 105).

Τέλος, γίνεται εφικτή η αντιμετώπιση των «διαφορετικών» παιδιών ως ισότιμων και μοναδικών προσωπικοτήτων όταν το ίδιο το σχολικό περιβάλλον είναι έτσι οργανωμένο από τους εκπαιδευτικούς ώστε να σέβεται τις ιδιαιτερότητές τους, να μην δημιουργεί διακρίσεις και να παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή γενικότερα. Η αισθητική παρέμβαση της νηπιαγωγού έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς «η αισθητική του χώρου ενέχει ιδεολογικό περιεχόμενο και προβάλλει συμβολισμούς και σημασίες» (Σακελλαρίου, 1998, Γερμανός, 1999 στο Βαμβακίδου, Ντίνας, Κυρίδης, & Καραμήτσου, 2003: 49).

«Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι οργανωμένος με τρόπο που κάνει εμφανή τη σχέση και τη σύνδεση νηπιαγωγείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας» (σ. 42).

«Η ιστορία της κοινότητας, οι αξίες, οι διαφορετικές ταυτότητες και τα διαφορετικά οικογενειακά, κοινωνικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα των παιδιών και των ενηλίκων που συμβιώνουν σε αυτό, αποτυπώνονται στο χώρο του νηπιαγωγείου και γίνονται σεβαστά» (σ. 42).

«[Ένα περιβάλλον που υποστηρίζει τη μάθηση] αντανακλά την πολυπολιτισμικότητα της ομάδας αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών» (σ. 43).

«[Οι εκπαιδευτικοί] διακοσμούν με έργα τέχνης από διάφορους πολιτισμούς χώρους του σχολείου» (σ. 178).

«[Οι εκπαιδευτικοί] εξοπλίζουν την τάξη με υλικό (βιβλία, αντικείμενα, φωτογραφίες, έργα τέχνης, κ.ά.) που αντανακλά διάφορες πολιτισμικές συνήθειες και έθιμα» (σ. 278).

4.2 Η σύνδεση της ετερότητας με διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγορίες

Οι διαστάσεις που μπορεί να λάβει η διαφορετικότητα σύμφωνα με το ερευνώμενο εκπαιδευτικό κείμενο καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα κατηγοριών. Μπορεί να έχει κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο, δηλαδή, να αφορά το φύλο, τη γλώσσα, τον τρόπο ζωής και σκέψης, την κοινωνική και εθνική καταγωγή καθώς και να σχετίζεται με μαθησιακές ικανότητες ή ειδικές ανάγκες. Η σύνδεση της διαφορετικότητας με διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές κατηγορίες συμβάλλει στην αποτίμηση του εύρους των κατηγοριών που αναγνωρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα.

4.2.1 Η σύνδεση της ετερότητας με εθνοπολιτισμικούς παράγοντες (εθνικότητα/εθνότητα, γλώσσα και θρησκεία)

Όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική πλαισίωση της εργασίας, τα σύγχρονα έθνη-κράτη αντιμετωπίζονται ως κοινωνίες μονοπολιτισμικές με κοινή καταγωγή, θρησκεία και γλώσσα καθώς και με κοινά πρότυπα αξιών, αντιλήψεων και πρακτικών. Είναι αυτό που εννοεί ο Δαμανάκης (2007: 122 στο Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011: 105-106) ως εθνοπολιτισμική ταυτότητα, δηλαδή, «εκείνο το μέρος της ταυτότητας του ατόμου που συνδέεται με ή συντίθεται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν στη γλώσσα και στον πολιτισμό, σε ήθη και σε έθιμα, σε θεσμούς και παραδόσεις της χώρας προέλευσής του». Όσον αφορά, λοιπόν, τις εθνοπολιτισμικές διαφορές το αναλυτικό πρόγραμμα υπογραμμίζει τη σημασία για την ενσωμάτωση των πολιτισμικών πρακτικών των «διαφορετικών»

παιδιών στην τάξη, ενθαρρύνει την αναζήτηση και συζήτηση γύρω από τα διαφορετικά ήθη και έθιμα και προτρέπει τις εκπαιδευτικούς να οργανώνουν δραστηριότητες και να δείχνουν ενδιαφέρον για αυτό το «κεφάλαιο» των παιδιών, ώστε να τους προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες που συνδέονται ουσιαστικά με την καθημερινότητά τους.

«Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με βάση τις πληροφορίες που αντλούν από τους γονείς (π.χ. συνήθειες, προτιμήσεις, παιχνίδια, αγαπημένα βιβλία) κι έτσι δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες που πραγματικά συνδέονται με τις ικανότητες των παιδιών και με τις οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες τους» (σ. 27).

«[Η εκπαιδευτικός] δείχνει ενδιαφέρον για το πολιτισμικό και γλωσσικό τους «κεφάλαιο» (π.χ. τα προτρέπει να χαιρετούν, το πρωί, την τάξη και στη μητρική τους γλώσσα, αν επιθυμούν)» (σ. 54).

«[Η εκπαιδευτικός] εκθέτει το σύνολο των παιδιών της τάξης του σε διαφορετικούς πολιτισμούς (έθιμα, συνήθειες, παραδόσεις) και σε εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, χρησιμοποιώντας τις τέχνες, το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι και τη λογοτεχνία (πολυπολιτισμικά βιβλία, έργα τέχνης, μύθοι, τραγούδια κ.ά.)» (σ. 54).

Παράλληλα, αναφορικά με το ζήτημα της εθνικής και θρησκευτικής ετερότητας αυτές προσεγγίζονται αρκετά μέσα από το μάθημα της ιστορίας, καθώς δίνει το έναυσμα για την ενασχόληση με εθνικά και θρησκευτικά σύμβολα και τις σημασίες τους και την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών. Για παράδειγμα, γίνεται αναφορά στην αναζήτηση κοινών και διαφορετικών στοιχείων στις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές αλλά και στην οργάνωση δραστηριοτήτων γύρω από αυτές κατάλληλες για τη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαιρέτως καταγωγής ή θρησκευτικής πίστης. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να προσκαλούν τους γονείς των παιδιών που κατάγονται από διαφορετικές χώρες και να μιλούν για τις δικές τους εθνικές γιορτές και τη δική τους ιστορία συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη γενίκευση κάποιων εννοιών και στην εξάλειψη εθνοκεντρικής προσέγγισης. Όμως, όσον αφορά τις εθνοτικές διαφορές, δηλαδή, τις εσωτερικές

διαφοροποιήσεις μέσα σε ένα έθνος-κράτος, αυτές δεν εντοπίζονται άμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα.

«[Μέσα από την ιστορία] Γνωρίζει τι έχει γίνει στο παρελθόν για να είναι σε θέση να εκτιμήσει τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών αλλά και να κατανοήσει σημερινές καταστάσεις» (σ. 263).

«[Οι εκπαιδευτικοί] σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές οργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής ή το θρήσκευμά τους (π.χ. ένα πάρτι με αφορμή τα Χριστούγεννα ή «ανοιχτές» κατασκευές, όπως διακόσμηση κεριών)» (σ. 81).

«[Οι εκπαιδευτικοί] βοηθάνε τα παιδιά να κατανοήσουν πώς/γιατί η σημαία ή ο εθνικός ύμνος («σύμβολα») ενώνουν τους ανθρώπους μιας χώρας» (σ. 276).

«[Τα παιδιά] χρησιμοποιούν καθημερινά το μηνιαίο ημερολόγιο της τάξης για να σημειώσουν μελλοντικές δράσεις της ομάδας, σημαντικά προσωπικά γεγονότα, τον καιρό, εθνικές και θρησκευτικές γιορτές κ.ά.» (σ. 271).

«[Τα παιδιά] προσκαλούν στο νηπιαγωγείο γονείς που προέρχονται από άλλες χώρες για να τους μιλήσουν για σημαντικά ιστορικά πρόσωπα (ήρωες) που εορτάζονται στην πατρίδα τους» (σ. 275).

«Να αναγνωρίζουν εθνικά σύμβολα της χώρας (π.χ. τη σημαία, τον εθνικό ύμνο)» (σ. 276).

«[Οι εκπαιδευτικοί] δίνουν έμφαση στην κατανόηση εννοιών που πηγάζουν από τα γεγονότα (π.χ. ελευθερία, αγωνίζομαι για αυτά που αγαπώ, ειρήνη-πόλεμος ...) και όχι στην απομνημόνευση γεγονότων/πληροφοριών» (σ. 275-276).

«[Τα παιδιά] αναζητούν σύμβολα άλλων χωρών και εντοπίζουν διαφορές και ομοιότητες» (σ. 276).

«[Οι εκπαιδευτικοί] φέρνοντας παραδείγματα συμβόλων άλλων χωρών βοηθάνε τα παιδιά να γενικεύσουν την έννοια «εθνικό σύμβολο» (σ. 276).

Τέλος, αν και προβλέπεται ο σεβασμός και η ενσωμάτωση των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών και πρακτικών, αυτό που δεν αναφέρεται πουθενά είναι η επίσημη ενσωμάτωση άλλων γλωσσών πέρα της ελληνικής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2005: 109-110) το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να συμβάλλει στην προσπάθεια ουσιαστικής αποδοχής της εθνοπολιτισμικής ετερότητας με τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών με την εισαγωγή των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Όπως φαίνεται και στα παρακάτω παραθέματα προβλέπεται απλά η εξοικείωση των παιδιών με την ελληνική γλώσσα και η ενημέρωση των γονέων που δεν κατέχουν καλά τη γλώσσα αυτή με φυλλάδια μεταφρασμένα στη μητρική τους γλώσσα.

«[Η εκπαιδευτικός] παρέχει στους γονείς που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ενημερωτικό υλικό για την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, μεταφρασμένο στη γλώσσα τους» (σ. 55).

«[Η μαθησιακή περιοχή «Γλώσσα» βοηθάει τα παιδιά] να έρθουν σε επαφή, να προβληματιστούν και να γνωρίσουν τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας» (σ. 96-97).

«Να κατακτούν φθόγγους και φωνήματα στην ελληνική γλώσσα» (σ. 124).

«Να κατακτούν βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας για θέματα που επεξεργάζονται στο νηπιαγωγείο» (σ. 124).

4.2.2 Η σύνδεση της ετερότητας με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο

Η κοινωνική καταγωγή της οικογένειας είναι ένας παράγοντας που διαφοροποιεί τις εμπειρίες των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη. Οι μικροί μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, τείνουν να θεωρούνται ως οι «άλλοι» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι οικογενειακές πρακτικές, αξίες και οι συμβάσεις της γλώσσας που υιοθετούνται διαφέρουν από τις αντίστοιχα πρότυπα που υιοθετεί το σχολείο. Η διαφορά ανάμεσα στην οικογενειακή κουλτούρα των λαϊκών στρωμάτων και την επίσημη σχολική κουλτούρα επηρεάζει και τη σχολική επίδοση αυτών των παιδιών, η οποία είναι χαμηλότερη συγκριτικά με των υπόλοιπων παιδιών που είναι ήδη

εξοικειωμένα από το σπίτι τους με τις κοινωνικές συμβάσεις και τις απαιτήσεις του σχολείου.

«Τα παιδιά μιας τάξης είναι πολύ πιθανόν να μην έχουν παρόμοιες εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή, καθώς προέρχονται από διαφορετικά οικογενειακά και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα» (σ. 35).

Έτσι, το σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορές αυτές και να συμβάλλει στην εξισορρόπησή τους κάτι το οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα αναγνωρίζει και προτρέπει τις εκπαιδευτικούς προς τη γεφύρωση του κοινωνικού αυτού χάσματος.

«Επειδή, είναι πιθανόν να μην έχουν εξοικειωθεί όλα τα παιδιά, μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, με τις ίδιες πρακτικές επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τους παρέχουν συνεχώς ευκαιρίες, να εξερευνούν τις διάφορες μορφές επικοινωνίας, οικείες και μη και να ανακαλύπτουν τις συμβάσεις και τους κώδικές τους» (σ. 11).

«Επιπλέον, επειδή η σχολική πορεία των παιδιών ξεκινά από διαφορετική γλωσσική αφετηρία, καθώς, όπως είναι γνωστό, τα παιδιά αποκομίζουν διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, η γλωσσική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση, πέρα από τους άλλους στόχους της, πρέπει να λειτουργεί εξισορροπητικά για τα παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα» (σ. 96).

4.2.3 Η σύνδεση της ετερότητας με το φύλο και τη σεξουαλικότητα

Αναφορικά με την ετερότητα ως προς το φύλο και τη σεξουαλικότητα οι αναφορές δεν είναι πολλές. Η διδασκαλία για τα δικαιώματα των ανθρώπων με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και η διδασκαλία γύρω από το φύλο και τη διαφορετική επιτέλεση των έμφυλων ρόλων, δηλαδή, τις διαφορετικές εκφράσεις αρρενωπότητας και θηλυκότητας που επιλέγουν κάποια υποκείμενα, αλλά και η ευαισθητοποίηση γύρω από τις έμφυλες διακρίσεις δεν τονίζονται τόσο στο παρόν πρόγραμμα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το φύλο και τα έμφυλα στερεότυπα, το αναλυτικό πρόγραμμα υποστηρίζει σε μερικά σημεία την ανάγκη για αποφυγή στερεοτυπικών αντιλήψεων και την προτροπή των

εκπαιδευτικών να μιλήσουν για αυτά τα θέματα, όπως φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα, χωρίς, βέβαια, να γίνεται αναφορά σε βάθος.

«[Οι εκπαιδευτικοί] σχολιάζουν στερεότυπες δηλώσεις που μπορεί να κάνουν τα παιδιά, όπως π.χ. « τα αγόρια δεν παίζουν με κούκλες»» (σ. 89).

«[Οι εκπαιδευτικοί] συσχετίζουν στόχους από τη μαθησιακή περιοχή της Προσωπικής και Κοινωνικής ανάπτυξης για να προσεγγίσουν ερωτήματα που θέτουν τα παιδιά σχετικά με την ταυτότητα του φύλου και τη σεξουαλικότητα» (σ. 240).

«[Οι εκπαιδευτικοί] επιλέγουν ιστορικά πρόσωπα και από τα δυο φύλλα και προβάλλουν «ήρωες» διαφόρων ηλικιών» (σ. 275).

Όμως, το ίδιο το πρόγραμμα φαίνεται να αναιρεί αυτή την τοποθέτηση καθώς την ίδια στιγμή αναδεικνύονται με στερεοτυπικό τρόπο τα επαγγέλματα και τους αποδίδεται ένα έμφυλο περιεχόμενο. Παρατηρείται πως στο παρόν ΑΠ, όπου γίνεται κάποια αναφορά στον ή στην εκπαιδευτικό το γένος που χρησιμοποιείται είναι πάντα το θηλυκό. Επομένως, η χρήση μόνο του γένους αρσενικού, όταν γίνεται αναφορά στον ή στην εκπαιδευτικό στις μαθησιακές περιοχές της Φυσικής Αγωγής και των Φυσικών Επιστημών, είναι στερεοτυπική και εκφράζει την αντίληψη περί ύπαρξης ανδροκρατούμενων μαθησιακών περιοχών. Φυσικά, θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος ότι και το να επιλέγεται μόνο το θηλυκό γένος για το συγκεκριμένο επάγγελμα - που επιλέγεται συνήθως από γυναίκες - κρύβει επίσης στερεοτυπικές αντιλήψεις. Και μπορεί να ισχύει. Η μόνη διαφορά, όμως, εδώ έγκειται στο ότι η νηπιαγωγός είναι η μοναδική που αναπτύσσει δραστηριότητες για όλες τις μαθησιακές περιοχές και στο ότι σε όλο το υπόλοιπο πρόγραμμα χρησιμοποιείται πάντα το θηλυκό γένος. Οπότε, ίσως, θα όφειλαν οι συγγραφείς να κρατούν το ίδιο γένος σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα ή να εναλλάσσεται με τον ίδιο βαθμό.

Ακόμα, ως προς τη σεξουαλικότητα, ο διαφορετικός σεξουαλικός προσανατολισμός από το κυρίαρχο ετεροφυλικό πρότυπο δεν θίγεται μέσα στο πρόγραμμα, απλά γίνεται μια αναφορά στον εντοπισμό από τα παιδιά των διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια τόσο σε βιολογικό όσο και σε

κοινωνικό επίπεδο, προτρέποντας, παράλληλα, τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται όταν προσεγγίζονται παρόμοια θέματα.

«[Τα παιδιά] εντοπίζουν τις διαφορές κι ομοιότητες των δύο φύλων (ανατομικές, κοινωνικούς ρόλους)» (σ. 89).

«[Οι εκπαιδευτικοί] λαμβάνουν υπόψη τους ότι υπάρχουν διαφορές σε σχετικά θέματα μεταξύ πολιτισμών και οικογενειών» (σ. 90).

Τέλος, παρατηρείται πως το πρόγραμμα σπουδών αναγνωρίζει συγκεκριμένες «διαφορετικές» μορφές οικογένειας και αγνοεί εκείνες που δεν πληρούν το κυρίαρχο διγονεϊκό οικογενειακό πρότυπο.

«[Οι εκπαιδευτικοί] διαβάζουν παραμύθια που αναφέρονται σε διαφορετικές μορφές οικογένειας (π.χ. πυρηνική ή ευρύτερη, μονογονεϊκή)» (σ. 81).

4.2.4 Η σύνδεση της ετερότητας με τις πνευματικές και σωματικές ικανότητες

Στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα γίνονται αρκετές αναφορές γύρω από το θέμα της αναπηρίας. Η ετερότητα με άξονα τις μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες αναφέρεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα κυρίως στις ενότητες που αφορούν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την ένταξη, όπου αυτοί οι μαθητές και μαθήτριες αντιμετωπίζονται ως ικανά άτομα και ισότιμα μέλη της μαθητικής κοινότητας.

«Η μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο {αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας} αντανακλάται σε μια παιδαγωγική που αντιμετωπίζει τα παιδιά με διαφορετικά μαθησιακά προφίλ ως ικανά να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους – και όχι ως παιδιά περιορισμένων ικανοτήτων» (σ. 23-24).

«[...] παρέχοντας ευκαιρίες στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο ώστε να μην είναι πάντοτε αποδέκτες βοήθειας (π.χ. προτείνει σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μάθει στα υπόλοιπα παιδιά ένα παιχνίδι που γνωρίζει)» (σ. 54).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται συνεχώς για συζήτηση και προβληματισμό γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν πως οι διαφορές μας σε επίπεδο νοητικών ικανοτήτων και σωματικών χαρακτηριστικών δεν σημαίνει αυτόματα ότι δεν μοιραζόμαστε κοινά συναισθήματα ή δεν έχουμε τις ίδιες ανάγκες.

«[Οι εκπαιδευτικοί] δημιουργούν ευκαιρίες για προβληματισμό και ενισχύουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα αναπηρίας προβάλλοντας ομοιότητες και διαφορές» (σ. 94).

«[Οι εκπαιδευτικοί] δημιουργούν ευκαιρίες για προβληματισμό και ενισχύουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα αναπηρίας, εστιάζοντας στην ομοιότητα ανάμεσα σε αυτά τα άτομα και τα άτομα τυπικής ανάπτυξης (π.χ. έχουν εξίσου με όλους προτιμήσεις, αντιρρήσεις, φόβους και ελπίδες)» (σ. 239).

Όμως, ο προβληματισμός γύρω από ένα θέμα δεν αρκεί ώστε να μπορούμε να μιλάμε για συμπερίληψη των παιδιών με αυτό το προφίλ αλλά και για ουσιαστική κατανόηση των αναγκών τους. Για παράδειγμα, δεν γίνεται πουθενά αναφορά σχετικά με τη μέθοδο μπράιγ για τους τυφλούς ή τη νοηματική γλώσσα. Αποτελούν και αυτές διαφορετικές μορφές γλώσσας με τις οποίες τα παιδιά θα ήταν ωφέλιμο να εξοικειωθούν. Παράλληλα, παρατηρείται πως στη φυσική αγωγή, που ως μαθησιακή περιοχή χρησιμοποιεί το σώμα του παιδιού ως «μέσο μάθησης» και αποβλέπει στη διαμόρφωση κινητικών εμπειριών, δεν προβλέπονται εναλλακτικοί τρόποι άσκησης όταν η σχολική τάξη αποτελείται από παιδιά με κινητικά προβλήματα. Η δυνατότητα κίνησης των διάφορων μερών του σώματος αποτελεί προϋπόθεση για αυτό το μάθημα με αποτέλεσμα τα παιδιά που έχουν κινητικές δυσκολίες ή/και διάφορες μορφές αναπηρίας να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη συμμετοχή τους με αυτού του είδους τις δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους αυτές τις «δυσκολίες-προκλήσεις» και να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Όμως, εκτός της παρακάτω αναφοράς που σχετίζεται με την έγκαιρη διάγνωση κινητικών δυσκολιών ώστε τα παιδιά αυτά

να λάβουν ανάλογη βοήθεια, δεν προβλέπεται η οργάνωση ή ανασχεδιασμός δραστηριοτήτων που να επιτρέπουν τη συμμετοχή σε όλα τα παιδιά.

«Στην ανίχνευση κινητικών δυσκολιών που ενδεχόμενα αντιμετωπίζουν κάποια παιδιά. Στόχος είναι η έγκαιρη διάγνωση των παιδιών που αποτυγχάνουν να εκτελέσουν κινητικές δεξιότητες με αποδεκτή επίδοση και ενδεχόμενα να χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση-υποστήριξη, ώστε να μην αποκλειστούν μεταγενέστερα από ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σ. 218).

4.3 Εκπαιδευτικοί και ετερότητα

Παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο όπως είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και την οικογένεια είναι θέματα πολύ σημαντικά για διερεύνηση καθώς σχετίζονται άμεσα με την επιτυχή ή μη συμπερίληψη της ετερότητας. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ετερότητα και την εκπαιδευτική της διαχείριση και, κατ' επέκταση, οι σχέσεις εμπιστοσύνης ή μη που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτές και τους γονείς των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών επηρεάζουν τα πρότυπα και τις στάσεις συμπεριφοράς που καλλιεργούνται στα παιδιά απέναντι στη διαφορετικότητα.

4.3.1 Ο ρόλος της νηπιαγωγού στη συμπερίληψη της ετερότητας

Οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για θέματα ρατσισμού και ισότητας και, συνεπώς, η στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα και τον τρόπο διαχείρισής της είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπερίληψη της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη. Όποιες και αν είναι οι παιδαγωγικές αρχές που καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών και οι ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές για τη διαχείριση της ετερότητας, οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις δικές τους προσωπικές υποθέσεις και δεδομένα,

τα οποία μπορούν να δυσκολέψουν την ισότιμη αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας.

«Οι μελέτες δείχνουν ότι οι στάσεις και οι απόψεις της εκπαιδευτικού είναι αυτές που επηρεάζουν τη συμπεριφορά της, το κλίμα της τάξης και την αποτελεσματικότητα της ένταξης των παιδιών» (σ. 53).

«Παρά το γεγονός ότι η ανομοιογένεια στους χώρους εκπαίδευσης είναι μια πραγματικότητα - και πιο έντονη τα τελευταία χρόνια με τα μεταναστευτικά ρεύματα - συχνά αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς είτε ως εμπόδιο είτε ως τυχαίο ή περιστασιακό γεγονός. Αυτές οι δύο στάσεις υποδηλώνουν δυσκολία αποδοχής της διαφορετικότητας και εμποδίζουν την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά» (σ. 23).

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις· είναι μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την προώθηση ενός κλίματος κατανόησης του «άλλου» και ενός κλίματος ασφάλειας και αποδοχής, όπου όλοι οι μαθητές και μαθήτριες και ιδιαίτερα τα παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα θα μπορούν να αναπτύξουν το δυναμικό τους στο μέγιστο. Για το λόγο αυτό ο σχεδιασμός και υλοποίηση σχολικών πρακτικών και δραστηριοτήτων που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά είναι αναγκαία συνθήκη ώστε να δίνονται στα παιδιά ίσες ευκαιρίες συμμετοχής.

«Η εφαρμογή διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στην τάξη του νηπιαγωγείου προϋποθέτει αρχικά την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας από την εκπαιδευτικό της τάξης. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια ότι, αναγνωρίζει, δίνει αξία, σέβεται και αναδεικνύει στην ομάδα όταν χρειάζεται τις διαφορετικές εμπειρίες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, τρόπους μάθησης και επικοινωνίας των παιδιών καθώς και τις διαφορετικές πρακτικές, αξίες και στάσεις των οικογενειών τους» (σ. 25-26).

«[Η εκπαιδευτικός] παρέχει σ' όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες ώστε να αξιοποιήσουν το δυναμικό και τις εμπειρίες τους μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής» (σ. 53).

«[Η εκπαιδευτικός] οργανώνει και υλοποιεί διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές για να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών» (σ. 53).

«[Οι εκπαιδευτικοί] σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές οργανώνουν δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής ή το θρήσκευμα τους (π.χ. ένα πάρτι με αφορμή τα Χριστούγεννα ή «ανοιχτές» κατασκευές, όπως διακόσμηση κεριών)» (σ. 81).

Παράλληλα, η νηπιαγωγός είναι υπεύθυνη για την προσέγγιση της γνώσης από τα παιδιά με κριτική ματιά και τη συνοικοδόμηση νοημάτων μέσα από την προσέγγιση σύγχρονων κοινωνικών θεμάτων. Σύμφωνα με τον Ζάχο (2007: 347) «οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν ένα τέτοιο τρόπο που για να οργανώσουν το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες αυτής της κατηγορίας να μπορέσουν να οικοδομήσουν μια ικανοποιητική σχέση με τη γνώση». Αυτή η ικανότητα είναι απαραίτητη ώστε να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την κοινωνική διάσταση της ετερότητας, την πολλαπλή θέαση της πραγματικότητας και να αναστοχαστούν πάνω στις διαφορές και τις ομοιότητες με τους «άλλους».

«Η μεταγνωστική πλευρά της σκέψης αποτελεί μέρος της κριτικής σκέψης και δηλώνει την ιδιαίτερη ικανότητα των ανθρώπων να αναστοχάζονται, όχι δηλαδή απλά να σκέφτονται και να γνωρίζουν, αλλά να εξετάζουν και να αξιολογούν τη δική τους σκέψη και γνώση» (σ. 13).

«Ως διδακτική στρατηγική, η συν-οικοδόμηση αναφέρεται στη διαδικασία όπου εκπαιδευτικός και παιδιά, μαζί, δημιουργούν νοήματα και αποκτούν γνώσεις για τον κόσμο. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ότι εμπλουτίζει το πρόγραμμα σπουδών με τις «φωνές» και τις προοπτικές των παιδιών» (σ. 14).

«Οργανώνει δράσεις με κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα, στις οποίες τα νήπια προσεγγίζουν σύγχρονα και επίκαιρα θέματα, που έχουν σχέση με την κοινωνία στην οποία ζουν, διενεργούν μικρές έρευνες για θέματα που απασχολούν το άμεσο περιβάλλον τους και την κοινωνία, παίρνουν συνεντεύξεις από συνομηλίκους τους και μεγαλύτερους και συμμετέχουν σε συζητήσεις μέσα στην τάξη» (σ. 102).

Προϋπόθεση, βέβαια, για όλα αυτά είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη μιας δομημένης σκέψης μακριά από προκαταλήψεις, οι οποίοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα και τη γνώση να δημιουργούν καινούριες μαθησιακές εμπειρίες, να μετασχηματίζουν τα κακώς κείμενα της ελληνικής εκπαίδευσης προσαρμόζοντας τους σκοπούς της διδασκαλία στις σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας και να ανασυνθέτουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εκπαίδευση δεν είναι μόνο η μεταβίβαση γνώσεων στα παιδιά αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που θα τα βοηθήσει να συμβιώσουν αρμονικά με τους άλλους μέσα σε μια πολυπολιτισμική και πολυμορφική κοινωνία. Η νηπιαγωγός, λοιπόν, λειτουργεί ως πρότυπο για τα μικρά παιδιά και για αυτό είναι σημαντικό πρώτα η ίδια να απαλλαχτεί από εσφαλμένες αντιλήψεις για την έννοια της διαφορετικότητας και να αναπροσαρμόσει τις σχολικές της πρακτικές ώστε να ευνοήσει την κατανόηση και το σεβασμό του «άλλου» (Ζάχος, 2007: 339).

«[...] η εκπαιδευτικός αποφασίζει τι είναι καλύτερο για τα παιδιά της τάξης της και διαμορφώνει το πρόγραμμα και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση που παρέχεται πρέπει να εξυπηρετεί σαφείς στόχους και να στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρίες και έρευνες για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας» (σ. 8).

«Η εκπαιδευτικός, είναι σημαντικό να γνωρίζει ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες δεν έχουν αποκλειστικά γνωστικό περιεχόμενο και ότι δεν αφορούν διαδικασίες απλής μετάδοσης γνώσεων με παθητικό ρόλο για τα παιδιά, (π.χ. εξαντλητικές παρουσιάσεις από την ίδια ή δραστηριότητες εξάσκησης με φύλλα εργασίας). Αντίθετα, φροντίζει να αποτελούν πρόκληση για τα παιδιά και να εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή τους. Προωθεί τη συν-οικοδόμηση νοημάτων μέσα από το διάλογο της ομάδας και επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση φαινομένων, τη συγκρότηση νέων εννοιών, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων» (σ. 39).

«Για το λόγο αυτό, σημαντικό μέρος του ρόλου της εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει και να συντονίζει το διάλογο μεταξύ των παιδιών, να αναδεικνύει τις διαφορετικές απόψεις τους και να γίνεται παράδειγμα για το σεβασμό που οφείλουμε ο ένας στον άλλο» (σ. 267).

4.4 Η ετερότητα μέσα από τις σχέσεις του σχολείου και της οικογένειας

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή συμπερίληψη της ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι η επικοινωνία του νηπιαγωγείου με τις οικογένειες των «διαφορετικών» παιδιών. Η επικοινωνία αυτή μπορεί να εκληφθεί με δύο τρόπους: ως σταδιακή ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους γονείς και ως ενσωμάτωση των «διαφορετικών» οικογενειακών εμπειριών και πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάτω από αυτές τις συνθήκες τα διαφορετικά είδη ταυτότητας βιώνουν «την αποδοχή, την κατανόηση, το σεβασμό» στο χώρο του σχολείου και οι γονείς γίνονται ισότιμα μέλη της ομάδας (Αγαπητού, και συν., 2013: 73), ενώ με την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των οικογενειών οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν και προσεγγίζουν με νέο τρόπο τη γνώση και τη διδασκαλία.

4.4.1 Συμπερίληψη της ετερότητας μέσω του αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με τους γονείς

Από τα ερευνητικά ευρήματα γίνεται άμεσα αντιληπτό πως για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα η σύναψη αμοιβαίων σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη ή μη της συμπερίληψη της ετερότητας. Στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα αφιερώνεται ολόκληρη ενότητα για την ανάδειξη της σημασίας που έχει η συνεργασία του νηπιαγωγείου με τις οικογένειες αλλά και σε διάσπαρτα σημεία δεν λείπουν οι αναφορές στο συγκεκριμένο θέμα. Η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς μπορεί να συμβάλλει στην αίσθηση μιας συνέχειας από το σπίτι στο σχολείο και έτσι, στην ομαλότερη μετάβαση των παιδιών από τον έναν χώρο στον άλλο με την παροχή σχολικών εμπειριών ανταποκρινόμενων στις οικογενειακές εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους.

«Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών» (σ. 7).

«Η συνεχής επικοινωνία (οικογένειας - εκπαιδευτικού) εξασφαλίζει μια συνέχεια ανάμεσα στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και εκείνες της οικογενειακής ζωής» (σ. 27).

«Εκπαιδευτικοί και γονείς μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση των παιδιών και την απαραίτητη «συνέχεια» ανάμεσα στα δυο πιο σημαντικά περιβάλλοντα των μικρών παιδιών» (σ. 56).

«Οι επιλογές που θα κάνει η εκπαιδευτικός εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη ομάδα των οικογενειών των παιδιών της τάξης του: τις ανάγκες, τις συνθήκες ζωής, τις δυνατότητες τους σε διάφορα επίπεδα (π.χ. τις γλωσσικές ικανότητες τους, την οικονομική τους κατάσταση) ακόμα και την προηγούμενη εμπειρία τους σε θέματα συνεργασίας. Σε κάθε περίπτωση όμως, η εκπαιδευτικός διερευνά συνεχώς τρόπους με τους οποίους μπορεί να συνεργαστεί με την οικογένεια καθώς αναγνωρίζει ότι η επικοινωνία και η συνεργασία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σ. 58).

Για να υπάρξει, όμως, επικοινωνία και συνεργασία της νηπιαγωγού με τους γονείς είναι απαραίτητη το χτίσιμο εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, η έννοια της εμπιστοσύνης δεν βασίζεται πάνω σε άνισες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε μια εκπρόσωπο της κυρίαρχη ομάδας και σε εκπροσώπους μιας ομάδας από μη προνομιούχα περιβάλλοντα αλλά στηρίζεται στην προσπάθεια για προσέγγιση και κατανόηση των ίδιων των γονέων σε έναν θεσμό που παραδοσιακά ήταν και είναι ακόμα εχθρικός απέναντι στις «διαφορετικές» ομάδες ανθρώπων. Η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι εκεί και για τους γονείς, γιατί αν οι οικογένειες των ίδιων των «διαφορετικών» μαθητών και μαθητριών δεν αισθάνονται πως το σχολείο τους αναγνωρίζει και τους αγκαλιάζει, τότε οι γονείς δεν θα έχουν την αυτοπεποίθηση να βοηθήσουν και να ασχοληθούν με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. Για αυτό, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει και να αποδέχεται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των οικογενειών αυτών.

«Επικοινωνούν με ειλικρίνεια και σεβασμό - «ακούν» τόσο τα λόγια όσο και τα συναισθήματα» (σ. 57).

«Αποδοχή και σεβασμός των διαφορετικών στόχων και προσδοκιών που μπορεί να έχουν για τα παιδιά τους» (σ. 57).

«Κατανόηση και αποδοχή των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες (π.χ. οικονομικές, συναισθηματικές, έλλειψη χρόνου)» (σ. 57).

«Αντιμετώπιση των γονέων όχι ως μια «ομάδα» αλλά πολλές, διαφορετικές «υπο-ομάδες» με διαφορετικές ανάγκες και τρόπους διαπαιδαγώγησης (π.χ. γονείς μετανάστες, γονείς που δεν προλαβαίνουν να έρθουν στο νηπιαγωγείο λόγω των υποχρεώσεων τους, γονείς που εμπλέκονται με ιδιαίτερο ζήλο στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, γονείς με έντονα προσωπικά προβλήματα)» (σ. 57).

«Τέλος, είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί, να μη συγχέουν τη φυσική παρουσία στο νηπιαγωγείο με την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να έχουν υπόψη τους ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μια οικογένεια μπορεί να εμπλακεί στη μάθηση του παιδιού» (σ. 57).

Παράλληλα, όμως, η συνεργασία αυτή είναι κερδοφόρα και για τα ίδια τα παιδιά, τα οποία βλέπουν πως κάποια από τα σημαντικότερα άτομα στη ζωή τους συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και η καθημερινότητά τους εμπλέκεται με τη σχολική ζωή. Τα παιδιά με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται πως είναι μέλη μιας κοινότητας όπου οικογένεια και σχολείο συνδιαλέγονται σε ισότιμους όρους και αμοιβαίο σεβασμό και αυτή η γονεϊκή συμμετοχή συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο και τους «άλλους». Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως το σχολείο μπορεί και πρέπει να αποτελέσει έναν χώρο όπου οι γονείς δεν αισθάνονται ξένοι αλλά βρίσκουν την αναγνώριση, την αποδοχή και την κατανόηση στις κάθε είδους ταυτότητες. Με αυτό τον τρόπο, η ετερότητα βρίσκει «καταφύγιο» σε ένα σχολείο που είναι ανοιχτό προς όλους.

«Ο αρχικός στόχος είναι να δημιουργηθεί η εμπιστοσύνη που χρειάζεται για να αναπτυχθεί αμφίδρομη επικοινωνία και να ξεπεράσουν οι γονείς παραδοσιακές ή στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας» (σ. 58).

«[...] η σχέση της εκπαιδευτικού με το παιδί και με τους γονείς του αποτελούν πρωταρχικές και απαραίτητες συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ασφάλειας, αποδοχής, ελεύθερης έκφρασης και διαπραγμάτευσης που θα οδηγήσουν τα παιδιά στην ανάπτυξη των προσωπικών τους χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων συνεργασίας και αρμονικής συνύπαρξης με τους άλλους» (σ. 76).

4.4.2 Εμπλουτισμός της γνώσης με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία

Το αναλυτικό πρόγραμμα προσπαθεί να προσεγγίσει τη γνώση και να την εμπλουτίσει με διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τη συνεχή προσπάθεια ενσωμάτωσης των «διαφορετικών» οικογενειακών εμπειριών και πρακτικών. Ως διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον εκλαμβάνονται όχι μόνο οι οικογένειες που προέρχονται από άλλες χώρες αλλά και αυτές που προέρχονται από άλλες περιοχές της Ελλάδας. Η σημασία της οικογένειας ως πλούσια πηγή ευκαιριών μάθησης αναγνωρίζεται και αναδεικνύεται σε όλο το πρόγραμμα σπουδών όπως και ότι όλα τα ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον είναι άξια να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία.

«Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με βάση τις πληροφορίες που αντλούν από τους γονείς (π.χ. συνήθειες, προτιμήσεις, παιχνίδια, αγαπημένα βιβλία) κι έτσι δημιουργούν μαθησιακές εμπειρίες που πραγματικά συνδέονται με τις ικανότητες των παιδιών και με τις οικογενειακές και κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες τους» (σ. 27).

«Ως «μαθησιακό περιβάλλον» λειτουργεί κάθε οικογένεια, ανεξάρτητα από το εισόδημα, τη δομή, το μορφωτικό επίπεδο και την εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα της» (σ. 56).

«Ανιχνεύονται οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των μαθητών, ώστε να σχεδιάζονται δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ομάδας και αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες των νηπίων για την απόκτηση νέας γνώσης» (σ. 99).

«Την πιο πλούσια πηγή πληροφοριών και υλικών για την υλοποίηση των στόχων των Κοινωνικών Επιστημών αποτελούν τα ίδια τα παιδιά και η

οικογένεια τους. Οι οικογενειακές ιστορίες, τα αναμνηστικά αντικείμενα, οι καθημερινές δραστηριότητες και συναλλαγές, η δομή της οικογένειας και οι συνήθειες της, οι μετακινήσεις της, τα επαγγέλματα των μελών της ή ο τρόπος με τον οποίο ενημερώνεται για τα τρέχοντα γεγονότα, όλα, προσφέρονται για παρατήρηση, διερευνήσεις και συσχετίσεις» (σ. 268).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συζητούν με τις οικογένειες και να συλλέγουν πληροφορίες για τις συνήθειές τους ώστε αυτές να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για τη διαφορετική προσέγγιση της (σχολικής) γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ, παράλληλα, ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία των παιδιών για αναζήτηση κοινών και εθίμων και πρακτικών.

«Οι οικογένειες διαθέτουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά, οι οποίες είναι απαραίτητες για την οργάνωση μαθησιακών εμπειριών που έχουν νόημα γι' αυτά και ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ικανότητες τους» (σ. 56).

«[Τα παιδιά] φέρνουν παραμύθια ή τραγούδια από τον τόπο καταγωγής της οικογένειάς τους» (σ. 81).

«[Οι εκπαιδευτικοί] συλλέγουν στην αρχή της χρονιάς πληροφορίες, από τις οικογένειες, για τη γλώσσα ή τις γλώσσες που μιλάνε στο σπίτι, συνήθειες που έχουν, γιορτές που γιορτάζουν κ.α. με σκοπό την οργάνωση δράσεων που έχουν νόημα για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης» (σ. 277).

«[Τα παιδιά] αναζητούν, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, κοινά στοιχεία στις παραδόσεις και τα έθιμα άλλων λαών: ποιος άλλος λαός έχει θέατρο σκιών; Ποιοι άλλοι λαοί ανάβουν κεριά ή φαναράκια σε θρησκευτικές γιορτές τους; Ποια αντικείμενα πιστεύουν, άλλοι λαοί, ότι φέρνουν τύχη;» (σ. 278).

«[Τα παιδιά] ακούνε για έθιμα και συνήθειες συμμαθητών και οικογενειών από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας ή άλλες χώρες» (σ. 278).

Παράλληλα, μέσα από την αξιοποίηση της μαθησιακής περιοχής της τέχνης, παιδιά και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ως πρώτο υλικό την οικογένεια, φτιάχνουν καλλιτεχνικές δημιουργίες και έρχονται σε επαφή με άλλους λαούς και τους πολιτισμούς τους, μαθαίνοντας και ανακαλύπτοντας με αυτό τον τρόπο τόπους μακρινούς και «ξένους» για αυτά.

«[Τα παιδιά] συλλέγουν καρτ ποστάλ και φωτογραφίες από τις χώρες καταγωγής των διαφορετικής εθνικότητας συμμαθητών τους και τις επιζωγραφίζουν, κόβουν και επανασυνδέουν δημιουργώντας κολάζ ή μόμπιλις» (σ. 177).

5^ο Κεφάλαιο.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από ετερότητα ως προς διάφορες άξονες, γεγονός το οποίο δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο και τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία αποτελεί έναν τόπο συνάντησης και αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η αναγκαιότητα σεβασμού και αποδοχής της ετερότητας είναι επιτακτική. Ωστόσο, η αναγνώριση δεν επιφέρει ισότιμη αντιμετώπιση των «διαφορετικών» υποκειμένων όταν αυτή δεν συνοδεύεται από αναστοχασμό πάνω στα καθημερινά δεδομένα, αποδόμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και ενσυναίσθηση για να μπορέσουμε να μιλήσουμε για ουσιαστική συμπερίληψη, κατά την οποία το «οικείο» και το «ξένο» συνδιαλέγονται σε ίσες βάσεις. Μέσα από αυτό τη φιλοσοφία προσεγγίστηκε και το παρόν αναλυτικό πρόγραμμα και η γενική ιδέα που βγαίνει είναι πως το πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί σε μεγάλο βαθμό «φιλικό» και «ασφαλές» για την ελεύθερη έκφραση του διαφορετικού, όπου ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα ανάγεται σε βασική παιδαγωγική αρχή.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται για την ετερότητα ως συνθήκη, αντιλαμβάνεται κανείς τη μεγάλη παιδαγωγική αξία που έχει καθώς αναδεικνύεται ως πλούσια πηγή γνώσεων και ερεθισμάτων για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Μέσα σε μια «πολυμορφική» και «πολυπολιτισμική» τάξη τα παιδιά επωφελούνται και μαθαίνουν να βλέπουν τον κόσμο μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσα από τα μάτια του «άλλου». Η κοινωνική διάσταση της πραγματικότητας και, κατ' επέκταση, της γνώσης που παράγεται αναφέρεται συνεχώς μέσα στο πρόγραμμα σπουδών τονίζοντας τη σημασία να αμφισβητεί κανείς τα δεδομένα του, να προσπαθεί να πλησιάσει τον «άλλον» και να συν-οικοδομήσει γνώσεις και εμπειρίες μαζί του. Έτσι, η ετερότητα και οι διαφορές προσεγγίζονται κριτικά αναφέροντας συχνά την ενθάρρυνση των παιδιών για αναζήτηση και προβληματισμό πάνω στις ομοιότητες και τις διαφορές.

Έτσι, κάτω από αυτές τις συνθήκες η γνώση που διαμορφώνεται για τον «άλλον» εντοπίζεται στην έννοια της ισότητας, δηλαδή, ότι ο μικρός «άλλος»

εκλαμβάνεται ως πρόσωπο μοναδικό και ισάξιο. Οι εμπειρίες του και οι γνώσεις του ενσωματώνονται ως ένα σημείο στην εκπαιδευτική διαδικασία και η νηπιαγωγός ενθαρρύνεται σε κάθε σχεδόν μαθησιακή περιοχή να εμπλουτίζει τη σχολική γνώση με στοιχεία διαφορετικά. Παράλληλα, ενθαρρύνεται συνεχώς και η συνεργασία με τους γονείς, γεγονός καθοριστικό για την επιτυχή συμπερίληψη της διαφορετικότητας.

Όμως, μέσα από την ανάλυση του υλικού, γίνεται αντιληπτό πως η συμπερίληψη της ετερότητας εντοπίζεται σε συγκεκριμένες μορφές ετερότητας και όχι σε όλες. Φαίνεται, δηλαδή, να αγνοεί κάποιες διαστάσεις που αυτή μπορεί να λάβει. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, οι συγγραφείς τονίζουν σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα τη μεγάλη σημασία που έχει η ενσωμάτωση των εμπειριών των «διαφορετικών» εθνοπολιτισμικών παιδιών αφιερώνοντας όχι μόνο παραγράφους αλλά και ξεχωριστά κεφάλαια, περνώντας έτσι το μήνυμα πως η γνώση γύρω από αυτά τα ζητήματα είναι αναγκαία. Όμως, δεν συμπεριλαμβάνεται πουθενά η γλώσσα των παιδιών αυτών που αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Για λόγους πολιτικούς, ίσως, η μητρική γλώσσα των παιδιών από άλλη χώρα δεν αντιπροσωπεύεται πουθενά μέσα στο σχολείο.

Το ίδιο συμβαίνει και με την ετερότητα ως προς την αναπηρία, όπου υπογραμμίζεται η υιοθέτηση διαφοροποιημένων και ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών για την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενθαρρύνεται ο προβληματισμός και η ευαισθητοποίηση γύρω από το θέμα, αλλά τα παιδιά δεν εξοικειώνονται παραπάνω με αυτά τα ζητήματα ούτε έρχονται σε επαφή, για παράδειγμα, με τη νοηματική γλώσσα.

Η εκδοχή, όμως, της ετερότητας η οποία δεν φαίνεται να προσεγγίζεται σε μεγάλο βαθμό έως και καθόλου είναι αυτή του φύλου και της σεξουαλικότητας. Η κριτική ανάγνωση των κοινωνικών ρόλων των δύο φύλων δεν αναφέρεται παρά ελάχιστες φορές, ενώ, παράλληλα, το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί μια στερεοτυπική εικόνα σχετικά με τα φύλα και τα επαγγέλματα. Ακόμα, αναφορικά με τις διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις, αυτές δεν προσεγγίζονται σε κανένα

σημείο, παρόλο που είναι ένα θέμα αρκετά επίκαιρο τα τελευταία χρόνια. Φαίνεται πως αποφεύγει να αναφερθεί σε αυτή την καινούρια τάξη πραγμάτων και στις ομοφυλοφυλικές σεξουαλικές προτιμήσεις που έχουν κάποιοι άνθρωποι. Όταν, μάλιστα, πρόκειται για κοινωνικά ζητήματα τα οποία είναι απαραίτητα προς διερεύνηση και συζήτηση, καθώς η λεκτική αλλά και σωματική βία απέναντι σε αυτές τις ομάδες ανθρώπων είναι συχνές και ο σχολικός εκφοβισμός απέναντι σε παιδιά που διαφέρουν από τη νόρμα ως προς αυτούς τους άξονες είναι έντονος, η μη αναφορά τους στο πρόγραμμα σπουδών είναι σημαντικό να αναφερθεί. Ενδιαφέρον έχει η φράση του Γκότοβου (2002: 130) όπου «η μετακίνηση του σχολείου στο νέο παράδειγμα (τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής σκέψης, όσο και σε επίπεδο νομοθετικών πρωτοβουλιών και αντίστοιχων εκπαιδευτικών πρακτικών) δεν είναι ούτε αυτονόητη, ούτε εύκολη, καθώς συνεχίζουν να υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία ρεύματα αντίστασης στον εξορθολογισμό της παιδαγωγικής σκέψης [...]». Συνεπώς, όσο υπάρχουν πολλοί ακόμα που θεωρούν «αφύσικες» τέτοιου είδους σχέσεις, το σχολείο θα καθυστερήσει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας.

Παράλληλα, δεν υπάρχει έστω μια μικρή αναφορά στις εθνοτικές ομάδες, όταν μάλιστα, υπάρχει μια μεγάλη εθνοτική ομάδα στην Ελλάδα - και όχι μόνο - όπως είναι οι Ρομά και οι οποίοι αντιμετωπίζονται από την ελληνική κοινωνία με καχυποψία, εχθρικότητα και ζουν διαρκώς στο περιθώριο. Οι ελληνικές τάξεις είναι γεμάτες με παιδιά Ρομά, που εξαιτίας του χαμηλού κύρους που έχει η ταυτότητά τους και των διαφορών ως προς τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς συγκριτικά με εκείνα του σχολείου, αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη σχολική τους προσαρμογή και, κατ' επέκταση, έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που το αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να αγνοεί.

Τέλος, αναφορικά με μελλοντικές μελέτες που θα μπορούσαν να γίνουν, πιστεύω πως μετά από αυτά τα συμπεράσματα, μια μελέτη επικεντρωμένη στον άξονα φύλο και σεξουαλικότητα και πώς το πρόγραμμα θα μπορούσε να αναθεωρηθεί ώστε να συμπεριλάβει και αυτά τα ζητήματα και να καταστεί τόπος πραγμάτωσης διαφορετικών εκδοχών αρρενωπότητας και θηλυκότητας θα είχε πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Εξάλλου, όπως αναφέρεται και στην αρχή του

προγράμματος «το παρόν πρόγραμμα αποτελεί το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής, παραμένοντας, με τη σειρά του, ανοιχτό σε μελλοντικές αλλαγές και βελτιώσεις» (σ. 5), δηλαδή, υπάρχει η γνώση ότι το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί και πρέπει να αναθεωρείται και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας και του κόσμου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Αγαπητού, Κ., Ανδρούσου, Α., Γκότση, Α., Καλαφάτη, Μ., Κωστούδη, Φ., & Φάκου, Α. (2013). Επικοινωνία με τους γονείς. Το κλειδί για την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 94, σσ. 73-77.
- Αλεξίου, Θ. (2010). Βίωμα, σχολική γνώση και αναλυτικό πρόγραμμα: Μια κριτική στις φαινομενολογικές και κονστρουκτιβιστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 725-750). Αθήνα: Τόπος.
- Ανδρούσου, Α., & Πανούτσος, Α. (2004). *Δημιουργώντας γέφυρες*, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αραμπατζή, Χ. (2007). Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανασότητες. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιστ. επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (Τόμος Α')* (σσ. 355-370). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Θ. Δραγώνα (ακαδ. υπεύθ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (Τόμος Β')*: Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση (σσ. 67-110). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασκούνη, Ν. (2004). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαμβακίδου, Ι., Ντίνας, Κ., Κυρίδης, Α., & Καραμήτσου, Κ. (2003). Το τέλος της ομοιογένειας και η απαρχή της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί μιλούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου, *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων* (σσ. 46-55). Αθήνα: Παρατηρητής.
- Βρεττός, Ι., & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη (δ' έκδοση)*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2006). Εννοιολογήσεις του εαυτού και του «Άλλου»: ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (Επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος»: Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο* (σσ. 15-110). Αθήνα: Gutenberg.

- Γκόβαρης, Τ. (2002). Η κατανόηση του «ξένου», Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Μ. Καϊλα, Φ. Καλαβάσης, & Ν. Πολεμικός (Επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση* (σσ. 411-428). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connell, R. (2006). *Το κοινωνικό φύλο (Επιμ. Δ. Ασημακοπούλου)*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2009). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Ενωσιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου, & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 143-151). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2013). *Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2018, από <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ediamme.edc.uoc.gr%2Fdownload.php%3Fid%3D354884%2C143%2C8&ei=KoonVLklzYzsBpH0gYgB&usg=AFQjCNG8Wx7yCL7aoA0pzbButMQa48y20w&sig2=qLXIeVigMrUh7dMrJxuNFg>.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζάχος, Η. (2007). Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών/τριών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιστ. επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (Τόμος Α')* (σσ. 337-354). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.
- Hall, S. (2003). Το ζήτημα της πολιτιστικής ταυτότητας. Στο S. Hall, D. Held, & A. McGrew, *Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός* (σ. 401-476). Αθήνα: Σαββάλας.
- Καμαριανός, Ι., & Γούγα, Γ. (2009, Φθινόπωρο). Κλασική Κοινωνιολογία των Μ. Weber και Ε. Durkheim: διαπολιτισμικές προοπτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Δ (56), σσ. 241-255. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/231/174>.
- Κεσίδου, Α. (2009). Η πολυπολιτισμικότητα πρόκληση για μια ισόρροπη ανάπτυξη της κοινωνίας. *Πανεπιστημιούπολη*, 28, σσ. 22-4.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). Εισαγωγή: Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, & Θ. Οικονόμου (Επιμ.), «*Εμείς*» και οι «*άλλοι*». *Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kalantzis, M. (2011). Νέες εποχές, νέες υποκειμενικότητες και νέα μάθηση. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου, & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 181-199). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keast, J. (2007). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Επιμ. Α. Βαλλιανάτος). Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Μπαλτσιώτης, Λ. (2003). *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπερνατίν, Μ. (1985). Η γλώσσα, η σχολική γλώσσα και η άνιση επίδοση των μαθητών. Στο Ά. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 131-149). Αθήνα: Παπαζήση.
- Νάστος, Β. (2011). *Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα. Διερεύνηση των αντιλήψεων των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Γραφείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις εννοιολογήσεις και τις παραμέτρους της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας στο πλαίσιο του θεσμού της εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Οικονομίδης, Β., & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη Μετάβαση από την Οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η Διαχείριση της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας μέσα στην Τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, σσ. 105-124.
- Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ. (2005). Ένα διεθνές *curriculum* για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Αναλυτικά προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία. Χθες - Σήμερα - Προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Τόπος.
- Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Ηλικίας (2014-αναθεωρημένη έκδοση). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διαθέσιμο στο:
https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1%CE%BF%20%CE%BC%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%A0%CE%A0%CE%A3%20%CE%BD%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Πολιτισμός και σχολείο*, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του "άλλου" στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 77-90). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ξενόγλωσση:

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.
- Baker, G. C. (1978). The role of the school in transmitting the culture of all learners in a free and democratic society. *Educational Leadership*, 36, σσ. 134-138.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), σσ. 77-101.
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. London: Routledge: Taylor & Francis Ltd.

- Irwin, S., & Elley, S. (2011, Ιούνιος). Concerted Cultivation? Parenting Values, Education and Class Diversity. *Sociology*, 45(3), σσ. 480-495.
- Lareau, A. (1987, Απρίλιος). Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2), σσ. 73-85.
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: challenging theory and practice in education*. London: Sage Publications.
- Tajfel, H., & Turner, J. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Στο J. Jost, & J. Sidanius (Επιμ.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (σσ. 276-293). New York: Psychology Press.