

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



Εθνικόν και Καποδιστριακόν

Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κατεύθυνση: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική.
Διδακτική-Προγράμματα Σπουδών

ΠΑΠΑΣΤΕΡΙΑΔΗ ΙΩΑΝΝΑ

A.M.: 216220

Διπλωματική Εργασία με θέμα:

«Ο ρόλος της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης στην πρόληψη φαινομένων ρατσισμού».

Επιβλέπων: Βασίλειος Πανταζής

Συνεπιβλέποντες: Ιωάννης Βρεττός, Μπαμπάλης Θωμάς

ΑΘΗΝΑ 2019

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Κεφάλαιο 1 ^ο : ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ- ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ- ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ.....	9
1.1 Η έννοια του ρατσισμού	9
1.1.1 Εθνοκεντρισμός	14
1.2 Μορφές διάκρισης και είδη ρατσισμού	15
1.3 Στερεότυπα- στερεοτυπική σκέψη.....	21
1.4 Προκαταλήψεις.....	26
1.5 Η διαδικασία απόκτησης προκαταλήψεων σύμφωνα με τον Allport	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	34
2.1 Μοντέλα εκπαίδευσης.....	34
2.2 Ορισμός της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.....	37
2.3 Στόχοι της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.....	40
2.4 Η παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα	45
2.5 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην αποδόμηση του ρατσισμού.....	47
2.5 .1 Περιεχόμενα Αντιρατσιστικού Αναλυτικού Προγράμματος.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ.....	54
3.1 Η λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων	54
3.2 Αποδόμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	56
3.3 Ανάπτυξη ανεκτικότητας.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ.....	63

4.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ορισμός	63
4.2 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	65
4.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην αποδόμηση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων.	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° : ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	72
5.1 Συνεργατική μάθηση.....	72
5.2 Ο ρόλος της Συναισθηματικής νοημοσύνης	76
5.3 Ο ρόλος της βιωματικής μάθησης	79
5.4 Στρατηγικές διδασκαλίας.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6° : ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	87
6.1 Η περίπτωση των Ρομά.....	87
6.1.1 Στοιχεία για την εκπαίδευση των Ρομά	88
6.2 Οι Ρομά ως θύματα καθημερινού ρατσισμού	90
6.3 Ο Καθημερινός ρατσισμός στο δημόσιο λόγο στην Ελλάδα.....	92
6.3.1 Αύξηση ρατσιστικών επιθέσεων στην Ελλάδα κατά τα έτη 2010-2017	95
6.4 Ο ρατσισμός στα ελληνικά σχολεία.....	99
6.5 Ρατσιστικά περιστατικά απέναντι σε παιδιά πρόσφυγες	101
6.6 Καθημερινός ρατσισμός εναντίον των μεταναστών στην Ε.Ε.	104
6.7 Έρευνα στη Βρετανία για τη στάση στους Αφροαμερικάνους.....	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	113

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρατσισμός και οι διάφορες μορφές που αυτός παίρνει αποτελεί πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών και επηρεάζει την κοινωνική ζωή των ατόμων που θίγονται από ρατσιστικές συμπεριφορές. Η φυλή, το έθνος, η θρησκεία, το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα κ.α. αποτελούν έννοιες που επηρεάζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ως άμεσο επακόλουθο της κατάστασης αυτής η άρση των ανισοτήτων και των φαινομένων διακρίσεων και του ρατσισμού απασχολεί έντονα το χώρο της εκπαίδευσης. Όροι όπως «ρατσισμός», «στερεότυπα», «προκαταλήψεις» έρχονται στο προσκήνιο και επιβάλλουν την ανάγκη για εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποδόμηση του ρατσισμού και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η έμφαση στην αλληλεγγύη, η ανάπτυξη ανεκτικότητας και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αποτελούν βασικές επιδιώξεις της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης ώστε οι μαθητές να γίνουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα που διαπνέονται από τις αρχές του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής. Η διαχείριση της ετερότητας και η αποδοχή της διαφορετικότητας επιβάλλει την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα περιλαμβάνει αντιρατσιστικές διαστάσεις τόσο στα περιεχόμενα της εκπαίδευσης όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Λέξεις- κλειδιά

Ρατσισμός, Προκατάληψη, Στερεότυπα, Έθνος, Φυλή, Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, Ανθρώπινα Δικαιώματα, Ανεκτικότητα, Ενσυναίσθηση

ABSTRACT

Racism and its various forms, a reality of modern societies, affects the social life of people suffered from racist attitudes. Race, nation, religion, gender, age, occupation, etc. are concepts that affected by stereotypes and prejudices. As a result of this situation, the elimination of inequalities, discrimination and racism are matters of great concern in the educational field. Terms such as “racism”, “stereotypes” and “prejudices” come to the fore and impose the need for the implementation of an educational policy that would create the necessary prerequisites for desegregating racism and acceptance of differences. The emphasis on solidarity, the development of tolerance and the fostering of empathy are basic aims of anti-racist educational policies that intends to create critical thinking individuals who are inspired by the principles of respect, understanding and acceptance of diversity. Managing and accepting diversity requires the implementation of an educational policy that includes antiracist dimensions, both in the content of education and in teaching methods.

Key- words

Racism, Prejudice, Stereotype, Ethnicity, Race, Anti- racism education, Human Rights, Tolerance, Empathy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εργασία προσεγγίζονται οι έννοιες του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και η σημασία της αποδόμησής τους μέσω της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Η άρση των ανισοτήτων και η διαχείριση της ετερότητας αποτελεί βασική επιδίωξη της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης επιβάλλοντας εκπαιδευτικές στρατηγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που θα συνεισφέρουν πολλαπλά στην αποδόμηση της ιδεολογίας της ανισότητας.

Οι διαφορετικές διαστάσεις που λαμβάνει ο ρατσισμός μέσα από την καθημερινή ζωή και τον καθημερινό λόγο καθιστά αναγκαία τη δημιουργία ενός μετασχηματιστικού Αναλυτικού Προγράμματος που θα παρέχει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζεται το παιδί και ο ενήλικας ώστε να διαχειρίζεται την ετερότητα της σύγχρονης κοινωνίας. Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης φαινομένων ρατσισμού καθιστώντας τους μαθητές κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους, ικανούς να αποδέχονται την διαφορετικότητα της κοινωνικής πραγματικότητας.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του ρατσισμού και αποσαφηνίζονται οι όροι «εθνοκεντρισμός» και «φυλή». Αναπτύσσονται οι διάφορες μορφές που μπορούν να λάβουν οι διακρίσεις καθώς και τα διαφορετικά είδη του ρατσισμού. Περιγράφεται η έννοια των στερεοτύπων και της στερεοτυπικής σκέψης και ορίζεται η έννοια των προκαταλήψεων. Επιπλέον, περιγράφεται η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν προκαταλήψεις σύμφωνα με τη θεωρία του Allport.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκαν για τη διαχείριση της γλωσσικής, εθνοτικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του κάθε μοντέλου και περιγράφονται οι λόγοι που οδήγησαν στην επικράτηση του αντιρατσιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια, δίνονται οι απαραίτητες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης και παρουσιάζονται οι αρχές και οι στόχοι της. Αναλύεται η αξία της Παιδείας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων για την εφαρμογή και εξέλιξη των αντιλήψεων σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου. Στο τέλος του κεφαλαίου

περιγράφονται οι επιδιώξεις του Αντιρατσιστικού Αναλυτικού Προγράμματος καθώς και τα περιεχόμενα μάθησης που συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή των Προγραμμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφονται τρόποι αποδόμησης του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων μέσω της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται πώς η λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων επηρεάζουν τις πληροφορίες που δεχόμαστε από το περιβάλλον και καθοδηγούν τη σκέψη και τη συμπεριφορά μας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο ρόλο της εκπαίδευσης για την αποδόμηση του ρατσιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών και παρουσιάζονται τρόποι ανάπτυξης ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στο ρόλο που διαδραματίζει στην άρση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται ο ορισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και περιγράφονται οι αρχές και οι στόχοι της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στις ικανότητες και δεξιότητες που προσφέρει η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην αποδόμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ανεκτικότητας και στη διαχείριση της ετερότητας στις σύγχρονες κοινωνίες. Περιγράφεται η αξία της συνεργατικής μάθησης και τα οφέλη που προσφέρει στο μαθητή η μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Αναλύεται η σημασία της καλλιέργειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού μέσω της ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του μαθητή. Περιγράφονται οι μεθοδολογικές αρχές της βιωματικής μάθησης και δίνεται έμφαση ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στους δεσμούς μεταξύ των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζονται μεθοδολογικές αρχές και στρατηγικές διδασκαλίας που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές μέσα από την εμπειρία και το βίωμα, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και κοινωνικές δεξιότητες.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται έρευνες και στοιχεία για το ρατσισμό τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Αναφέρεται η περίπτωση των Ρομά ως κοινωνική ομάδα που εξακολουθεί να παραμένει περιθωριοποιημένη και κοινωνικά αποκλεισμένη και παρατίθενται στοιχεία για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά τόσο

στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Επιπλέον, δίνονται στοιχεία που αφορούν περιστατικά καθημερινού ρατσισμού εναντίον της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, αναφέρονται περιστατικά καθημερινού ρατσισμού στο δημόσιο λόγο της χώρας μας και επισημαίνεται η αύξηση ρατσιστικών επιθέσεων εναντίον ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κατά την τελευταία δεκαετία. Γίνεται αναφορά σε περιστατικά ρατσιστικής βίας στα ελληνικά σχολεία που εμπριέχουν φυλετικό ή άλλης μορφής ρατσιστικό μίσος. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε ρατσιστικά περιστατικά που εκδηλώνονται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας λόγω της εισροής προσφύγων, απέναντι σε παιδιά πρόσφυγες. Τέλος, αναφέρονται περιστατικά καθημερινού ρατσισμού που βίωσαν μετανάστες μέσα στο χώρο της Ε.Ε. και περιγράφονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, για τη στάση των Βρετανών απέναντι στους Αφροαμερικάνους.

Η τελευταία ενότητα της εργασίας περιλαμβάνει μια σύνοψη με τα βασικά συμπεράσματα της εργασίας και ορισμένες προτάσεις για την διαχείριση της ετερότητας στην τάξη και την αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών τόσο της σχολικής κοινότητας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας . Τέλος, παρουσιάζεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Κεφάλαιο 1^ο: ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ- ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ- ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ

1.1 Η έννοια του ρατσισμού

Η λέξη ρατσισμός πρωτοεμφανίστηκε στις Ευρωπαϊκές γλώσσες ανάμεσα στο 13^ο και 16^ο αιώνα, είχε πολλαπλά νοήματα και μόλις τον 16^ο αιώνα άρχισε να χρησιμοποιείται με την έννοια της «καταγωγής» (Winston, 2004). Η έννοια ρατσισμός καθιερώθηκε στον τομέα της επιστήμης κατά το 18^ο αιώνα (Πανταζής, 2015). Ο όρος ρατσισμός, ιδιαίτερα τον 21ο αιώνα, αντικαταστάθηκε από συνώνυμους όρους που του απέδωσε κυρίως η πολιτική ηγεσία, όπως για παράδειγμα «εθνοκεντρισμός», «ξеноφοβία», ή εχθρότητα κατά του «ξένου», του «άλλου» (Πανταζής, 2015:89).

Ο ρατσισμός σήμερα εκδηλώνεται γύρω από το στίγμα της ετερότητας και της διαφορετικότητας του άλλου γι' αυτό προτείνεται ως δόκιμος όρος αντί του ρατσισμού ο όρος «ετεροφοβία» (Παπαδημητρίου, 2000). Με τον όρο "ρατσισμός" εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μία διακριτή ομάδα ανθρώπων (Τσιάκαλος, 1994, Παπαδημητρίου 2000, Τσιάκαλος, 2000). Ο Πανταζής (2015:39) αναφέρει πως κάθε πράξη, η οποία διακρίνει, προσβάλλει, απειλεί, συκοφαντεί τους ανθρώπους ή θέτει σε κίνδυνο τη ζωή τους, στρέφεται ενάντια σε ομάδες, με σωματικά χαρακτηριστικά (όπως το χρώμα του δέρματος) ή / και με ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (όπως η γλώσσα, η θρησκεία, ο τρόπος ζωής ή το όνομα), εξαιτίας της εθνοτικής ή εθνικής προέλευσής τους, χαρακτηρίζεται ως ρατσιστική.

Σύμφωνα με τους Balibar & Wallerstein (1991:30) ο ρατσισμός - ένα αληθινό «ολικό κοινωνικό φαινόμενο»- εγγράφεται σε πρακτικές (μορφές βίας, περιφρόνησης, αδιαλλαξίας, ευτελισμού και εκμετάλλευσης), σε λόγους και αναπαραστάσεις που συνιστούν κυρίως διανοητική επεξεργασία της φαντασίωσης, της προφύλαξης ή της διάκρισης, (αναγκαιότητα κάθαρσης του κοινωνικού σώματος, διαφύλαξης της ταυτότητας του «εαυτού», του «εμείς» από κάθε πρόσμειξη, ανάμειξη και εισβολή) και αρθρώνεται γύρω από τα στίγματα της ετερότητας (όνομα, χρώμα δέρματος, θρησκευτικές πρακτικές).

Ο ρατσισμός είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο που στρέφεται πάντα εναντίον μίας ομάδας (Πανταζής, 2015: 46). Στοχεύει στην κατηγοριοποίηση κοινωνικών, πολιτισμικών,

εθνικών και φυλετικών ομάδων και στηρίζεται στην ιδεολογία της ανισότητας (Τσιάκαλος, 2000). Σύμφωνα με τη ρατσιστική ιδεολογία οι διακρίσεις στις σχέσεις μεταξύ των ομάδων είναι ηθικά και επιστημονικά δικαιολογημένες και οι πράξεις που στρέφονται εναντίον των ομάδων - στόχων του ρατσισμού θεωρούνται και αυτές αποδεκτές και δικαιολογημένες (Τσιάκαλος, 2000:77). Οι θεωρίες του επιστημονικού ρατσισμού μιμούνται τον επιστημονικό στοχασμό, καθώς θεμελιώνονται πάνω σε ορατές «προφάνειες» αρθρώνοντας «ορατά γεγονότα» με «κρυμμένες αιτίες» και έτσι προπορεύονται μιας αυθόρμητης θεωρητικοποίησης, σύμφυτης στο ρατσισμό των μαζών (Balibar κ.α., 1991:32).

Ο Πανταζής, (2015:39) υπογραμμίζει ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι ρατσιστικών ιδεολογιών: βιολογικές, πολιτισμικές, κοινωνικο-ψυχολογικές, οικολογικές, εθνικιστικές, οικονομικο-εγωιστικές κτλ.. Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (2000) ο ρατσισμός χρησιμοποιείται ως ιδεολόγημα για να δικαιολογήσει διαφόρων μορφών διακρίσεις, που περιλαμβάνουν από λεκτική ή φυσική κακοποίηση μέχρι ακόμη και γενοκτονία. Κατά συνέπεια περιλαμβάνει δύο στοιχεία, αφενός την προκατάληψη, και αφετέρου τη δυσμενή διακριτική μεταχείριση.

Ο Δασκαλάκης (2009:303) επισημαίνει ότι ο ρατσισμός αφορά μία πίστη και μία δικαιολογία, σύμφωνα με την οποία όλοι οι άνθρωποι - μέλη κάθε φυλής έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες, ώστε να ξεχωρίζουν είτε ως υπέρτεροι είτε ως κατώτεροι σε σχέση με κάποια άλλη φυλή ή φυλές. Οι Wigerfelt & Wigerfelt (2014) τονίζουν ότι η συζήτηση για το ρατσισμό δημιουργεί και συντηρεί έννοιες σχετικές με το χρώμα του δέρματος και τα φαινοτυπικά χαρακτηριστικά που δημιουργούν συνδέσεις με την καλλιέργεια, την πνευματική ανάπτυξη και την εθνική και πολιτιστική ύπαρξη.

Ο ρατσισμός παίρνει διάφορες μορφές και εκφράζεται με διαφορετικές διαστάσεις. Συχνά η έννοια του ρατσισμού στηρίζεται στην υποτίμηση μιας ομάδας ανθρώπων με βάση τις βιολογικές τους διαφορές. Ο φυλετισμός μιλάει για την ύπαρξη τεσσάρων φυλών. Σύμφωνα με την Unesco η επιστήμη αντιμετώπισε το πρόβλημα της φυλής στην αρχή του 19^{ου} αιώνα, όταν άρχισαν να διατυπώνονται οι μεγάλες εξελικτικές θεωρίες. Ο ρατσισμός είναι μια ιδιαίτερα κακή έκφραση του πνεύματος των τάξεων και συμπεριλαμβάνει την πίστη στην υπεροχή μιας αυθαίρετα καθορισμένης ανθρώπινης ομάδας έναντι μίας άλλης. Σύμφωνα με τον Λέβι- Στρος (1995:9) όταν προσπαθούμε να χαρακτηρίσουμε τις βιολογικές φυλές με βάση ιδιαίτερες

ψυχολογικές ιδιότητες, απομακρυνόμαστε από την επιστημονική αλήθεια, είτε τις προσδιορίζουμε κατά τρόπο γενικό, είτε κατά τρόπο αρνητικό.

Το ζήτημα του κατά πόσο υπάρχουν «φυλές» ή αν η έννοια της «φυλής» αντιπροσωπεύει τα ανθρώπινα όντα και τις κοινωνικές σχέσεις με διαστρεβλωμένο τρόπο, είναι επιστημολογικά και οντολογικά ερωτήματα, στα οποία είναι η απάντηση αναμφισβήτητη ότι δεν υπάρχουν και ότι η έννοια αυτή δημιουργεί μια τέτοια παραμορφωμένη αναπαράσταση (Miles & Brown, 2003). Πολλοί κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν ότι ο όρος φυλή χρησιμοποιείται ακόμα από άτομα ή ομάδες στην κοινωνία αποκλειστικά ως μέσο κατηγοριοποίησης και με αυτό τον τρόπο ως μέσο άσκησης διάκρισης εις βάρος άλλων ατόμων ή ομάδων (Δασκαλάκης, 2009:302). Ο Balibar κ.α. (1991) αναφέρουν ότι στη σημερινή εποχή ο ρατσισμός δε σχετίζεται με την ύπαρξη βιολογικών «φυλών» αλλά αποτελεί ένα ιστορικό και πολιτιστικό προϊόν των ίδιων των ανθρώπων.

Ο Healey (2006) τονίζει ότι εξαιτίας του τρόπου εξέλιξής της, η ευρωπαϊκή άποψη για τη φυλή, έφτασε να έχει τόσο βιολογική όσο και κοινωνική διάσταση. Από τη βιολογική άποψη, η φυλή θεωρήθηκε ως ένα σύνολο σταθερών, αμετάβλητων, φυσικών κατηγοριών στις οποίες μπορούσαν να ταξινομηθούν οι άνθρωποι (Healey, 2006:18). Η φυλή αποτελεί έννοια με παραμέτρους πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές, όχι όμως βιολογικές, αποτελεί ιδεολόγημα και αντικείμενο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων (Δασκαλάκης, 2009:300). Όταν ορίζουμε τον ρατσισμό ως ιδεολογία, και η έννοια της «φυλής» ως κεντρικής σημασίας σε αυτή την ιδεολογία, αναφερόμαστε στην ψευδοβιολογική έννοια της «φυλής» και δεν αρνούμαστε ότι η δομή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης μπορεί και να έχει ρατσιστική απόχρωση (Miles κ.α., 2003).

Οι έρευνες φυλής επικεντρώθηκαν στην κατασκευή τυπολογιών ή ταξινομιών, συστήματα ταξινόμησης που προορίζονταν να παρέχουν μια κατηγορία για κάθε φυλή και κάθε άτομο. Ο σημαντικότερος περιορισμός αυτής της ταξινόμησης είναι ότι οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των αποκαλούμενων φυλετικών ομάδων είναι αυθαίρετες και θολές (Healey, 2006:18). Ο ρατσισμός δηλώνει την ύπαρξη διακριτών «φυλών» και αποδίδει αρνητική αξιολόγηση σε μία ή σε μερικές από αυτές τις υποτιθέμενες «φυλές» (Miles κ.α., 2003).

Στη διαμόρφωση της ρατσιστικής σκέψης καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν πολιτικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και ψυχολογικοί παράγοντες (Παπαδημητρίου, 2000). Η έννοια του ρατσισμού είναι αντικείμενο πολιτικού και ιδεολογικού αγώνα. Με άλλα λόγια, το «έθνος» αναπόφευκτα θα ταυτιστεί με τη «φυλή», επειδή ιστορικοί, πολιτιστικοί, πολιτικοί και άλλοι διακριτοί παράγοντες ενός «έθνους» τελικά υπάγονται υπό την έννοια της «φυλής» (Miles κ.α., 2003).

Οι Miles κ.α. (2003) τονίζουν πως ο ρατσισμός είναι μια άρνηση της ανθρωπότητας (υποκαθιστώντας, όπως συμβαίνει, «φυλές» για την «ανθρώπινη φυλή») και ένα μέσο νομιμοποίησης της ανισότητας (ιδιαίτερα η ανισότητα είναι σαφής στις δομές της τάξης). Είναι επομένως ένα πρόβλημα για όλους μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου είναι αρθρωμένο και διατηρεί πρακτικές αποκλεισμού και ως φαινόμενο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όλοι οι ενδεχόμενοι μάρτυρες (εμπλεκόμενοι) διαδραματίζουν ρόλο στον προσδιορισμό, την εξήγηση, την καταδίκη και την εξάλειψή του. Ο Τσιάκαλος (2000:77) επισημαίνει ότι ο ρατσισμός θέτει διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στην ομάδα των «άλλων», στηριζόμενος στις σχέσεις ανισότητας και εμπεριέχοντας ιδεολογικές προκαταλήψεις.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1996:34) ρατσισμός είναι η ακύρωση της προσδοκίας του «άλλου» για ίση μεταχείριση με βάση ένα ενιαίο κριτήριο, είτε αυτό είναι θεσμοθετημένο, είτε λογίζεται από το ευρύτερο περιβάλλον ως ηθικό, χωρίς να είναι θεσμοθετημένο. Όπως αναφέρουν οι Balibar κ.α. (1991:64) όταν ο ρατσισμός στοχεύει να εξαγνίσει το κοινωνικό σώμα από το μίasma ή τον κίνδυνο που αντιπροσωπεύουν οι κατώτερες φυλές τότε αναφερόμαστε στο ρατσισμό της εξολόθρευσης ενώ όταν ο ρατσισμός θέλει να επιβάλλει στην κοινωνία ιεραρχίες τότε έχουμε το ρατσισμό της καταπίεσης ή εκμετάλλευσης.

Ο σημερινός ρατσισμός επικεντρώνεται γύρω από το πολύπλοκο πρόβλημα της μετανάστευσης, εγγράφεται στο πλαίσιο ενός ρατσισμού χωρίς φυλές. Πρόκειται για ένα ρατσισμό του οποίου το κυρίαρχο θέμα δεν είναι η βιολογική κληρονομικότητα αλλά οι μη αναγώγιμες πολιτισμικές διαφορές. Δεν πρεσβεύει εκ πρώτης όψεως την ανωτερότητα κάποιων ομάδων ή λαών σε σχέση με άλλους, αλλά μόνο τη ζημιά που θα προκύψει από την κατάργηση των συνόρων, από την ασυμβατότητα των τρόπων ζωής και των παραδόσεων (Balibar κ.α., 1991:35). Η πολιτιστική προκατάληψη και η αντίστοιχη κοινωνική διάκριση είναι από τις πιο δύσκολες μορφές αντιδημοκρατικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς στην αντιμετώπισή τους. Πολιτιστική προκατάληψη δεν

εκδηλώνεται μόνο απέναντι σε μέλη διαφορετικής εθνικής ομάδας αλλά και ανάμεσα σε μέλη της ίδιας ομάδας (Γκότοβος, 1996).

Ο όρος πολιτισμικός ρατσισμός παραπέμπει στις διακρίσεις που γίνονται στην καθημερινή ζωή, και που χωρίς να είναι θεσμικά έγκυρες, υπάρχουν ως γνωρίσματα της πολιτισμικής παράδοσης μιας κοινότητας, κοινωνίας, ή κοινωνικής ομάδας (ρατσιστική νοοτροπία, ήθη και έθιμα) (Γκότοβος, 1996:64). Ο ιδεολογικός ρατσισμός, ένα σύστημα πεποιθήσεων που διαβεβαιώνει ότι μία συγκεκριμένη ομάδα είναι κατώτερη, είναι η ομάδα ή το κοινωνικό ισοδύναμο των ατομικών προκαταλήψεων. Αυτές οι ιδέες και πεποιθήσεις χρησιμοποιούνται να δικαιολογήσουν ή να εκλογικεύσουν το κατώτερο στάτους των μειονοτικών ομάδων και είναι ενσωματωμένο μέσα στον πολιτισμό μιας κοινωνίας και περνούν από γενιά σε γενιά κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης (Healey, 2006:27).

Οι διάφορες, ρατσιστικές προκαταλήψεις και συμπεριφορές, που ακολουθούν τη λογική της ρατσιστικής επιχειρηματολογίας, αποκτώνται ως γνώσεις μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Ο Bourdieu (1999, οπ. αναφ. στο Πανταζής, 2015:45) αναφέρει πως αυτή η διαδικασία μάθησης διακρίνεται σε: μη συνειδητή μάθηση μέσα από τακτικές συνήθειες της σκέψης και της δράσης, σε γνωστική μάθηση κανόνων για στάσεις και τρόπους δράσεις και σε πρακτική μάθηση για δράσεις και δηλώσεις σύμφωνα με τον ρατσιστικό κανόνα.

Η πολιτισμικο-ρατσιστική ιδεολογία, είναι η ιδεολογία που συνδυάζει τις ακόλουθες τρεις ιδέες:

- Κατασκευή μιας ομαδικής ταυτότητας: Οι άνθρωποι χωρίζονται σε ομάδες/κοινότητες («φυλές» με την ευρύτερη έννοια), είτε εξαιτίας ορισμένων σωματικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών είτε εξαιτίας της θρησκευτικής, εθνοτικής ή εθνικής τους προέλευσης.
- Ισχυρισμός της πολιτισμικής φύσης: Στα μέλη αυτών των φαντασιακών κοινοτήτων αποδίδεται μια κοινή κουλτούρα ή νοοτροπία.
- Αξιολόγηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων: Προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι μεταξύ των ομάδων υπάρχει ιεραρχία ανωτερότητας και κατωτερότητας ή μια θεμελιώδης ασυμβατότητα, εξαιτίας των αποδιδόμενων στερεοτύπων (Πανταζής, 2015:39) .

Ο πολιτισμικός ρατσισμός ως ιδεολογία πρεσβεύει ότι οι πολιτισμοί ιεραρχούνται, και ορισμένοι από αυτούς υπερέχουν, ενώ άλλοι βρίσκονται στο τελευταίο σκαλοπάτι και ουσιαστικά είναι υποανάπτυκτοι πολιτισμοί (Γκότοβος, 1996:93). Ο Balibar κ.α. (1991:68) αναφέρονται στο ρατσισμό που προσπαθεί να εξοντώσει μια κατώτερη μειονότητα, όχι μόνο αφομοιώνοντάς τη αλλά ενσωματώνοντάς τη στην κουλτούρα και την οικονομία των ευρωπαϊκών εθνών. Επιπλέον, αναφέρονται στο ρατσισμό που συνεχίζει να αποκλείει ντε φάκτο από την εθνότητα, από την κυρίαρχη κουλτούρα και από την κοινωνική ισχύ ένα πλειοψηφικό πληθυσμό, κατεκτημένο με τη βία.

1.1.1 Εθνοκεντρισμός

Ο εθνοκεντρισμός είναι μια μορφή υποτίμησης και περιφρόνησης του ανθρώπου ή των ανθρώπινων ομάδων και συνιστά μια μορφή ρατσισμού (Πανταζής, 2015:89). Αναφέρεται στην τάση των μελών μιας κοινωνίας να πιστεύουν στην υπεροχή του δικού τους πολιτισμού και στηρίζεται στην πεποίθηση που αφορά την υπεροχή της οικείας κουλτούρας έναντι της κουλτούρας των άλλων (Δασκαλάκης, 2009). Μετράει το βαθμό στον οποίο αρνητικές, στερεοτυπικές συμπεριφορές διατηρούνται απέναντι σε μία ποικιλία άλλων ομάδων (Worchel, Cooper, Goethals, 1991:366).

Οι ιστορικοί επισημαίνουν πως ο ρατσισμός αναπτύσσεται στο πεδίο του εθνικισμού. Μια τέτοια θέση επιβεβαιώνει το γεγονός ότι ο ρατσισμός δεν έχει να κάνει με την ύπαρξη αντικειμενικών βιολογικών «φυλών» αλλά ότι είναι προϊόν ιστορικό ή πολιτιστικό (Balibar κ.α., 1991:61). Η ιδεολογία του εθνικισμού, υπό την επίδραση του ρατσισμού, εξελίσσεται σε μια εθνοκεντρική αντίληψη της ανθρωπότητας όπου η εθνική ενότητα είναι αρκετά ισχυρή. Ο ρατσισμός ορίζεται σιωπηρά ως υπερβολή του εθνικισμού, ενώ παράλληλα ασκεί επιρροή στην ιδεολογία του εθνικισμού (Miles κ.α., 2003).

Ο εθνικισμός μπορεί να περιλαμβάνει ρατσιστικά στοιχεία στο βαθμό που ορισμένα έθνη μπορούν να θεωρηθούν ότι προέρχονται από ειδικές φυλετικές γενιές, και βιολογικά καθορισμένες κοινότητες μπορούν να θεωρηθούν ως η πρωταρχική πηγή από πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Donald & Rattansi, 1992:36). Η ιδέα της πολιτιστικής ανωτερότητας είναι ο πυρήνας κάθε εθνοκεντρισμού (Γκότοβος, 1996:93). Ο ρατσισμός εισάγει συνεχώς μια έξαρση «καθαρότητας» για το έθνος, διότι

για να είναι ο εαυτός του, πρέπει πολιτιστικά και φυλετικά να είναι «καθαρό» (Balibar κ.α., 1991:97).

Οι διακρίσεις εναντίον των εθνικών μειονοτήτων μεταναστών οδηγούν στη διάκριση εσωτερικού και εξωτερικού ρατσισμού. Ο πρώτος κατευθύνεται εναντίον ενός μειονοτικού πληθυσμού στο εσωτερικό μιας χώρας, ο δεύτερος θεωρείται ακραία μορφή ξενοφοβίας (Balibar κ.α., 1991:63). Ο Πανταζής (2015) αναφέρει ότι «στις πρακτικές των εθνικών διακρίσεων λαμβάνουν χώρα ταυτοποιήσεις και, έχοντας ως αφετηρία πάντα το «δικό μου» χαρακτηριστικό, διαχωρίζουν τους ανθρώπους με κριτήριο αν ανήκουν ή όχι σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Ο φερόμενος ως αξιολογητής εξασφαλίζει την αυτοεικόνα του ως πολιτισμένος, ανεκτικός και φωτισμένος, μέσω της υποτίμησης και του αποκλεισμού των «άλλων», και αιτιολογεί τον αποκλεισμό των «άλλων» συχνά ασυνείδητα. Το «εμείς» και το «εσείς» είναι πάντα αλληλένδετα σε μια ρατσιστική κοινωνία».

Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων “όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι σε αξιοπρέπεια και δικαιώματα”, ενώ το άρθρο 2 αναφέρει ότι “όλοι δικαιούνται τα δικαιώματα και τις ελευθερίες, που ορίζονται στη Διακήρυξη, χωρίς διακρίσεις φυλής ή άλλου είδους”. Κάθε ιδεολογία που διακηρύττει πως μόνο άνθρωποι «κοινής καταγωγής» θα έπρεπε να ζουν σε ένα εθνικό κράτος είναι δυνητικά επικίνδυνη (Πανταζής, 2012α).

1.2 Μορφές διάκρισης και είδη ρατσισμού

Ο ΟΗΕ (1965) στο άρθρο 1 της Διεθνούς Σύμβασης για τον αποκλεισμό όλων των μορφών των φυλετικών διακρίσεων, ορίζει ως φυλετική διάκριση κάθε διάκριση, εξαίρεση, παρεμπόδιση ή προτίμηση βασισμένη στη φυλή, στο χρώμα, την καταγωγή ή την εθνική ή εθνολογική προέλευση, αν έχει σκοπό ή αποτέλεσμα την ακύρωση ή βλάβη της αναγνώρισης, απολαβής ή άσκησης υπό όρους ισότητας, των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, μορφωτικό ή οποιοδήποτε άλλον τομέα της δημόσιας ζωής.

Σύμφωνα με την Unesco οι φυλετικές διακρίσεις δεν στηρίζονται σε επιστημονικά δεδομένα αλλά σε αυθαίρετες γενικεύσεις. Η Διεθνής Σύμβαση για την κατάργηση κάθε μορφής φυλετικών διακρίσεων ορίζει (άρθρο 2) πως κάθε κράτος μέρος αναλαμβάνει την υποχρέωση να μην ασκεί καμία πράξη ή πρακτική φυλετικών

διακρίσεων εις βάρος προσώπων, ομάδων προσώπων ή ιδρυμάτων και να διασφαλίζει ότι όλες οι δημόσιες αρχές και οι δημόσιοι θεσμοί, εθνικοί και τοπικοί, θα ενεργούν σύμφωνα με αυτήν την υποχρέωση. Επιπρόσθετα, ορίζει (άρθρο 4) πως τα συμβαλλόμενα κράτη καταδικάζουν κάθε προπαγάνδα και όλες τις οργανώσεις που βασίζονται σε ιδέες ή θεωρίες ανωτερότητας μιας φυλής ή ομάδας ατόμων ενός χρώματος ή εθνοτικής καταγωγής ή που προσπαθούν να δικαιολογήσουν ή να προωθήσουν το φυλετικό μίσος και τις διακρίσεις οποιασδήποτε μορφής και αναλαμβάνουν να υιοθετήσουν τα άμεσα και θετικά μέτρα που αποσκοπούν στην εξάλειψη κάθε υποκίνησης ή πράξεων τέτοιων διακρίσεων.

Κατά τον Lipra (2003) ο όρος διάκριση αναφέρεται σε έκδηλες πράξεις στις οποίες προβαίνουν τα μέλη μιας ομάδας χωρίς λόγο. Η μεροληπτική συμπεριφορά μπορεί να είναι τόσο λεπτή όσο συγκεκριμένες μη γλωσσικές συμπεριφορές (π.χ. να στέκεται κανείς σε κάποια απόσταση ή να μη χαμογελά), αλλά επίσης μπορεί να είναι απροκάλυπτη, όπως είναι οι άδικες συνθήκες στέγασης, οι προτιμήσεις στις προσλήψεις και στις αδικαιολόγητες απολύσεις. Ο Γκότοβος (1996:29) ορίζει ως κοινωνική διάκριση τη διαφοροποιημένη μεταχείριση, είτε ευνοϊκή είτε δυσμενής. Τονίζει ότι η κοινωνική διάκριση είναι μια περίπτωση διαφοροποίησης της συμπεριφοράς, απέναντι σε κάποιο άτομο που ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία. Άμεση διάκριση σημαίνει ότι ένα άτομο βιώνει με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα διάκριση μη ευνοϊκή μεταχείριση σε συγκριτική κατάσταση με άλλο άτομο. Ως έμμεση διάκριση αντιλαμβάνεται κάποιος τη μειονεκτική μεταχείριση που γεννιέται στο πλαίσιο τυπικά ουδέτερων εμφανιζόμενων κανονισμών για ορισμένες ομάδες ανθρώπων (Πανταζής, 2012β:16).

Ο Γκότοβος (1996:50) αναφέρει ότι «για να εμφανιστεί η κοινωνική διάκριση ως βίωμα στη συνείδηση τουλάχιστον εκείνου που την υφίσταται, απαιτείται η εξής δομική προϋπόθεση: το εν λόγω άτομο να ανήκει ταυτόχρονα σε δύο κοινωνικές κατηγορίες, από τις οποίες η μία τον νομιμοποιεί για μια συγκεκριμένη μεταχείριση, ενώ η άλλη κάνει ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή αίρει το δικαίωμα αυτό». Η κατασκευή του «ξένου» αποτελεί μέρος της συνολικότερης διαδικασίας κοινωνικού διαχωρισμού και περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης τάξης κοινωνικών ανισοτήτων (Γκόβαρης, 2001:180).

Με τη μορφή της συμβολικής βίας, κοινωνική διάκριση είναι κάθε περίπτωση μείωσης της αξιοπρέπειας του «άλλου» μέσω των αρνητικών προβολών της εικόνας του σε

ιδιωτικά και δημόσια επικοινωνιακά περιβάλλοντα, ο αποκλεισμός από συγκεκριμένες πηγές πληροφορίας ή ο έλεγχος της καθημερινής του ζωής. Με τη μορφή της φυσικής βλάβης, κοινωνική διάκριση έχουμε σε κάθε περίπτωση όπου ένα άτομο αποτελεί στόχο επιθετικών ενεργειών κάποιου άλλου, στο βαθμό που η επιθετικότητα δεν είναι συμβολικού χαρακτήρα αλλά κατευθύνεται στην ψυχική και σωματική υγεία και ασφάλεια του πρώτου (Γκότοβος, 1996).

Για διάκριση (και για ρατσισμό) μιλάμε όταν διαφοροποιείται η συμπεριφορά απέναντι σε κάποιον, επειδή ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία, τη στιγμή που οι κανόνες του παιχνιδιού της ίσης μεταχείρισης επιβάλλουν θεωρητικά ενιαίο μέτρο μεταχείρισης (Γκότοβος, 1996:30). Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα καθώς τα άτομα ή οι ομάδες που αντιμετωπίζουν κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού δεν αποστερούνται σε ένα μόνο τομέα αλλά η αποστέρηση σε ένα τομέα συνδέεται με αποστερήσεις και σε άλλους τομείς (Κατσούλης, 2005). Είτε η διάκριση είναι θετική, είτε είναι αρνητική, η ουσία του φαινομένου είναι ότι η κοινωνική ταυτότητα του «άλλου» παρεμβαίνει στην αλληλεπίδραση και αλλάζει τους όρους του παιχνιδιού είτε υπέρ, είτε εναντίον του (Γκότοβος, 1996:30).

Πολύ συχνά, αρνητικά στερεότυπα ή προκαταλήψεις επιτρέπουν τη δημιουργία των διακρίσεων, η οποία μπορεί να οριστεί ως ενέργεια που έχει ληφθεί για να βλάψει μια ομάδα ή κάποιο από τα μέλη της (Worchel κ.α., 1991:360). Στη συλλογική κατασκευή του «ξένου» επιδρούν στερεότυπα και αναπαραστάσεις «εχθρών», συνεχίζεται δηλαδή η αναπαραγωγή της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ «εντός» και «εκτός», μεταξύ «εαυτού» και «άλλου» (Γκόβαρης, 2001:180).

Η ύπαρξη προκατάληψης απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας (μειονότητας, έθνους, θρησκείας, φυλής) δεν είναι ιδιοσυγκρασιακό φαινόμενο, δεν έχει την αφετηρία του σε μια ιδιοσυγκρασιακή προσωπικότητα (Γκότοβος, 1996). Ο Γκόβαρης (2001:180) τονίζει πως οι εκάστοτε κατηγορίες διάκρισης, προσδιορισμού και διαχωρισμού των «ξένων» δεν είναι αυθαίρετες, δεν εφευρίσκονται περιστασιακά από τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων και κοινωνικών διαδικασιών.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1996:31) δεν υπάρχει όριο στις μορφές των κοινωνικών διακρίσεων, με την έννοια ότι θεωρητικά το όριο αυτό συμπίπτει με το όριο των κοινωνικών διαχωρισμών. Ιστορικά, όμως, οι κατηγορίες της φυλής, του έθνους, της

θρησκείας, του φύλου, της ηλικίας, της επαγγελματικής ομάδας και του κοινωνικού στρώματος έχουν αποτελέσει και ορισμένες από αυτές συνεχίζουν να αποτελούν εστίες κοινωνικών διακρίσεων.

Ο Πανταζής (2015:65) αναφέρεται στο ρατσισμό ως σύμπραξη πολύπλοκων στοιχείων που μπορούν να συμβούν ταυτόχρονα ή ανεξάρτητα: ατομικά, επικοινωνιακά (μέσω κοινωνικών καταστάσεων αλληλεπίδρασης), φαντασιακά (μέσω αντιλήψεων, ονείρων και φόβων), διαλογικά μέσω των πολυμέσων (εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση, διαδίκτυο, διαφήμιση, μέσω μεταδιδόμενων εικόνων και κειμένων), δομικά (στην αγορά εργασίας και κατοικίας) και θεσμικά (δημόσια διοίκηση, αστυνομία, σχολείο, χώρος εργασίας, όπου δηλαδή προκύπτουν πρακτικές εφαρμογών και δράσεων).

Οι κοινωνικές διακρίσεις θεωρητικά μπορούν να εμφανιστούν σε μια κοινωνία με μία ή και περισσότερες από τις εξής μορφές (Γκότοβος, 1996:32):

- α) θεσμικά προσδιορισμένη διάκριση
- β) υπαρκτή αλλά θεσμικά μη- προσδιορισμένη διάκριση
- γ) εξωθεσμική (άτυπη, καθημερινή) διάκριση.

Η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει το αντικείμενο της διάκρισης προσδιορίζει και το είδος της διάκρισης. Εάν η κατηγορία αυτή είναι η φυλή, η διάκριση είναι φυλετική, οπότε έχουμε την περίπτωση του ρατσισμού με τη στενή έννοια. Εάν η κατηγορία είναι η εθνική προέλευση, η διάκριση είναι εθνικιστική, ενώ στην περίπτωση που η κοινωνική κατηγορία (ταυτότητα) του «άλλου» σχετίζεται με τη θρησκευτική ένταξη μιλάμε για θρησκευτική διάκριση (Γκότοβος, 1996:30-31).

Υπάρχουν επίσης δομικές μορφές διάκρισης. Ο αποκλεισμός των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την κοινωνική ζωή δεν είναι αποτέλεσμα μόνο εσκεμμένων ενεργειών υποτίμησης και αποκλεισμού, αλλά για παράδειγμα, από την έλλειψη αναγκαίων μέτρων πρόσβασης σε δημόσια κτίρια ή σε μέσα μαζικής μεταφοράς (Πανταζής, 2012β:16-17).

Ο ρατσισμός χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο του θεσμικού ρατσισμού. Η κοινωνία έχει εγκλιματιστεί σε καθιερωμένες στάσεις, διαδικαστικούς κανόνες και κοινωνικά πρότυπα. (Gill, Mayor, & Blair, 1992). Σύμφωνα με το Healey (2006) στο θεσμικό ρατσισμό τα μέλη των μειονοτικών ομάδων μπορεί να μην έχουν πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες, ευκαιρίες και δικαιώματα (όπως το δικαίωμα ψήφου). Ο

θεσμικός ρατσισμός βοηθάει να διατηρηθούν και να ενισχυθούν οι καταστάσεις ανισότητας για φυλετικές και εθνικές ομάδες στο σύστημα διαστρωμάτωσης (Healey 2006:28). Όταν οι διακρίσεις που βασίζονται στη φυλή θεσμοποιούνται στην κοινωνία και η κυρίαρχη ομάδα έχει την εξουσία να εφαρμόζει τη φυλετική ιδεολογία της μέσα στους θεσμούς αυτούς, τότε υπάρχει θεσμικός ρατσισμός (Banks, 2000).

Η θεσμική διάκριση αναφέρεται σε ένα μοντέλο άνισης μεταχείρισης που βασίζεται στην ιδιότητα μέλους της ομάδας που ενσωματώνεται στις καθημερινές λειτουργίες της κοινωνίας, ανεξαρτήτως αν είναι συνειδητά προγραμματισμένο. Τα δημόσια σχολεία, το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης, οι πολιτικοί και οικονομικοί θεσμοί μπορούν να οδηγήσουν σε τρόπους που οδηγούν τα μέλη κάποιων ομάδων σε μειονεκτική θέση (Healey, 2006:28).

Στην εκπαίδευση, όπως και σε άλλους τομείς όπου ο ρατσισμός είναι ενεργός, οι κοινωνικές διακρίσεις μπορεί να είναι θεσμικά κατοχυρωμένες (θεσμικός ρατσισμός) ή άτυπες (πολιτισμικός ρατσισμός) (Γκότοβος, 1996:64). Συνεπώς, θα απαιτούσε μια ριζική επανεκτίμηση της κοινωνίας και του ρόλου που παίζει η εκπαίδευση στην παραγωγή, την ενίσχυση και την αναπαραγωγή ανισοτήτων (Gill, k.a. 1992).

Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική διάκριση μέσω της επιλεκτικής του λειτουργίας, δηλαδή με το να κατανέμει τους σχολικούς τίτλους με κριτήριο την κοινωνική κατηγορία των δικαιούχων και όχι αξιοκρατικά. Το σχολείο ενδέχεται να ευνοεί την κοινωνική διάκριση ως στοιχείο της ιδεολογίας, είτε της επίσημης (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια), είτε της ανεπίσημης (οργάνωση τάξεων, διάταξη καθισμάτων, εγγραφές μαθητών) (Γκότοβος, 1996:64). Ο θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός ενδέχεται να εμφανίζεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής υποδομής, οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, σχολικών εγχειριδίων, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στο επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών (Γκότοβος, 1996).

Στην εκπαίδευση οι κοινωνικές ανισότητες οι οποίες πηγάζουν από την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή/εθνότητα, τις ικανότητες και τη σεξουαλικότητα μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Η εκπαίδευση, είναι ανάμεσα σε άλλες μια μορφή θεσμοποιημένης συστημικής διάκρισης (Ανδρούσου, Ασκούνη, 2009:129). Ο Γκότοβος (1996:64) επισημαίνει ότι κοινωνική διάκριση σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου έχουμε όταν μέσω διοικητικών ρυθμίσεων

επιχειρείται και πραγματώνεται η περιχαράκωση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, επειδή αυτοί ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Γκότοβος, 1996:66).

Ο ρατσισμός ως ιδεολογία αντιπροσωπεύει ανθρώπινα όντα και κοινωνικές σχέσεις, με διαστρεβλωμένο τρόπο (Miles κ.α, 2003). Οι μορφές που μπορεί να πάρει η κοινωνική διάκριση (ρατσισμός) στις σύγχρονες κοινωνίες είναι κυρίως συμβολικού, οικονομικού και φυσικού τύπου και όλες καταλήγουν σε αντίστοιχη βλάβη ή ζημιά που υφίσταται το συγκεκριμένο (ατομικό ή συλλογικό θύμα) της κοινωνικής διάκρισης (Γκότοβος, 1996).

Οι φυλετικές- ρατσιστικές διακρίσεις μπορεί να προσλαμβάνουν διάφορες μορφές και να αφορούν τα άτομα με αναπηρία, τις εθνικές, γλωσσικές και θρησκευτικές μειονότητες, τους οικονομικούς και πολιτικούς πρόσφυγες και μετανάστες, τις περιθωριακές ομάδες, τους φτωχούς εργαζόμενους, τους φορείς του AIDS, τους χρήστες ναρκωτικών ή να προσλαμβάνει τις μορφές του σεξισμού απέναντι στις γυναίκες ή τους ομοφυλόφιλους, των διακρίσεων με βάση την ηλικία κυρίως σε βάρος των νέων ή ηλικιωμένων ή ακόμη και του θεσμικού ρατσισμού (Δασκαλάκης, 2009:303).

Οι Μάρκου και Παρθένης (2011: 77-78) αναφέρουν τις διάφορες μορφές που παίρνει ο ρατσισμός. Ο σεξισμός, ως μία μορφή ρατσισμού, αναφέρεται στη βιολογική ανισότητα των δύο φύλων και στρέφεται κυρίως στην υποτίμηση των γυναικών και των ομοφυλόφιλων. Ο καθημερινός ρατσισμός, περιλαμβάνει καθύβριση, υπονόμηση των δικαιωμάτων, στέρηση της προσβασιμότητας σε απλά πράγματα, καθώς και γενικεύσεις με βάση στερεότυπα. Ο κοινωνικός ρατσισμός αναφέρεται σε στέρηση των βασικών δικαιωμάτων λόγω κοινωνικής καταγωγής. Η διαφοροποιημένη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά περιλαμβάνει το δομικό και θεσμικό ρατσισμό.

Ο ρατσισμός εκδηλώνεται ανοιχτά κατά των μεταναστών, προσφύγων, μουσουλμάνων ομοφυλόφιλων, ατόμων με ειδικές ανάγκες. Συχνά, παραμένει μη ορατός και δρα βαθιά μέσα στην κοινωνία και στα άτομα, μέσα από την αδιάλειπτη αναπαραγωγή του (Πανταζής, 2015:45). Οι προκαταλήψεις, ως στοιχεία του συνδρόμου της εχθρότητας κατά ομάδων ανθρώπων, εστιάζονται κυρίως στην ξеноφοβία, στον ρατσισμό, στον αντισημιτισμό, στην ισλαμοφοβία, την ομοφοβία, στις γυναίκες (σεξισμός), τους Ρομά και τα άτομα με αναπηρία (Πανταζής, 2015: 80). Ο αντισημιτισμός, αφορά

εκδηλωμένες στάσεις απέναντι σε μία ποικιλία καταστάσεων και περιστάσεων (Worchel κ.α.,1991:366).

Η προκατάληψη χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων. Μπορεί να έχουμε προκαταλήψεις για τις λεσβίες και τους ομοφυλόφιλους, τους Αφροαμερικάνους, τις γυναίκες, τους Εβραίους, τους ηθοποιούς, τους ανάπηρους, τα μέλη αδελφοτήτων, τους παίκτες ποδοσφαίρου. (Lippa, 2003:299). Στις κοινωνικές επιστήμες και τους πολιτικούς διαλόγους, τη διάκριση χαρακτηρίζει η μειονεκτική μεταχείριση, που συνδέεται με χαρακτηριστικές διαφορές συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν το φύλο, η κοινωνική προέλευση, η εθνικότητα, η εθνική προέλευση, το χρώμα του δέρματος, η γλώσσα, η θρησκεία, οι πεποιθήσεις, τα πολιτικά φρονήματα, η ηλικία, η υγεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η σεξουαλική ταυτότητα (Πανταζής, 2015:67).

1.3 Στερεότυπα- στερεοτυπική σκέψη

Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές αναπαραστάσεις που αφορούν μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα και τα μέλη της (Δραγώνα, 2007). Σύμφωνα με τους Αζίζη- Καλατζή, Ζώνιου- Σιδέρη & Βλάχου (1996) όταν κατηγοριοποιούμε ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων δημιουργείται το φαινόμενο των στερεοτύπων. Η γενίκευση και η υπεραπλούστευση συγκροτούν το στερεότυπο. Ανάλογα με το αν η υπεραπλουστευτική αξιολόγηση του «άλλου» ως μέλους μιας κατηγορίας είναι θετική ή αρνητική, το στερεότυπο επίσης μπορεί να είναι θετικό ή αρνητικό (Γκότοβος, 1996:29).

Η πρώτη διαδικασία που οδηγεί στα στερεότυπα είναι η απλή ενέργεια της κατηγοριοποίησης. Όπως κατηγοριοποιούμε αντικείμενα σε ομάδες, έτσι κατηγοριοποιούμε σύμφωνα με το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, το επάγγελμα και με πολλά άλλα κριτήρια (Worchel κ.α.,1991:368). Οι Wigerfelt & Wigerfelt (2014:65) υποστηρίζουν ότι ένα ακόμη χαρακτηριστικό των στερεοτύπων αποτελεί ο διαχωρισμός του φυσιολογικού και αποδεκτού από το ασυνήθιστο και μη αποδεκτό όπου συμβολικώς καθορίζει τα όρια και αποκλείει κάθε τι ξένο και ορίζουν ένα επιπλέον σημείο των στερεοτύπων που εστιάζει στις μεγάλες ανισότητες δύναμης.

Χαρακτηριστική για το στερεότυπο είναι η υπερβολή, με την έννοια της μη ρεαλιστικής απόδοσης των ιδιοτήτων (θετικών ή αρνητικών) που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζουν μια

ομάδα και κατ' επέκταση κάθε της μέλος (Γκότοβος, 1996:17). Η υπερβολή που ενυπάρχει στο στερεότυπο μπορεί να είναι τριών ειδών:

α) υπερβολή στο επίπεδο του εντοπισμού των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν την ομάδα και όσους ανήκουν σε αυτή,

β) υπερβολή στο επίπεδο έκφρασης των ιδιοτήτων αυτών,

γ) υπερβολή στο επίπεδο της γενίκευσης (Γκότοβος, 1996:17).

Τα στερεότυπα είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που γίνεται ανάμεσα στους ανθρώπους. Ένα κοινωνικό στερεότυπο αναφέρεται σε μια ομάδα χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τα οποία θεωρούνται κοινά χαρακτηριστικά των μελών μιας κατηγορίας (Αζίζη- Καλατζή κ.α., 1996:21). Μπορούμε να ορίσουμε ένα στερεότυπο ως ένα σύνολο πεποιθήσεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων σε μια ομάδα που εφαρμόζεται σε όλα σχεδόν τα μέλη αυτής της ομάδας (Worchel κ.α.,1991:360). Η στερεοτυπική σκέψη είναι εργαλείο της στερεοτυπικής αντίληψης του «άλλου» και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στο στερεότυπο, δηλαδή σε μια γενίκευση για το πώς συγκροτείται ο κάθε φορά «άλλος» (Γκότοβος, 1996:16).

Τα στερεότυπα μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα επικίνδυνα όταν χρησιμοποιούνται ως υπόβαθρο των διακρίσεων, όπως στην περίπτωση των μειονοτήτων, όπου η λειτουργία των στερεοτύπων αντανακλά την υποκρυπτόμενη δομή των σχέσεων εξουσίας, στα πλαίσια της οποίας η κυρίαρχη στην κοινωνία ομάδα χρησιμοποιεί τα στερεότυπα προκειμένου να αποδώσει στίγμα σε μια άλλη υποτελή ομάδα (Δασκαλάκης, 2009:307). Στην κοινωνική ψυχολογία στερεοτυπική σκέψη ονομάζεται εκείνη η σκέψη, η οποία με αφετηρία την ταξινόμηση ενός ατόμου σε μια κοινωνική κατηγορία (π.χ. λευκός, Έλληνας, Βόρειος, Ασιάτης, νέος, γέρος, δάσκαλος, πολιτικός κτλ.) οδηγείται σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις ως προς τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει κάθε άτομο που ανήκει σε μία ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες (Γκότοβος, 1996:16).

Ο ρατσισμός εμπλέκεται με τη λειτουργία των στερεοτύπων καθώς και με διαδικασίες απόδοσης ετικέτας προς τον «άλλο», τον διαφορετικό (Παπαδημητρίου, 2000). Τα στερεότυπα παίρνουν αξιολογικές διαστάσεις και δημιουργούνται ιεραρχικές κατατάξεις των «άλλων» με βάση το στερεότυπο. Οι ιεραρχίες αυτές ενδέχεται να αφορούν μία μόνο ιδιότητα ή και ένα σύνολο από αρετές. Τέτοιες ιεραρχίες επιτρέπουν την κατάταξη των κατηγοριών σε ανώτερες και κατώτερες, και νομιμοποιούν

ιδεολογίες και πρακτικές που βρίσκονται πολύ κοντά στα όρια του ρατσισμού (Γκότοβος, 1996).

Η στερεοτυπική σκέψη τείνει στη δημιουργία αρνητικών χαρακτηριστικών που αποκλείουν τα άλλα άτομα ή τις εθνικές ομάδες από μία ισότιμη συνύπαρξη (Παπάς, 1998:29). Το στερεότυπο, εστιάζεται πάνω σε κάποιο χαρακτηριστικό (χρώμα, καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, επάγγελμα, αυτονομία κλπ.) το οποίο διαχωρίζει μια κοινωνική κατηγορία από άλλες ομοειδείς (Γκότοβος, 1996). Τα στερεότυπα αποτυπώνουν την απεικόνιση του διαφορετικού σύμφωνα με την οπτική της κυρίαρχης ομάδας (Παπάς, 1998: 29). Η Αζίξη- Καλατζή κ.α. (1996) αναφέρουν ότι τα στερεότυπα στην καλύτερη τους μορφή είναι υπεραπλούστευση γεγονότων, που δεν λαμβάνουν υπόψιν τους τις ατομικές διαφορές.

Οι Αζίξη- Καλατζή κ.α (1996:2) αναλύοντας την έννοια του στερεότυπου επισημαίνουν το συναίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία. Τονίζουν πως στην έννοια του στερεότυπου συμπεριλαμβάνονται και γνωστικές διεργασίες όπως π.χ. η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών. Ο Lippa (2003:313) αναφέρεται στα περίπλοκα κοινωνικά περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής, όπου ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια πληθώρα πληροφοριών που ανταγωνίζονται η μία την άλλη, ενώ οι ικανότητες της προσοχής και της ανάκλησης είναι περιορισμένες. Αυτό μπορεί να μας οδηγήσει στη δημιουργία μη ρεαλιστικών αρνητικών στερεοτύπων για μια ολόκληρη ομάδα, όταν ορισμένα μέλη της ομάδας επιδεικνύουν κακές συμπεριφορές.

Τα στερεότυπα επισημαίνουν μερικά χαρακτηριστικά και υποθέτουν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά ισχύουν για όλα τα μέλη της ομάδας, ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά (Healey, 2006:78). Μπορεί να περιγράφουν άδικοι τις εξω-ομάδες πιο αρνητικά από τις εσω-ομάδες, μπορεί να υπερβάλλουν όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ των ομάδων και μπορούν να οδηγήσουν τους ανθρώπους στην υποτίμηση των διαφορών μεταξύ των μελών των άλλων ομάδων (Lippa, 2003:307).

Οι Wigerfelt & Wigerfelt (2014) αναφέρουν ότι αναπαραστάσεις ανθρώπων που νοούνται ως ξένοι βασίζονται σε στερεότυπα που περιορίζουν τους ανθρώπους σε μερικά απλά, βασικά χαρακτηριστικά που εκπροσωπούνται από τη φύση. Κατά κανόνα τα στερεότυπα αποτελούν αθέμιτες περιγραφές, ερμηνείες και αξιολογήσεις: είναι

ατεκμηρίωτοι ισχυρισμοί (Γκότοβος, 1996:17). Οι περισσότεροι από εμάς συμπεραίνουμε τη φυλή και το έθνος των άλλων βασιζόμενοι σε εμφανισιακά χαρακτηριστικά όπως είναι το χρώμα του δέρματος και το πρόσωπο. Παρατηρούμε ότι τα φυσικά χαρακτηριστικά είναι η όψη του προσώπου, η φυσική ελκυστικότητα, και το χρώμα του δέρματος επηρεάζουν πολύ την πρώτη εντύπωσή μας για τους άλλους. Τέτοια φυσικά χαρακτηριστικά μας οδηγούν να κάνουμε γρήγορες, μερικές φορές αυτόματες κρίσεις για το φύλο, την ηλικία και την εθνικότητα των άλλων, και αυτές οι κρίσεις μας οδηγούν στο να συμπεράνουμε τα χαρακτηριστικά των άλλων που βασίζονται στα κοινωνικά στερεότυπα (Lipra, 2003:152).

Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα στερεότυπα κοινωνικές αναπαραστάσεις, αφού διαθέτουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση. Είναι πολιτισμικές κατασκευές για κάποιες κοινωνικές ομάδες, διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος των κοινωνικών ομάδων και λειτουργούν μέσα από ψυχοκοινωνικούς δρόμους (Δραγώνα, 2007). Τα υψηλά προκατειλημμένα άτομα μπορεί να διατηρήσουν τις στερεοτυπικές τους απόψεις ακόμη κι αν αντιμετωπίσουν σημαντικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι απόψεις τους είναι λάθος (Healey, 2006:78). Σύμφωνα με τον Allport (1954, *οπ. αναφ.* στο Πανταζής, 2015:80) αν ένα άτομο στρέφεται εναντίον ενός Εβραίου, είναι πιθανό να στρέφεται και ενάντια ενός καθολικού, νέγρου και οποιασδήποτε ξένης ομάδας.

Κατά τους Worchel κ.α. (1991) τα στερεότυπα αντιπροσωπεύουν τις γνώσεις μας για τους ανθρώπους, σωστές ή λανθασμένες. Πολλά από τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που προσάπτονται στα μέλη μιας ομάδας ανθρώπων μπορεί να ανταποκρίνονται στο ελάχιστο ή και να μην ανταποκρίνονται καθόλου στην πραγματικότητα (Αζίζη-Καλατζή, 1996). Τα στερεότυπα, όπως όλα τα γνωστικά σχήματα, επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με ορισμένο τρόπο, καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες, επηρεάζουν το αν και πότε μια πληροφορία, που είναι ήδη εγγεγραμμένη, θα ανασυρθεί ή όχι (Δραγώνα, 2007).

Γενικά, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν αυτονόητα στοιχεία της ανθρώπινης σκέψης, με την έννοια ότι οι άνθρωποι σχεδόν πάντοτε προβαίνουμε σε γενικεύσεις μέσα από τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκτούμε, τις οποίες χρησιμοποιούμε στις σχέσεις μας με πράγματα, καταστάσεις και ανθρώπους (Τσιάκαλος, 2000:139). Τα στερεότυπα συνήθως κληρονομούνται- μεταβιβάζονται

μέσω της επίσημης ή ανεπίσημης αγωγής- από το κοινωνικό περιβάλλον (Γκότοβος, 1996). Οι Γκόβαρης, Νιώτη, Σταμάτης (2003) επισημαίνουν ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι κομμάτι της διαδικασίας εκμάθησης της γλώσσας. Με την εκμάθηση της γλώσσας τα παιδιά μαθαίνουν τις υφιστάμενες, κυρίαρχες κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις (Γκόβαρης κ.α., 2003).

Η Αζίζη- Καλατζή κ.α. (1996) επισημαίνουν το ρόλο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στην λειτουργία της στερεοτυπικής σκέψης. «Όταν δεχόμαστε ένα στερεότυπο πολλές φορές περιμένουμε από τον άλλο , στον οποίο αναφέρεται το στερεότυπο να συμπεριφερθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο που είναι σύμφωνος με το στερεότυπο που του έχουμε προσάψει. Μερικές φορές ο Άλλος εκπληρώνει αυτές τις προσδοκίες, όχι γιατί είναι αυτό που το στερεότυπο του προσάπτει αλλά γιατί αναμένεται από αυτόν να συμπεριφερθεί έτσι χωρίς να του δίνονται ουσιαστικές ευκαιρίες να αποδείξει το αντίθετο» (Αζίζη- Καλατζή, κ.α. 1996:24).

Ένα άτομο μπορεί να σκέφτεται εξολοκλήρου με στερεότυπα αλλά να μη νιώθει συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα για κάποια ομάδα. Ένα άλλο πρόσωπο μπορεί να νιώθει μία ισχυρή αποστροφή για μία ομάδα αλλά να μην είναι σε θέση να διατυπώσει σαφή ή λεπτομερή στερεότυπα για αυτή την ομάδα (Healey, 2006:27). Η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι τα στερεότυπα για τις εξω-ομάδες είναι πιο αρνητικά από εκείνα των ενδο-ομάδων (Lipra, 2003:307).).

Σύμφωνα με μία έρευνα, όταν οι άνθρωποι ζητήθηκαν να φανταστούν μέλη ομάδων σε συγκεκριμένες καταστάσεις, αυτοί έτειναν να δημιουργούν εικόνες που ταίριαζαν στα στερεότυπά τους (Worchel κ.α.,1991:372). Η Δραγώνα (2007) αναφέρεται σε ένα πείραμα που συνίσταται στην προβολή ενός βίντεο που δείχνει δύο άντρες να μιλάνε και τον ένα να σπρώχνει τον άλλο, σε διαφορετικές εκδοχές. Στη μία ένας λευκός σπρώχνει ένα μαύρο, στην άλλη ένας μαύρος σπρώχνει ένα λευκό, ενώ μετά την προβολή τα υποκείμενα του πειράματος καλούνται να ερμηνεύσουν και να σχολιάσουν τις σκηνές που είδαν. Τα άτομα ερμήνευσαν τις σκηνές του βίντεο πολύ διαφορετικά, ανάλογα με τα φυλετικά τους στερεότυπα. Αντιλήφθηκαν το μαύρο σαν πρόσωπο επιθετικό, ενώ σχολίασαν το λευκό σαν άνθρωπο που έκανε ένα αστεϊάκι, δείχνοντας ότι δίνουμε τελείως διαφορετικές ερμηνείες στην ίδια «πραγματικότητα», ανάλογα με τις στερεότυπες απόψεις οι οποίες μας διακατέχουν.

Για το προκατειλημμένο άτομο, τα στερεότυπα αποτελούν σημαντικό μέρος των γνωστικών λειτουργιών. Όταν ένα στερεότυπο μαθαίνεται, μπορεί να διαμορφώσει τις αντιλήψεις στο σημείο που το άτομο δίνει προσοχή μόνο στις πληροφορίες που επιβεβαιώνουν αυτό το στερεότυπο. Η επιλεκτική αντίληψη, η τάση να βλέπεις μόνο αυτά που περιμένεις να δεις, μπορεί να ενισχύσει και να δυναμώσει τα στερεότυπα στο σημείο που τα υψηλά προκατειλημμένα άτομα που απλά δεν μπορούν να αποδεχτούν γεγονότα που επηρεάζουν τις οπτικές τους. Συνεπώς, αυτές οι υπεργενικεύσεις μπορούν να γίνουν κλειστά συστήματα αντίληψης που αποκλείουν αντιδιαμετρικές πληροφορίες και απορροφούν μόνο τις αισθητηριακές εντυπώσεις που επικυρώνουν την αρχική προκατάληψη (Healey, 2006:79).

1.4 Προκαταλήψεις

Η προκατάληψη ορίζεται ως εχθρική ή αρνητική στάση που βασίζεται στην άγνοια και στην ατελή γνώση (Donald & Rattansi, 1992:25). Μπορεί να οριστεί ως αρνητική στάση ή αξιολόγηση έναντι ενός ατόμου με βάση την ιδιότητά του ως μέλους σε ομάδα διαφορετική από την δική του (Worchel κ.α., 1991:360). Οι προκαταλήψεις είναι σταθερά αρνητικές στάσεις έναντι ομάδων ή ατόμων μιας ομάδας (Πανταζής, 2015). Η έρευνα που ασχολείται με την προκατάληψη αντιλαμβάνεται τον όρο «προκατάληψη» ως αρνητική στάση έναντι ομάδων ή ατόμων, αποκλειστικά βάσει της ιδιότητας μέλους της ομάδας στην οποία ανήκουν (Πανταζής, 2015:73).

Οι προκαταλήψεις υποβιβάζουν την ποικιλότητα των γνωρισμάτων μιας κοινωνικής ομάδας σε απλουστευτικές κατηγορίες και λειτουργούν έτσι ως μέσα προσανατολισμού σε ένα κοινωνικό χώρο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα (Γκόβαρης, 2001:60). Η λέξη προκατάληψη αναφέρεται σε μια προειλημμένη απόφαση και στην προδιαμορφωμένη κρίση. Η προκατάληψη αναφέρεται σε γνώμες και στάσεις που έχουν τα μέλη μιας ομάδας για τα μέλη μιας άλλης ομάδας, στηρίζεται σε γενικεύσεις, απλουστεύσεις, αφορισμούς και φήμες παρά σε αποδείξεις, δεν μεταβάλλεται εύκολα ακόμα κι αν έλθει αντιμέτωποι με νέα στοιχεία, γι' αυτό και εκφράζει κάθε παράλογη στάση (Δασκαλάκης, 2009:304).

Ο Healey (2006:26) ορίζει την προκατάληψη ως την τάση ενός ατόμου να σκέφτεται για άλλες ομάδες με αρνητικό τρόπο, να συνδέει αρνητικά συναισθήματα για αυτές τις

ομάδες, και να προδικάζει τα άτομα με βάση την ιδιότητα μέλους τους. Σύμφωνα με τον Healey (2006) η ατομική προκατάληψη έχει δύο διαστάσεις: τη διανοητική και τη συναισθηματική. Ένα προκατειλημμένο άτομο σκέφτεται για τις άλλες ομάδες με βάση τα στερεότυπα (διανοητική προκατάληψη), γενικεύσεις που θεωρείται ότι ισχύουν για τα μέλη της ομάδας. Ένα προκατειλημμένο άτομο επιπλέον βιώνει αρνητικά συναισθήματα που αφορούν την άλλη ομάδα (συναισθηματική) προκατάληψη, περιλαμβάνοντας απέχθεια, αλαζονεία και μίσος. Οι άνθρωποι διαφέρουν στο επίπεδο των προκαταλήψεών τους, και τα επίπεδα της προκατάληψης ποικίλουν από τη μία στιγμή στην άλλη και από τη μία ομάδα στην άλλη.

Ο Worchel κ.α. (1991:360) υποστηρίζουν πως αν ένα άτομο αντιπαθεί κάποιο άλλο απλώς και μόνο επειδή το άλλο άτομο είναι μέλος από μία διαφορετική φυλή, φύλο ή θρησκεία, τότε έχουμε να κάνουμε με προκατάληψη. Επίσης, αντιμετωπίζουμε προκατάληψη όταν ένα άτομο αντιπαθεί ένα άλλο λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού, κοινωνικής τάξης, τόπου καταγωγής, πανεπιστημιακής ειδίκευσης, ενδιαφερόντων στη μουσική, στα αθλήματα, στα βιβλία. Μπορεί να είμαστε προκατειλημμένη απέναντι σε άτομα επειδή μπορεί να είναι μέλη σε μία ευρεία ποικιλία ομάδων.

Στη γνωστική ψυχολογία οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ορίζονται ως γνωστικά σχήματα υπεραπλουστευμένης και γενικευμένης αναπαράστασης του «άλλου» και ερμηνεύονται ως αποτελέσματα μειωμένης ικανότητας των υποκειμένων να επεξεργαστούν τον όγκο των πληροφοριών που δέχονται από το περιβάλλον τους (Γκόβαρης, 2001:60). Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι ότι τα στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο (Devine, 1989).

Ο Γκότοβος (1996) επισημαίνει πως η διαφορά ανάμεσα στο στερεότυπο και την προκατάληψη είναι ότι με τη δεύτερη εκφράζεται η ετοιμότητα του υποκειμένου να δείξει μια αρνητική ή θετική στάση απέναντι στον «άλλο». Ο Devine (1989) αναφέρει πως τα στερεότυπα δεν είναι υποχρεωτικά αρνητικές γενικεύσεις, μπορεί να είναι και θετικές ενώ οι προκαταλήψεις είναι αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα.

Η ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων είναι αρκετά περίπλοκη, γιατί εισέρχονται, μέσω πολύπλοκων και λεπτών έμμεσων διαδικασιών, ιδεολογίες φορτισμένες και διαποτισμένες από πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες

(Αζίζη- Καλατζή,1996:26). Δεν βασίζονται συχνά στην εμπειρία του ατόμου, αλλά μεταδίδονται μέσω της κοινωνικοποίησης του (οικογένεια, σχολείο, παρέες συνομηλίκων, μέσα μαζικής επικοινωνίας, θρησκεία, διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται κατά καιρούς το άτομο) (Πανταζής, 2015:73). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αλλάζουν κάτω από διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Γκότοβος, 1996).

Η έρευνα για την αυταρχική προσωπικότητα, υποστηρίζει ότι μερικοί άνθρωποι ίσως είναι υπερβολικά προκατειλημμένοι επειδή ανατράφηκαν από αυστηρούς, συντηρητικούς γονείς, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να αναπτύξουν, αμυντικές, ευέξαπτες προσωπικότητες (Lippa, 2003:303). Ο θυμός και η εχθρότητα απέναντι στους γονείς αντικαθίσταται πάνω σε μειονοτικές ομάδες . Οι γονείς που απαιτούν τελειότητα, υπακοή και σεβασμό τα επιβάλουν με σκληρή πειθαρχία (Worchel κ.α., 1991).

Από τη στιγμή που τα παιδιά είναι σε θέση να διαφοροποιούν και να ξεχωρίζουν, μαθαίνουν ότι οι διαφορές αξιολογούνται. Οι αξιολογήσεις αυτές σχετίζονται αρχικά κυρίως με εξωτερικά γνωρίσματα και στη συνέχεια με τις κοινωνικές κατηγορίες, όπως το φύλο, την εθνότητα και τη φυλή (Γκόβαρης κ.α., 2003). Οι προκαταλήψεις υποβιβάζουν την ποικιλότητα των γνωρισμάτων μιας κοινωνικής ομάδας σε απλουστευτικές κατηγορίες και λειτουργούν έτσι ως μέσα προσανατολισμού σε ένα κοινωνικό χώρο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα (Γκόβαρης, 2001:60). Σύμφωνα με τον Πανταζή (2015) οι προκαταλήψεις είναι δυνατό να γίνονται αντικείμενο μάθησης, αλλά και να τροποποιούνται, αν και αυτό σε βαθιά ριζωμένες στάσεις συχνά είναι μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία (Πανταζής, 2015:73).

Ο Healey (2006:98) αναφέρεται σε τρεις διαφορετικούς τύπους προκαταλήψεων βασισμένους στις πρωταρχικές τους αιτίες :

- Η προκατάληψη που προκαλείται από τις ανάγκες της προσωπικότητας.
- Τις προκαταλήψεις που αντλήθηκαν από την κοινωνικοποίηση σε μια ρατσιστική κοινότητα.
- Προκατάληψη που προκύπτει κατά τη διάρκεια του ανταγωνισμού μεταξύ ομάδων.

Η Αζίζη- Καλατζή κ.α. (1996:36) αναλύουν τις τρεις κύριες κατευθύνσεις/θεωρίες επεξήγησης της διαδικασίας απόκτησης προκαταλήψεων. Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει

ότι η προσωπικότητα του ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των προκαταλήψεων. Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση, η οποία είναι γνωστή ως η θεωρία κοινωνικής μάθησης (social learning theory) πιστεύει ότι οι προκαταλήψεις σχετίζονται με τον τρόπο που οι γονείς μεγαλώνουν και διαπαιδαγωγούν τα παιδιά τους. Οι υποστηρικτές αυτής της θεωρίας δίνουν έμφαση στις επιρροές που δέχεται το άτομο από το πολιτισμικό του περίγυρο. Η τρίτη θεωρητική προσέγγιση επισημαίνει ότι οι κύριες αιτίες που οδηγούν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων είναι καθαρά οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται ένα άτομο.

Οι Μάρκου- Παρθένης (2011 :85) τονίζουν ότι οι προκατειλημμένες στάσεις, εξαιτίας της συναισθηματικής τους ποιότητας είναι σχετικά σταθερές και συνεχείς, ενώ νέες εμπειρίες προστίθενται στις παλιές κατηγορίες, αφού υποστούν επιλεκτική απαλλαγή από τις διαστάσεις που δεν εναρμονίζονται με την προδιάθεση ή το στερεότυπο. Οι προκαταλήψεις ως κατηγοριοποιήσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά μας και μετατρέπονται σε πρόβλημα όταν χρησιμοποιούνται σαν δεδομένη γνώση (Τσιάκαλος 2000).

Προκατάληψη μπορεί να υπάρχει όχι μόνο από την πλευρά της πλειοψηφίας απέναντι στα μέλη των μειοψηφιών, αλλά και αντίστροφα, από την πλευρά των μελών της μειοψηφίας απέναντι στα μέλη της πλειοψηφίας (Γκότοβος, 1996). Σε πολλές περιπτώσεις η προκατάληψη λειτουργεί υπέρ των συμφερόντων του ιεραρχικά ανώτερου. Το ίδιο όμως συμβαίνει και με την προκατάληψη του ιεραρχικά κατώτερου, με την έννοια ότι η αρνητική προδιάθεση απέναντι στον ιεραρχικά ανώτερο απειλεί με έμμεση αμφισβήτηση της νομιμότητας της διαφοράς και δικαιώνει τις πρωτοβουλίες για ανακατανομή του status ανάμεσα στους δύο εταίρους (Γκότοβος, 1996:24).

Οι έντονα προκατειλημμένοι άνθρωποι είναι πιθανό να έχουν προσωπικές πεποιθήσεις που ξεπερνούν το πολιτισμικό στερεότυπο, τα άτομα με προκαταλήψεις έχουν αποφασίσει ότι το στερεότυπο είναι μια σύγκρουση μεταξύ του αυτόματα ενεργοποιημένου στερεοτύπου και των προσωπικών τους πεποιθήσεων (Devine, 1989). Τα στερεότυπά μας είναι λογικά σχήματα, κι εμείς συχνά τα μεταφράζουμε και ανακαλούμε πληροφορίες με τρόπους που επιβεβαιώνουν αυτά τα σχήματά μας. Ένας λευκός άνθρωπος που πιστεύει ότι οι μαύροι είναι επιθετικοί, για παράδειγμα μπορεί να μεταφράσουν τη συμπεριφορά ενός μαύρου ανθρώπου σαν επιθετική όταν αυτός μπορεί απλά να αντανακλά συστολή ή δυσφορία (Worchel κ.α.,1991:372).

Οι γνώσεις μας για τις ομάδες προέρχεται από ένα συνδυασμό της εμπειρίας και της μάθησης από τη μία πλευρά και τη διαδικασία της μνήμης από την άλλη (Worchel et al,1991:369). Ο ρατσισμός και η προκατάληψη στηρίζονται στη νοοτροπία αναζήτησης της ευθύνης σε κάποια αδύνατη κοινωνική ομάδα, η οποία παίζει το ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου (Γκότοβος, 1996). Οι ομάδες υψηλού κοινωνικού κύρους προασπίζονται συνήθως την κοινωνική τους ταυτότητα υπερτονίζοντας τις διαφορές με τις «κατώτερες» κοινωνικές ομάδες και δημιουργώντας παράλληλα συνθήκες διατήρησης ή διεύρυνσης αυτών των διαφορών. Σε πολλές περιπτώσεις, ο στιγματισμός των «ξένων» αποτελεί την προσφιλέστερη στρατηγική διατήρησης μιας θετικής αυτοεικόνας (Γκόβαρης, 2001:186).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, οι άνθρωποι τείνουν να υπερεκτιμούν τις ομάδες, στις οποίες ανήκουν γιατί αυτό ενισχύει την αυτοκτίμησή τους (Lippa, 2003:328). Μία από τις πιο σημαντικές επιρροές με τις οποίες ερχόμαστε σε επαφή είναι αυτή με τους ομότιμους μας, που συχνά χρησιμεύουν ως ομάδα αναφοράς κατά της οποίας μπορούν να συγκριθούν οι νοοτροπίες και οι αξίες μας. Μια ομάδα αναφοράς είναι μια ομάδα προς την οποία κάποιος προσανατολίζεται (Worchel κ.α ,1991:143). Η κάθε ομάδα δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της να αναπτύξουν και να σταθεροποιήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από συγκρίσεις, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς μια συγκεκριμένη κατηγορία, όπως φύλο, εθνική καταγωγή, πολιτικό κόμμα κ.α. (Γκόβαρης, 2001:186). Ακόμη κι αν μία ολόκληρη κουλτούρα εμποτιστεί με ρατσισμό και προκατάληψη, τα άτομα αυτής της κουλτούρας μπορεί να ποικίλουν στο βαθμό εγγραφής στα ρατσιστικά δόγματα και συμμετοχής στις διακρίσεις των εξω-ομάδων. Ακόμα και οι ναζιστές διέφεραν στο πόσο βοήθησαν ή πλήγωσαν τους εβραίους (Worchel κ.α. ,1991).

Ο Τσιάκαλος (2000:144) επισημαίνει ότι μεταξύ των προκαταλήψεων και του ρατσισμού παρεμβάλλονται δύο στοιχεία που είναι απαραίτητα για να γεννηθεί από τις προκαταλήψεις ρατσισμός ή να τροφοδοτηθεί ο ρατσισμός από αυτές: η δύναμη και η δυνατότητα χρήσης της στο στόχο των προκαταλήψεων και η διάθεση των ατόμων που έχουν δύναμη και προκαταλήψεις να φερθούν με ρατσισμό.

1.5 Η διαδικασία απόκτησης προκαταλήψεων σύμφωνα με τον Allport

Για τον Allport η προκατάληψη αποτελεί το σχηματισμό γνώμης για κάποιον χωρίς να έχουμε επαρκή στοιχεία. Ακόμα και όταν κάποιος επικαλείται επαρκή στοιχεία συχνά

συμβαίνει αυτά να είναι ελλιπή (Lippa, 2003:307). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν μέρος της κοινωνικής γνώσης που αποκτούν τα παιδιά στη διάρκεια της κοινωνικοποίησης τους (Γκόβαρης κ.α., 2003). Ο Cohen (1994, οπ. αναφ. στο Γκόβαρης κ.α., 2003) παραπέμπει στο γεγονός ότι μέσα από τα σύμβολα και τους συμβολισμούς των παιχνιδιών αναπαράγονται στάσεις οι οποίες στηρίζουν ή οδηγούν σε ανοιχτές μορφές ρατσισμού.

Η προκατάληψη μπορεί να αναλυθεί σε πολλά επίπεδα. Ο Allport (1954, οπ. αναφ. στο Lippa, 2003:301) προσδιόρισε έξι επίπεδα ανάλυσης, που αρχίζουν με γενικές κοινωνικές αιτίες της προκατάληψης και προχωρούν σε πιο συγκεκριμένες, ξεχωριστές αιτίες. Στην κορυφή του σχήματος της προκατάληψης βρίσκονται οι ιστορικοί και κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την προκατάληψη. Στο πιο χαμηλό σημείο του σχήματος απεικονίζονται τα πιο συγκεκριμένα στοιχεία στη ζωή των ατόμων τα οποία προκαλούν την προκατάληψη: οι κοινωνικές συνθήκες που περιστοιχίζουν τα άτομα, τα χαρακτηριστικά και η δυναμική της προσωπικότητάς τους, και η φαινομενολογία τους- οι πεποιθήσεις και τα στερεότυπα για τις διάφορες ομάδες. Στη βάση βρίσκεται ο στόχος της προκατάληψης- 'το αντικείμενο- ερέθισμα'.

Σε κάθε κοινωνία το παιδί θεωρείται μέλος της οικογενειακής ομάδας, ανήκει στην ίδια φυλή, καταγωγή, οικογενειακή παράδοση, θρησκεία, κοινωνική και επαγγελματική τάξη. Το παιδί αναμένεται κατά κανόνα να υιοθετεί τις αξίες των γονιών του και τις καταβολές τους, κι αν ο γονιός αποτελεί αντικείμενο των καταβολών του εξαιτίας του κοινωνικού μέλους που ανήκει το παιδί αυτόματα θυματοποιείται (Allport, 1979).

Σύμφωνα με τον Allport (οπ. αναφ. στο Γκόβαρης κ.α., 2003), αρκετά παιδιά στην ηλικία των πέντε ετών επιδεικνύουν προκατειλημμένη ή αυταρχική προσωπικότητα. Είναι τα παιδιά που πιστεύουν πως υπάρχει μόνο ένας σωστός τρόπος για να γίνει οτιδήποτε, που επαγρυπνούν γιατί πιστεύουν ότι κάποιος απειλεί τη ζωή και την ασφάλεια τους. Η υπακοή και η τιμωρία κατέχουν κεντρική θέση στη ζωή τους. Τα αισθήματα τους προς τους γονείς είναι αντιφατικά, καθώς τους αγαπούν και τους φοβούνται ταυτόχρονα.

Οι γονείς ενός παιδιού, η γειτονιά του, η θρησκεία του, η εθνικότητά του και οι κοινωνικές του παραδόσεις αποκτώνται με τη γέννησή του. Είναι σημαντικό για το άτομο να έχει απευθείας επαφή με όλες τις οικείες του ομάδες. Από την ψυχολογική πλευρά το κύριο ζήτημα είναι ότι η οικεία ομάδα παρέχει την απαραίτητη βάση της

ύπαρξής μας. Πολλές ομάδες στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε σύμβολα και διαδόσεις (φήμες) (Allport, 1979).

Η αίσθηση του να ανήκεις κάπου είναι υψηλά προσωπικό ζήτημα. Ακόμη και δύο μέλη της ίδιας ομάδας μπορεί να παρατηρήσουν τη σύνθεσή τους να αποκλίνει με ποικίλους τρόπους. Η πιο κοντινή αντίληψη του ενός όσον αφορά ένα αντικείμενο, είναι προϊόν μιας αυθαίρετης κατηγοριοποίησης την οποία βρίσκει βολική να υιοθετήσει. Με τη δεύτερη αρχή όπου υπάρχει η μεγαλύτερη ποικιλία αντίληψης δημιουργείται μία εντελώς διαφορετική αντίληψη της κλίκας. Θα ήταν παραπλανητικό να πούμε ότι δύο άνθρωποι ανήκουν στην ίδια κλίκα, γιατί ψυχολογικά δεν ανήκουν. Οι κλίκες συχνά αναδημιουργούνται για να ταιριάζουν στις ανάγκες των ατόμων και όταν οι ανάγκες αυτές είναι υπερβολικά επιθετικές ο επανορισμός της κλίκας μπορεί κατά κύριο λόγο να προκύψει από τις μισητές εξω-ομάδες (Allport, 1979:36-37).

Οι σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες έχουν εισάγει την έννοια της ομάδας αναφοράς. Ομάδα αναφοράς ορίζεται οποιαδήποτε συστάδα (σύσταση ανθρώπων) οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον όρο «εμείς» με το ίδιο νόημα. (Allport, 1979). Η ομάδα αναφοράς είναι μία κλίκα η οποία είναι θερμά αποδεχτή, ή μια ομάδα στην οποία τα άτομα εύχονται να συμπεριλαμβάνονταν (Allport, 1979:37).

Σε ένα μεγάλο επίπεδο όλες οι μειονοτικές ομάδες υποφέρουν από τον ίδιο βαθμό περιθωριοποίησης με τις βασανιστικές συνέπειες της ανασφάλειας, της σύγκρουσης και της ενόχλησης. Το μέλος της μειονοτικής ομάδας αναγκάζεται σε κάποιο βαθμό να δημιουργήσει την κυρίαρχη πλειονότητα ως την ομάδα αναφοράς του, όσον αφορά το σεβασμό στους τρόπους, στην ηθική και στους νόμους. Το μέλος μιας εθνικής μειονότητας τείνει να φέρει στη μόδα τις στάσεις (να υιοθετεί τις συμπεριφορές) όπως κάνει η κυρίαρχη ομάδα. Με άλλα λόγια η κυρίαρχη ομάδα είναι γι' αυτό το άτομο η ομάδα αναφοράς. Κάθε μειονοτική ομάδα βρίσκει τον εαυτό της σε μία μεγαλύτερη κοινωνία όπου προβλέπονται πολλές συνθήκες, πολλές αξίες και πολλές πρακτικές. Μπορεί από τη μία να είναι ολοκληρωτικά πιστό στη μειονοτική του ομάδα, αλλά ταυτόχρονα είναι πάντα υπό την αναγκαιότητα να σχετίζεται τον εαυτό του με τις βασικές αρχές και τις προσδοκίες της κυρίαρχης ομάδας (Allport, 1979:38-39).

Επικρατεί η άποψη ότι όλες οι ομάδες (είτε είναι κλίκες, είτε ομάδες αναφοράς) αναπτύσσουν ένα τρόπο ζωής του οποίου οι χαρακτηριστικοί κώδικες και τα ιδεώδη, οι αξίες και οι «εχθροί» ταιριάζουν στις δικές τους ανάγκες. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει

επίσης ότι τόσο οι ακαθόριστες όσο και οι διακριτικές επιρροές διατηρούν κάθε άτομο μέλος της ομάδας στη σειρά. Αυτή η άποψη έχει οδηγήσει στο ρητό «είναι ευκολότερο να αλλάξεις μιας ομάδας παρά ενός ατόμου» (Allport, 1979:39-40).

Η προκατάληψη δεν αποτελεί με κανένα τρόπο αποκλειστικά ένα μαζικό φαινόμενο συνειδητοποιώντας την ατομική δράση, οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής μιλούν για μία «ποικιλία από ανεκτές συμπεριφορές», παραδεχόμενοι συνεπώς ότι απαιτείται μόνο μία κατά προσέγγιση συμμόρφωση μέσα σε ένα οποιοδήποτε σύστημα από ομαδικούς κανόνες. Οι άνθρωποι ίσως παρεκκλίνουν οι συμπεριφορές τους σε κάποιο βαθμό αλλά όχι σε μεγάλο (Allport, 1979:40).

Κάποιοι από εμάς είμαστε ένθερμοι συγκαταβατικοί στο τι πιστεύουμε πως είναι οι απαιτήσεις της ομάδας. Άλλοι από εμάς είναι παθητικοί συγκαταβατικοί. Αυτή η άποψη ισχυρίζεται ότι η προκατάληψη αποτελεί βασικά ένα πρόβλημα του σχηματισμού της ανάπτυξης και σχηματισμού της προσωπικότητας. Ίσως η πιο συχνή πηγή προκατάληψης έγκειται στις ανάγκες και τις συνήθειες που αντανακλούν την επιρροή την επιρροή των μελών της κλίκας πάνω στην ανάπτυξη του χαρακτήρα της προσωπικότητας του ατόμου (Allport, 1979:41).

Παρόλο που δεν θα μπορούσαμε να διατηρήσουμε τις δικές μας κλίκες εξαιρώντας τη σύγκρουση με τις εξω-ομάδες, παρόλαυτα οι κλίκες εξακολουθούν να είναι ψυχολογικά πρωταρχικές. Ζούμε σε αυτές, από αυτές και μερικές φορές για αυτές. Η εχθρότητα απέναντι στις εξω-ομάδες βοηθά της αίσθησής μας του ανήκειν, αλλά δεν απαιτείται. Εξαιτίας της βασικής αναγκαιότητας για την επιβίωσή μας και την αυτοεκτίμησή μας τείνουμε να στρατευόμαστε και να γινόμαστε εθνοκεντρικοί ως σεβασμό απέναντι στις κλίκες μας. Τείνουμε να προτιμούμε το οικείο Ό,τι είναι ξένο θεωρείται κατά κάποιο ως κατώτερο, λιγότερο καλό, αλλά δεν υπάρχει απαραίτητα εχθρότητα απέναντί του (Allport, 1979:42).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Μοντέλα εκπαίδευσης

Για να ζήσει κάποιος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες που εστιάζουν στην επικοινωνιακή ικανότητα, τη συναναστροφή με το «ξένο», καθώς και δημιουργικές ικανότητες για τη σύνθεση διαφορετικών μεταξύ τους αντιλήψεων και για την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμών στις δικές μας σκέψεις (Πανταζής: 2003,102). Μεταφρασμένες σε εκπαιδευτικές συζητήσεις, οι ιδέες εξομοίωσης οδήγησαν στην ανάπτυξη της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώθηκε στην καταστολή και αποδυνάμωση της εθνοτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Gill, Mayor & Blair, 1992).

Σύμφωνα με την Coelho (2007:84) η αφομοίωση είναι μια μονόπλευρη διαδικασία, κατά την οποία οι μειονότητες εγκαταλείπουν τον δημοσίως την εθνική τους ταυτότητα. Μια αφομοιωτική προσέγγιση δέχεται τη διαφορά ως πρόβλημα και τις πολιτισμικές διαφορές ως κοινωνικά διαχωριστικές. Ο Γεωργογιάννης (1997:125) επισημαίνει πως γενικά με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η αφομοιωτική πολιτική στοχεύει να εντάξει τους μαθητές στον κοινό εθνικό πολιτισμό παραμερίζοντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που αυτοί φέρουν. Η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική αφαιρεί από τις πολιτισμικές ομάδες τη δυνατότητα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών τους εφοδίων (Δαμανάκης, 1998:77). Η πολιτική αυτή στηρίζεται στην παραδοχή ότι τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης και το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής των διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων εντοπίζονται στο γλωσσικό «έλλειμμα» (Μάρκου, 2010:34). Τα μέτρα της εκπαίδευσης αφορούν στην εντατική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας και στην αφομοίωση, γλωσσική και πολιτισμική, στην κυρίαρχη ομάδα.

Η αφομοιωτική προσέγγιση οραματίζεται μια μονοπολιτισμική κοινωνία που αρνείται να αποδεχθεί και να αναγνωρίσει την πολιτισμική ετερότητα (Μάρκου- Παρθένης, 2011:28). Σύμφωνα με την Ανδρούσου κ.α. (2009:182) εκπαίδευση ως αφομοίωση σημαίνει ότι εισέρχεται στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση και πετυχαίνει προχωρώντας από διάφορα στάδια της και αλλάζοντας ριζικά τον εαυτό σου κατά τη διαδικασία. Η εκπαίδευση ως επιφανειακό είδος πολυπολιτισμικότητας σημαίνει ότι, σε επιφανειακό επίπεδο, το σύστημα αναγνωρίζει την ποικιλομορφία των βιοκόσμων, ένα είδος πολυπολιτισμικότητας του «φοκλόρ». Όμως κατά βάθος εξακολουθείς να πρέπει να αλλάξεις ριζικά τον εαυτό σου κατ' εικόνα των βιοκόσμων οι οποίοι βρίσκονται πιο κοντά στον πολιτισμό της θεσμοθετημένης μάθησης και την εξουσία της κυρίαρχης τάσης.

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, όπως αναπτύχθηκε μέσα από την κριτική στην αφομοιωτική προσέγγιση, λήφθηκαν υπόψη οι ιδιαίτεροι πολιτισμοί των μεταναστών. Αφετηρία του μοντέλου είναι η «η πολυεθνική ιδεολογία» και συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Ένας βασικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν συμμετέχουν τόσο στο γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους (Γκόβαρης, 2001:51). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης παραδέχεται ότι η εκπαίδευση έχει ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους ανεξάρτητα από την κοινωνική και εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Για τους υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης αιτία της χαμηλής σχολικής επίδοσης είναι το «υποβαθμισμένο» οικογενειακό περιβάλλον (Μάρκου, 2010:35

Σύμφωνα με την Gill κ.α. (1992:71) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ήταν απλώς η τελευταία και πιο φιλελεύθερη παραλλαγή της αφομοιωτικής προοπτικής. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αντιπροσώπευε μία φανερή βελτίωση στις αφομοιωτικές ιδέες και σαν πανάκεια για τα προβλήματα που βίωναν οι μαύροι μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Γκόβαρης (2001:65) επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί να επέμβει στο επίπεδο των πραγματικών αιτιών που οδηγούν τις μειονότητες στον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης,2001:65). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο βλέπει τη μονοπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης ως τη μοναδική αιτία της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και προτείνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Μάρκου, 2010:36).

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όλοι οι μαθητές πρέπει να καλλιεργούν την ευαισθησία τους για τους άλλους πολιτισμούς, τις άλλες γλώσσες και θρησκείες. Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής παράδοσης προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Γεωργογιάννης, 1997: 128). Σύμφωνα με την Gill κ.α. (1992:245) η αδιαφορία και η αντίσταση των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν πολυπολιτισμικές πολιτικές συχνά εγείρονται από τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ευαισθησίες προς την έννοια της ‘φυλής’ και της εκπαίδευσης.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση παρουσιάζει έλλειμμα στην έννοια του πολιτισμού και αδυνατεί να λάβει υπόψη της τις κοινωνικές σχέσεις και τις διαδικασίες πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου, 2010: 68). Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναδύεται μέσα από τα προηγούμενα μοντέλα ως μία αναγκαιότητα της εποχής που δίνει σημασία στη γλωσσική και πολιτισμική κληρονομιά των μαθητών και αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα στο σχολείο. Η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αισθητοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών στοιχείων τους καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, :2003 89).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στην επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997: 129). Το πρόγραμμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, που σημαίνει αναγνώριση θετικής συνεισφοράς όλων των κοινωνικών ομάδων, όσο και την κοινωνική ισότητα, με έμφαση στην ισότητα ευκαιριών (Μάρκου, 2010: 108-109).

Σύμφωνα με το Αντιρατσιστικό μοντέλο στόχος είναι η ισότητα για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική και φυλετική τους προέλευση και η παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει. Σημαντική προϋπόθεση θεωρείται η χειραφέτηση από τα ρατσιστικά πρότυπα (Γεωργογιάννης, 1997: 128-129). Το Αντιρατσιστικό μοντέλο, προϋποθέτει εκτός από την άρση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μειονεκτούσες ομάδες και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης τους (Τσιάκαλος, 2000).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση και αποδυνάμωση της μέχρι τότε κυρίαρχης προσέγγισης και ερμηνείας των προβλημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης,2001:67). Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής προσέγγισης παρατηρούν ότι με την εξάπλωση και τη γενική αποδοχή της έννοιας του πολυπολιτισμού, που εκφράζει την προοπτική της κυρίαρχης ομάδας, διαχέεται και νομιμοποιείται άκριτα η φιλελεύθερη θέση, σύμφωνα με την οποία όλες οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να πραγματοποιήσουν τις αναπαραστάσεις τους περί ευημερίας. Αυτή η κατάσταση υποδαυλίζει μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής διαφοροποίησης που έχει τις απαρχές της στην κοινωνική ανισότητα. Η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά με την πολυπολιτισμική προσέγγιση έγκειται στον ορισμό του ρατσισμού (Γκόβαρης, 2001:66).

2.2 Ορισμός της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης

Ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί μία από τις πιο συμφέρουσες επενδύσεις της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πανταζή (2015:113) η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως η μορφή εκπαίδευσης που επιδιώκει να βοηθήσει κυρίως τα παιδιά να ανακαλύψουν ότι δεν είναι μόνο υπεύθυνα για τους εαυτούς τους αλλά, επίσης, και για τους άλλους και για το μέλλον του κόσμου, αφού αντιμετωπίζουν την τεράστια πρόκληση να φροντίσουν για ένα μέλλον γεμάτο ανθρωπιστικά ιδεώδη. Η Coelho (2007:483) αναφέρει ότι η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση είναι για όλα τα παιδιά, είτε ανήκουν στην πολιτισμική πλειοψηφία, είτε σε μια ομάδα μειοψηφίας, είτε πηγαινούν σε ένα πολιτιστικά πλουραλιστικό σχολείο.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005:284-285) οι προτεραιότητες των σχολείων κατά τον 21^ο αιώνα θα έπρεπε να είναι :

- Η προώθηση δίγλωσσων ή πολύγλωσσων δεξιοτήτων και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (intercultural sensitivity) σε όλους τους μαθητές.
- Η προώθηση όχι ενός απλά λειτουργικού αναλφαβητισμού (basic functional literacy), αλλά του κριτικού αλφαβητισμού (critical literacy) που θα συμπεριλαμβάνει τη δυνατότητα για αφηρημένη σκέψη υψηλού επιπέδου (abstract higher order thinking) και συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Με

άλλα λόγια, η συνεργατική κριτική έρευνα πα πρέπει να αποτελεί το πρωταρχικό επίκεντρο της μάθησης σε όλα τα σχολεία.

- Η δημιουργική διερεύνηση τρόπων για να βοηθήσουμε όλους τους μαθητές να αποφοιτήσουν με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Καθώς το ποσοστό μαθητών από υποτελείς ομάδες είναι υπερβολικά υψηλό μεταξύ των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο ή έχουν χαμηλές επιδόσεις, κάτι τέτοιο θα σήμαινε την πραγματική αναδόμηση των σχολείων, έτσι ώστε να αμφισβητηθούν και να εξαλειφθούν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των υποτελών ομάδων.
- Η προώθηση της ευαισθητοποίησης και του ενδιαφέροντος για το γενικό καλό της κοινωνίας μας. Αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει την κριτική έρευνα γύρω από τοπικά και διεθνή θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που σχετίζονται με την κατανομή πλούτου, κοινωνικού γοήτρου και εξουσίας μέσα στην κοινωνία μας.

Ως επιστημονικός κλάδος, η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση είναι τόσο περίπλοκος ώστε με δυσκολία μπορεί να οριστεί χωρίς να αφήνει περιθώρια για ποικίλες ερμηνείες. Η χρήση της έννοιας Αντιρατσιστική Εκπαίδευση είναι επίσης πολύπλευρη, όπως και οι προσδοκίες (Πανταζής, 2015:113). Σύμφωνα με τον Banks (2000:88) το σύγχρονο σχολείο πρέπει να προωθεί την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ισότητα. Κατά τους Γεωργογιάννη- Μπάρο (2010) για να μπορέσει το σχολείο να επιτελέσει το ρόλο του στη σύγχρονη κοινωνία, πρέπει όχι μόνο να φέρει τους μαθητές σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, αλλά και να τους βοηθήσει να ζήσουν σε μια ανοικτή κοινωνία με αλληλοκατανόηση και ανοχή. Όλα τα παιδιά χρειάζονται μια εκπαίδευση που θα τα βοηθήσει στο ακαδημαϊκό τους δυναμικό, να αποκτήσουν τις δεξιότητες για να ζουν σε μια πολυπολιτιστική κοινωνία και να αναπτύξουν τη σφαιρική συνείδηση που είναι απαραίτητη για τους μελλοντικούς πολίτες αυτού του κόσμου (Coelho 2007:483).

Κατά τον Γεωργογιάννη (1997:128-129) το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς στόχους την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα. Επιπλέον στοχεύει στη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει, και στη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

Ο Πανταζής (2015) επισημαίνει ότι ο χώρος της εκπαίδευσης οφείλει να καταπολεμήσει φαινόμενα ρατσισμού και να εξοπλίσει τους μαθητές με όλα τα εφόδια που είναι απαραίτητα ώστε να αποκτήσουν ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό ενώ παράλληλα τονίζει πως η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση αποτελεί μία πράξη εξισορρόπησης και στοχεύει στον κριτικό στοχασμό για φαινόμενα διάκρισης και ρατσισμού. Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση είναι καίριας σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι ενήλικες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά όχι μόνο να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους, αλλά να κατανοήσουν και να επικρίνουν τις διάφορες μορφές κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών (Gill κ.α., 1992:252).

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα. Στο μικρο-επίπεδο που αφορά τη σχολική τάξη και διερευνά τη στάση του/της εκπαιδευτικού. Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε εγρήγορση-επαγρύπνηση, να παρατηρεί τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και να χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι, ιστορίες και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικά με τις διακρίσεις, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον καθημερινό ρατσισμό. Το μεσο-επίπεδο αφορά το σχολείο και προσπαθεί να χειριστεί τα πιθανά ρατσιστικά φαινόμενα και τις πιθανές συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και μαθητριών που προκύπτουν εξαιτίας της διαφοράς ηλικίας, εξετάζει αν επιμερίζονται οι ευθύνες και ποια μορφή επικοινωνίας επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αν η περιρρέουσα ατμόσφαιρα δεν είναι θετική, οποιαδήποτε προσπάθεια για την Αντιρατσιστική Εκπαίδευση θα αποτύχει. Τέλος, στο μακρο-επίπεδο το παιδί μαθαίνει να διερευνά τι συμβαίνει στον κόσμο, για παράδειγμα μέσα από τις εφημερίδες και τα μέσα ενημέρωσης μελετά επίκαιρα ρατσιστικά γεγονότα (Poort-Van Eeden, 2003, οπ. αναφ. στο Πανταζής 2015:114).

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση είναι μία φιλοσοφία βασισμένη στις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και το αίσθημα δικαίου και προάγει αυτά τα αποτελέσματα για τα παιδιά (Coelho, 2007:493):

- Θετικές και μη στερεοτυπικές αντιλήψεις για την πολιτισμική ποικιλομορφία και μια ισορροπημένη αντίληψη της σχετικής σπουδαιότητας των διαφορετικών πολιτισμικών και φυλετικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων και των δικών τους, μεταξύ όλων των παιδιών: αυτόχθονες μειονότητες,

αναγνωρισμένοι κάτοικοι και πρόσφατα αφιχθέντες και παιδιά όλων των φυλετικών, πολιτισμικών, και γλωσσικών υποβάθρων.

- Ικανότητα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά σε μεικτές πολιτισμικά συνθήκες στο σχολείο, στην κοινότητα και στο χώρο εργασίας.
- Δεξιότητες κριτικής σκέψης απαραίτητες για την αναγνώριση της προκατάληψης και της αδικίας.
- Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων για την αντιμετώπιση της προκατάληψης και διάκρισης σε πολλά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου.
- Πολιτισμικό εμπλουτισμό του πνεύματος μέσω της τέχνης, της λογοτεχνίας και των άλλων πολιτισμικών μορφών έκφρασης.
- Δίκαια επίπεδα σχολικών επιδόσεων μεταξύ παιδιών κάθε εθνοπολιτισμικού υπόβαθρου.

Η αντιρατσιστική τάση υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός πρέπει να αντιμετωπιστεί κατά μέτωπο, χωρίς περιστροφές. Η αντιρατσιστική προσέγγιση έχει επισημάνει την περιορισμένη εστίαση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στις προκαταλήψεις και διαθέσεις, και στη στρατηγική της για τη μείωση των προκαταλήψεων με τη διδασκαλία των άλλων πολιτισμών (Donald & Rattansi, 1992:29). Ενώ οι θεωρητικοί της πολυπολιτισμικότητας ενδιαφέρονται για την πολιτισμική ποικιλομορφία, και αυξάνουν την ανοχή μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, η αντιρατσιστική τάση τονίζει την ανάγκη των σχολείων να διαδραματίσουν ένα πιο ενεργητικό ρόλο καταπολεμώντας τις διάφορες μορφές ρατσισμού τόσο σε θεσμικό όσο και σε ατομικό επίπεδο (Gill, Mayor & Blair, 1992:253-254).

2.3 Στόχοι της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης

Η αναγνώριση του ρατσισμού, η πρόθεση του και ο αντίκτυπός του αποτελούν ουσιαστικό μέρος κάθε εκπαιδευτικής στρατηγικής κατά του ρατσισμού (Department of Education, 2017). Στο άρθρο 2 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρεται στους σκοπούς της εκπαίδευσης η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και η ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών, η προαγωγή της κατανόησης, της

ανεκτικότητας και της φιλίας ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες για τη διατήρηση της ειρήνης.

Ο Koochiro Matsuura (2008) στην Τελετή για το Βραβείο της Unesco για την Παιδεία και την Ειρήνη, στον πρόλογο του επισημαίνει ότι *«Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδης στην οικοδόμηση της ειρήνης. Η εκπαίδευση για την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μορφή διδασκαλίας που μεταδίδει στο νέο άνθρωπο στάσεις για διάλογο και την πολιτική της μη βίας, με άλλα λόγια τις αξίες της ανεκτικότητας, της ειλικρίνειας προς τους άλλους»*. Η συμφωνία για την προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας και της φιλίας μεταξύ όλων των εθνών και όλων των φυλετικών, εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για τους σπουδαστές από διαφορετικές ομάδες να επικοινωνούν και να συνεργάζονται, περισσότερο από το να κάθονται μαζί, ακούγοντας τον δάσκαλο που τους λέει να είναι ανεκτικοί (Unesco,1995).

Η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνει τις δραστηριότητές της στην ανάπτυξη της πλήρους ανθρώπινης νοημοσύνης, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργικότητας, και της κριτικής σκέψης. Η πρώτη ευθύνη του σχολείου είναι να παρέχει πρόσβαση όλων των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης. Οι δάσκαλοι πρέπει να ενθαρρύνονται να οργανώνουν δραστηριότητες στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν εμπόδια για συμμετοχή. Το επόμενο βήμα είναι βέβαια να αναπτύξουμε και / ή να υιοθετήσουμε μια στρατηγική η οποία θα είναι στοχεύει σε αυτή την πλήρη συμμετοχή (Unesco,1995).

Σύμφωνα με το Αντιρατσιστικό μοντέλο στόχος είναι η ισότητα για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική και φυλετική τους προέλευση και η παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει (Γεωργογιάννης, 1997: 128-129). Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση θα βοηθήσει τα άτομα να διαχειρίζονται συγκεκριμένες, κρίσιμες ρατσιστικές καταστάσεις, ελαχιστοποιώντας έτσι την εμφάνιση γεγονότων που μπορεί να προκαλέσουν διακρίσεις, συγκρούσεις, επιθετικότητα και αποκλεισμό (Πανταζής, 2015:113).

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση απαιτεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να επεξεργάζονται και να αξιολογούν την ποικιλία των παρεχόμενων μηνυμάτων τα οποία τους κατακλύζουν στην καθημερινή τους ζωή. Η ευαισθητοποίηση σε θέματα διακρίσεων και ρατσισμού και η επεξεργασία τους μέσα

από μία κριτική σκοπιά συντελεί στον κοινωνικό σκοπό της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης (Unesco,1995).

Οι μαθησιακοί στόχοι της ειρηνευτικής εκπαίδευσης μπορεί να περιλαμβάνουν την κατανόηση των εκδηλώσεων της βίας, την ανάπτυξη ικανοτήτων για εποικοδομητική αντίδραση σε αυτή τη βία και ειδικές γνώσεις για εναλλακτικές λύσεις έναντι της βίας (Unesco, 2008). Δύο βασικές έννοιες της ειρηνευτικής εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός και οι δεξιότητες. Ο σεβασμός αφορά την ανάπτυξη του σεβασμού για τον εαυτό και για τον εαυτό μας και για τους Άλλους. Οι δεξιότητες αναφέρονται σε συγκεκριμένη επικοινωνία, συνεργασία και τις δεξιότητες συμπεριφοράς που χρησιμοποιούνται σε καταστάσεις σύγκρουσης (Unesco, 2008).

Ο Γκόβαρης (2009:26) τονίζει πως οι εκπρόσωποι της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης έθεσαν για πρώτη φορά το θέμα της βασικής αρχής της ισότητας στο επίκεντρο της παιδαγωγικής συζήτησης για τις μειονότητες και ιδιαίτερα για τις μειονότητες των μεταναστών. Σύμφωνα με τις θέσεις τους, οι μαθητές όφειλαν να ευαισθητοποιηθούν για τις καθημερινές αδικίες και διακρίσεις εις βάρος των παραπάνω ομάδων, και κυρίως να ενημερωθούν για το θεσμικό ρατσισμό. Οι υποστηρικτές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης στράφηκαν, πρώτον ενάντια στην πολιτισμική ερμηνεία της κοινωνικής κατάστασης των μειονοτήτων.

Οι σημερινοί πολίτες χρειάζονται τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να δραστηριοποιούνται μέσα στις δικές τους εθνικές και πολιτισμικές κοινότητες, αλλά και πέρα των πολιτισμικών τους συνόρων και να συμμετέχουν στη δημιουργία ενός εθνικού πολιτισμού των πολιτών, δηλαδή μια δίκαιη και ηθική κοινότητα που ενσαρκώνει δημοκρατικά ιδεώδη και αξίες, όπως αυτά που ενσωματώνονται στην Παγκόσμια Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Banks, 2000:136-137). Ο Πανταζής (2015:114) τονίζει πως η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση στοχεύει πρώτον, στην αλλαγή της συμπεριφοράς, δεύτερον, στην ατομική γνώση της πρόληψης των ρατσιστικών φαινομένων και τρίτον, στην αναμονή αποτελεσμάτων σε όλα τα επίπεδα, από το διαπροσωπικό έως το παγκόσμιο επίπεδο.

Η Derman – Sparks (2010) επισημαίνει πως η «πρακτική της ελευθερίας» είναι θεμελιώδης στην εκπαίδευση για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και στοχεύει να δώσει σε κάθε παιδί τη δυνατότητα να κατασκευάσει την ταυτότητά του με γνώση και αυτοπεποίθηση, να αναπτύξει άνεση, ενσυναίσθηση και δίκαιη συμπεριφορά απέναντι στη διαφορετικότητα και να αναπτύξει κριτική σκέψη καθώς και τις

απαραίτητες δεξιότητες για να υπερασπιστεί τον αυτό του και τους άλλους όταν έρθει αντιμέτωπο με την αδικία.

Σύμφωνα με τον Banks (2000:88) το σύγχρονο σχολείο πρέπει να προωθεί την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ισότητα. Η εκπαίδευση για τη μη βία και την ειρήνη περιλαμβάνει εκπαίδευση, δεξιότητες και πληροφορίες που αποσκοπούν στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας ειρήνης με βάση τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτή η εκπαίδευση όχι μόνο παρέχει τη γνώση για μια κουλτούρα της ειρήνης, αλλά προωθεί τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για την άμβλυνση και την αναγνώριση πιθανών συγκρούσεων και εκείνες που απαιτούνται για την ενεργό προώθηση και δημιουργία μιας κουλτούρας ειρήνης και μη βίας (Unesco, 2008).

Οι Gill κ.α. (1992) τονίζουν ότι ένας από τους σκοπούς της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης πρέπει να αφορά την αμφισβήτηση του προγράμματος σπουδών, υλικά και πηγές για την προκατάληψη, έμφαση, πέρα από την επιφανειακή υποστήριξη των μειονοτήτων, στην εμπειρία σχετικά με τη συνεισφορά των γυναικών και των μαύρων ανθρώπων στην κοινωνία, τόσο στο παρελθόν, όσο και στο παρόν, και να αναπτύξουν υλικά που δεν περιλαμβάνουν στερεότυπα, ολοφάνερες παραλείψεις και σοβαρές στρεβλώσεις. Σύμφωνα με τον Πανταζή (2005:114) η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση αναμένεται να συμβάλλει στην εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού μέσα από τη διαδικασία προώθησης της γνώσης, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών που απαιτούνται, για να επιφέρουν αλλαγή της συμπεριφοράς, που θα επιτρέψει σε παιδιά, νέους και ενήλικες την πρόληψη των ρατσιστικών φαινομένων και τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την ανεκτικότητα.

Το πολυπολιτισμικό και αντιρατσιστικό σχολείο πρέπει να καταβάλει ιδιαίτερες προσπάθειες προκειμένου να προσφέρει σε όλα τα παιδιά εικόνες και τη δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης με πρότυπα ικανότητας και αριστείας πολλών εθνοπολιτισμικών υποβάθρων, των δύο φύλων και μιας μεγάλης ποικιλίας ρόλων (Coelho, 2007:306). Η διδασκαλία οφείλει να προσφέρει ευκαιρίες γνωριμίας με το «ξένο» και «αποξένωσης» από το γνωστό καθώς η αποξένωση από τα δικά μου αυτονόητα προϋποθέτει τη γνωριμία με μια άλλη προοπτική, μια άλλη ματιά πάνω στα κοινωνικά πράγματα (Γκόβαρης, 2009).

Η εφαρμογή της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης στα σχολεία όλων των βαθμίδων μπορεί να θεωρηθεί ως μια πράξη εξισορρόπησης μεταξύ της ευαισθητοποίησης ή μη ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών σε θέματα ρατσισμού, της ενδυνάμωσης των ομάδων που υφίστανται διακρίσεις και της προσπάθειας να αποδομηθεί η διαίρεση σε ομάδες, μεταξύ της κριτικής στη νομοθεσία και στην πρακτική των αρχών και των ιεραρχικών δομών του σχολείου, μεταξύ των κινδύνων που επιφυλάσσουν τα πολυπολιτισμικά φολκλόρ και η φαινομενική αρμονία και της προώθησης μιας καλυμμένης περιέργειας για τους «ξένους» (Πανταζής, 2015).

Για τους εκπροσώπους της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και γι αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους και η λύση του προβλήματος είναι οι ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές (Γκόβαρης, 2001:66). Οι άνθρωποι που υφίστανται φυλετικές διακρίσεις και εκφοβισμό συχνά παραμένουν σιωπηλοί για το τι συνέβη. Η διακοπή του κύκλου της σιωπής και της άρνησης είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα στην εξάλειψη του ρατσισμού και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ της σχολικής κοινότητας (Department of Education, 2017). Σημαντική προϋπόθεση θεωρείται η χειραφέτηση από τα ρατσιστικά πρότυπα (Γεωργογιάννης, 1997: 128-129).

Η συμφωνία ότι η εκπαίδευση θα προωθήσει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης και θα κατευθύνεται στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, καθώς και για τις αρχές που κατοχυρώνονται στο πλαίσιο της Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών (2.1) σημαίνει ότι η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ειρηνευτική εκπαίδευση πρέπει να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνοντας:

- οργάνωση ευκαιριών συνεργασίας και επικοινωνίας στο πλαίσιο του προγράμματος σε ετερογενείς πολυπολιτισμικές ομάδες,
- ανάπτυξη στρατηγικών για την εξασφάλιση της πλήρους συμμετοχής όλων των μαθητών,
- ανάπτυξη στρατηγικών για τη δημιουργία κλίματος κατανόησης, αμοιβαίας συνεργασίας,
- σεβασμό, υπευθυνότητα και συνεργασία στις τάξεις,
- ανάπτυξη στρατηγικών που αποδίδουν σε κάθε άτομο το παιδί ικανότητες και ανάγκες μάθησης,

- ανάπτυξη στρατηγικών που αποφεύγουν την περιθωριοποίηση των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης την ανάπτυξη κριτηρίων επιλογής των πόρων για να συμπεριληφθεί μια σαφής πρακτική κατά των διακρίσεων,
- ανάπτυξη στρατηγικών που θεωρούν την ετερογένεια μάλλον ένα εμπλουτισμό και πόρο για μάθηση και όχι ως πρόβλημα,
- ανάπτυξη καταλλήλων μαθησιακών καταστάσεων για τους σπουδαστές, συμπεριλαμβανομένης της ομάδας,
- εργασία, ενημέρωση των παιδιών για τα δικαιώματά τους, συμπεριλαμβανομένης της Σύμβασης των Δικαιωμάτων των Δικαιωμάτων του Παιδιού το παιδί, η παροχή χρόνου και χρημάτων για την (εν υπηρεσία) κατάρτιση των εκπαιδευτικών με σκοπό
- βελτίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απαιτούνται για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευση στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,
- παροχή εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα στο πλαίσιο παιδαγωγικής γλωσσικής πολιτικής ,
- ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας, του πολιτισμού και των συνεισφορών όλων μειονοτήτων στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αντιρατσιστικών πολιτικών (Unesco,1995:24).

2.4 Η παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιέχει τόσο κοινωνικά, οικονομικά όσο και πολιτικά και ατομικά ανθρώπινα δικαιώματα και απευθύνεται σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως επαγγέλματος, ηλικίας, καταγωγής, υπηκοότητας ή εθνότητας (Πανταζής, 2012β:18). Ο Lenhart (2006) τονίζει ότι η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι απαραίτητη στην εφαρμογή και εξέλιξη των αντιλήψεων σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Η παιδοκεντρική έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προέκυψε κατά την περίοδο της ευρωπαϊκής Αναγέννησης προς το τέλος του δέκατου πέμπτου και αρχές του δέκατου έκτου αιώνα (Πανταζής, 2012α). Τα κείμενα της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα που συντάχθηκαν κατά τη δεκαετία του 1990, αποτελούν ένα ιδιαίτερος

σημαντικό παράγοντα για την παγκόσμια εμβέλεια της εκπαιδευτικής σημασιολογίας, η οποία καθιστά πρόδηλη την προοδευτική θεμελίωση της παιδείας στο επίπεδο της παγκόσμιας κοινότητας, τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου εκπαιδευτικού συστήματος (Lenhart, 2006).

Η υιοθέτηση μιας οπτικής που προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι συστατική της εκπαίδευσης και βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να καταλάβουν καλύτερα πώς οι αρχές από τις οποίες εμφορούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να γίνουν πράξη σε συγκεκριμένες συνθήκες (ΕΕΔΑ, 2014: 43). Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα συμβάλλει στην επίλυση των συγκρούσεων και τη διασφάλιση της ειρήνης, η οποία καθοδηγείται μέσα από τα ανθρώπινα δικαιώματα, και είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στρατηγική για την ατομική, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Πανταζής, 2012β:18).

Σύμφωνα με τον Πανταζή (2012α) αν τα παιδιά αναπτύξουν συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μπορούν ως ενήλικες να αντιλαμβάνονται σε επαρκή βαθμό τα ανθρώπινα δικαιώματα τους και ότι οι ελευθερίες και τα δικαιώματα τους συνορεύουν με τις ελευθερίες και τα δικαιώματα των άλλων. Τονίζει πως η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, πέραν της μετάδοσης γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμβάλλει επίσης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Πανταζής, 2012α: 303).

Η διαπραγμάτευση της θεματολογίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο μάθημα πρέπει να στοχεύει κατά κύριο λόγο στη μετάδοση γνώσεων και αντιλήψεων σε σχέση με:

- Την ιστορική εξέλιξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και με τη σημερινή τους σημασία.
- Τη σημασία των θεμελιωδών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τόσο για τα δικαιώματα κάθε μεμονωμένου ατόμου όσο και για τις αντικειμενικές αρχές διαμόρφωσης της κοινωνικής ζωής.
- Τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές ελευθερίες και στα θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα στο σύνταγμα της κάθε χώρας και στις διεθνείς συμβάσεις.
- Στη διαφορετική αντίληψη και εξασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δε διαφορετικά πολιτικά και πολιτισμικά συστήματα.

- Τη θεμελιακή σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τη δημιουργία του μοντέρνου συνταγματικού κράτους.
- Τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εξασφάλιση της ειρήνης.
- Το βαθμό και τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά αίτια των παρατηρούμενων σε παγκόσμιο επίπεδο παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Empfehlung, 2000 οπ. αναφ. στο Lenhart, 2006).

Περιεχόμενα μάθησης της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν τα οικουμενικά και αδιαίρετα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία βεβαίως έχουν θεσμοθετηθεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στα πλαίσια του διεθνούς και εθνικού δικαίου. Τα διεθνή κείμενα συνδέουν τη συγκεκριμένη αποστολή με εκείνη της εκπαίδευσης για την ειρήνη, την ανεκτικότητα, τη δημοκρατία (Lenhart, 2006:128).

Οι Οικουμενικές Διακηρύξεις μπορούν να αποτελέσουν σημείο εκκίνησης για προβληματισμό και επεξεργασία κατά τη μαθησιακή διαδικασία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η Οικουμενική Διακήρυξη της Unesco για την πολιτιστική πολυμορφία και τα δικαιώματα του ανθρώπου (άρθρο 4) αναφέρει πως η υπεράσπιση της πολιτιστικής πολυμορφίας αποτελεί ηθική επιταγή, αδιαχώριστη από το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, υποδηλώνοντας τη δέσμευση για το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, ιδίως των δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες και των δικαιωμάτων των αυτοχθόνων λαών. Στη Διακήρυξη των Αρχών για την Ανοχή (άρθρο 4) τονίζεται πως το πρώτο βήμα για την εκπαίδευση για την ανοχή είναι να διδάσκει τους ανθρώπους ποια είναι τα δικαιώματα και οι ελευθερίες τους, έτσι ώστε να γίνονται σεβαστά και να προωθούν την επιθυμία να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων.

2.5 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην αποδόμηση του ρατσισμού

Μετά το ξέσπασμα της μεγάλης κρίσης στην Αμερική το 1929 δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για το σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων με μια άλλη οπτική, όπου θα έπρεπε η νέα γενιά να διαπαιδαγωγηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ικανή να λύνει προβλήματα όπως η ανισότητα ανάμεσα στις φυλές και τα κοινωνικά φύλα

(Γρόλλιος, 2011:156). Η Ανδρούσου κ.α. (2009) τονίζουν ότι τα αποτελέσματα του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος αφορούν την επιλεκτική συμπερίληψη, του προοδευτικού αναλυτικού προγράμματος την επιλεκτική αφομοίωση, και του μετασχηματιστικού τον πλουραλισμό.

Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2003) τα παραδοσιακά Προγράμματα Σπουδών εστιάζουν στον πολιτισμό και την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας. Η Coelho (2007:487) υπογραμμίζει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της κυρίαρχης κουλτούρας βλάπτονται από ένα σχολικό πρόγραμμα που αντιπροσωπεύει, επιβεβαιώνει και τιμά μόνο το δικό τους πολιτιστικό υπόβαθρο και εμπειρία και είναι πιθανό να αναπτύξουν μια υπερβολική αίσθηση της σημασίας της δικιάς τους ομάδας.

Ο Γκότοβος (2003) υποστηρίζει πως σημασία έχει να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι στην περίπτωση των αλλοδαπών παιδιών η σημασία της ομάδας προέλευσης, ως σημεία αναφοράς στη συγκρότηση και νοηματοδότηση της συλλογικής τους ταυτότητας, αποδυναμώνεται επειδή ακριβώς τα παιδιά βιώνουν από νωρίς στο χώρο της εκπαίδευσης την απαξίωση των βιωμάτων τους στο χώρο της ομάδας τους. Αντίθετα, οι αξίες και οι αρχές της κυρίαρχης κουλτούρας, ισχύουν ως κανόνας. Όπως επισημαίνει ο Banks (2004:65) ένα μετασχηματιστικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να προάγει την πολυπολιτισμική μόρφωση, να βοηθά τους μαθητές να μάθουν, να νοιάζονται και να ενεργούν με τρόπους που θα αναπτύξουν και θα προάγουν μια δημοκρατική και δίκαιη κοινωνία στην οποία όλες οι ομάδες θα βιώνουν πολιτισμική δημοκρατία και ενθάρρυνση.

Το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στο να εξουδετερώνει τα αρνητικά μηνύματα που μπορεί να δέχονται τα παιδιά από οπουδήποτε αλλού και στο να προάγει θετικά μηνύματα για την πολιτισμική ποικιλομορφία. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, για τα συμφέροντα της κοινωνικής αρμονίας και δικαιοσύνης (Coelho,2007:490). Οι δραστηριότητες που διδάσκουν το σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλομορφία αποτελούν τη βάση για τα περισσότερα πολυπολιτισμικά σχολικά προγράμματα. Πολλές φορές οι προτεινόμενες δραστηριότητες πέφτουν στην παγίδα της τουριστικής προσέγγισης που συχνά αναπαριστά με στερεοτυπικό τρόπο τους πολιτισμούς που εξετάζει (Derman – Sparks, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ότι κουβαλούν προκαταλήψεις και στερεότυπα και ηθικές αξίες οι οποίες επηρεάζουν τα μηνύματα που περνούν στους μαθητές (Sleeter,1991). Όλα τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν την προκατάληψη και τις διακρίσεις μέσω της συμμετοχής τους σε ένα ενταξιακό αναλυτικό πρόγραμμα (Coelho,2007:313). Το μετασχηματιστικό αναλυτικό πρόγραμμα ξεκινάει με την πρόταση ότι οι εμπειρίες ζωής που φέρνουν οι μαθητές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι βαθύτατα διαφορετικές μεταξύ τους (Ανδρούσου κ.α., 2009).

Προκειμένου να είμαστε δίκαιοι για τους μαθητές μας και να διευκολύνουμε τη μάθηση όλων, πρέπει να προσαρμόσουμε ή να τροποποιήσουμε το πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να «ταιριάζει» στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Η διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών είναι η διαδικασία τροποποίησης ή προσαρμογής του προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τα διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων των μαθητών σε μια τάξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν ή να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών αλλάζοντας: το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και το μαθησιακό περιεχόμενο (Unesco, 2004). Τα σχολεία μπορούν να υποστηρίξουν την επιτυχή ένταξη προσφέροντας ένα ενταξιακό πρόγραμμα σπουδών που τιμάει και προσδίδει αξία στις γλώσσες και τους πολιτισμούς όλων των παιδιών της σχολικής κοινότητας (Coelho,2007:106).

Παιδαγωγική της ισότητας ασκείται όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας για να διευκολύνουν τις επιδόσεις στις σπουδές των μαθητών από ποικίλες φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες (Banks, 2000). Η έρευνα δείχνει ότι οι δάσκαλοι μπορούν να αυξήσουν τη συμμετοχή στην τάξη και να βελτιώσουν τις επιδόσεις στις σπουδές των μαθητών από διαφορετικές εθνικές ομάδες αν τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους ώστε να στηριχθούν στα ισχυρά πολιτισμικά τους στοιχεία (Banks, 2000).

Ο Γκόβαρης (2003) αναφέρει ως ειδικούς στόχους του Anti-Bias Curriculum : (α) την οικοδόμηση αυτογνωσίας, αυτοεκτίμησης, την ενίσχυση με άλλα λόγια της ταυτότητας του, (β) την ενσυναισθητική αλληλεπίδραση με ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, (γ) την κριτική σκέψη αναφορικά με την προκατάληψη και την ικανότητα να αντιλαμβάνονται από τη θέση των άλλων την έννοια της προκατάληψης. Σύμφωνα με τις θέσεις του Anti-Bias Curriculum η

προσωπική ταυτότητα των παιδιών πρέπει να προσεγγίζεται και να στηρίζεται σε σχέση με την ταυτότητα της ομάδας προέλευσης του (π.χ. οικογένεια), γιατί η ομάδα προέλευσης και τα πολιτισμικά-γλωσσικά στοιχεία που τη διακρίνουν, καθώς και το εκάστοτε προσωπικό νόημα αυτών είναι μέρος της ατομικής ιδιαιτερότητας, δηλαδή της βασικής δομής του εαυτού.

Ο Sleeter (1991) αναφερόμενος στο μετασχηματιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζει ότι αυτό πρέπει να διδάσκει δεξιότητες κριτικής σκέψης, τον τρόπο που κατασκευάζεται η γνώση και πώς να κατασκευάσουν μόνοι τους οι μαθητές τη γνώση ώστε να ενδυναμωθούν σε γνωστικές δεξιότητες που επιτρέπουν να εξετάζουν κριτικά τις πολιτικές και οικονομικές δομές. Επιπλέον, τονίζει ότι πρέπει να υποστηρίζεται από δασκάλους που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να καταλάβουν τους τρόπους που κατασκευάζεται η γνώση και υποστηρίζουν την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων στην κοινωνία .

Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν τον πολιτισμικό εμπλουτισμό και τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Γκότοβος, 2003:67) . Στα διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, δίνονται διαπολιτισμικές διαστάσεις σε απλά θέματα που υπάρχουν σε όλα τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια. Από τη μία υπάρχουν θέματα για διαπολιτισμική συζήτηση όπως η οικογένεια, από την άλλη πρέπει να επιλέγονται θέματα με μεγαλύτερη διαπολιτισμική διάσταση όπως η αναζήτηση πατρίδας (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005: 311).

Τα βιβλία πρέπει να απεικονίζουν την ποικιλομορφία στους ρόλους των φύλων, τη φυλετική και την πολιτισμική προέλευση, τις σωματικές ικανότητες καθώς και ένα φάσμα από επαγγέλματα και ηλικίες. Να παρουσιάζουν ακριβείς εικόνες και πληροφορίες αποφεύγοντας τα στερεότυπα. Να απεικονίζουν την ποικιλομορφία που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά και τις οικογένειες μέσα στην ίδια κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα (Derman – Sparks, 2010:38).

Το γλωσσικό και το ιστορικό μάθημα ήταν και παραμένουν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, μαθήματα που εκπέμπουν τα μηνύματα τα οποία αφορούν τους αξιακούς κώδικες (Γκότοβος, 2003:67). Ένα μετασχηματιστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα βοηθά τους μαθητές όταν διαβάζουν ή ακούν μια πηγή να αναλογίζονται τους σκοπούς του δημιουργού, και να κάνουν συγκρίσεις με άλλες οπτικές. Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα αναλύοντας ιστορικές αλλά και σύγχρονες πηγές του ίδιου γεγονότος από διαφορετικές οπτικές αντιλήψεις (Sleeter,1991).

Σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων σπάνια παρατηρείται ανοιχτός ρατσισμός, με την έννοια της ρητής επιδίωξης ρατσιστικών διδακτικών στόχων και σκοπών ή την επιλογή ρατσιστικών εκδοχών για την περιγραφή και την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων, σύγχρονων και διαχρονικών. Αυτό που ανιχνεύεται είναι η στερεοτυπική σκέψη και ο ρατσισμός (Γκότοβος, 1996:67).

2.5 .1 Περιεχόμενα Αντιρατσιστικού Αναλυτικού Προγράμματος

Ως διακυβερνητικός οργανισμός, η UNESCO συνεργάζεται - πρώτα και πρωτίστως - με τις κυβερνήσεις να αναπροσανατολίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές (συμπεριλαμβανομένης της εθνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας) προς αξίες που θέτουν τα θεμέλια για ειρήνη και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτό συνεπάγεται την παροχή τεχνικής βοήθειας και δημιουργία ικανοτήτων σε: κατάρτιση εθνικών πολιτικών και στρατηγικών για το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μεταρρυθμίσεων, κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των υπευθύνων για τη χάραξη πολιτικής και των εκπαιδευτικών με στόχο την δημιουργία ικανοτήτων των εθνικών θεσμικών οργάνων, βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και αναθεώρηση και προσαρμογή σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού (Unesco, 2008).

Οι αντιρατσιστές εκπαιδευτικοί συνηγορούν υπέρ της συμπερίληψης πολλών πολιτιστικών αντιλήψεων και εμπειριών στο σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να ενδυναμώνουν από αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο και να μαθαίνουν να εκτιμούν την πολιτισμική ποικιλομορφία (Coelho,2007:490). Το περιεχόμενο της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μετάδοση γνώσεων και αντιρατσιστικών αντιλήψεων και την ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων. Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, όμως, και ο τρόπος μετάδοσης αυτών, δηλαδή ο τρόπος διδασκαλίας (Freire, 1970 οπ. αναφ. στο Πανταζής, 2015).

Ο ρατσισμός, ο οποίος θα έπρεπε να διακρίνεται από τις φυλετικές διακρίσεις, πρέπει να περιοριστεί στις συζητήσεις όπου ομάδες ατόμων ομαδοποιούνται σε ‘φυλές’ βάσει κάποιου βιολογικού σημείου, με κάθε ‘φυλή’ να θεωρείται ότι έχει βασικά χαρακτηριστικά (Donald & Rattansi, 1992:36). Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αποτελούν το υπόστρωμα επάνω στο οποίο αναπτύσσονται ο

σεξισμός και ο ρατσισμός, είναι αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που κατεξοχήν καλλιεργεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Coelho,2007:488).

Για την επιτυχία των προγραμμάτων Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης ιδιαίτερη σημασία δεν έχει η ανίχνευση και η κατασκευή ιδανικών τύπων «ρατσιστών», αλλά η διερεύνηση της υποκειμενικής λειτουργικότητας του ρατσισμού (Γκόβαρης, 2001:69). Η Coelho (2007) υποστηρίζει ότι για να αναπτυχθούν διαπολιτισμικά προγράμματα για να δομηθεί η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη. Για παράδειγμα, τα παιδιά θα μπορούσαν να διδαχθούν πώς να αναγνωρίζουν ρατσιστικές λέξεις ή πράξεις και να ανταποκρίνονται ακολουθώντας τις κατάλληλες διαδικασίες για να διαμαρτυρηθούν.

Η κοινωνική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τα συμπεράσματα που βγάζουν οι μαθητές από τις εμπειρίες που βιώνουν. (Αζίζη-Καλατζή κ.α., 1996). Οι οπτικές εικόνες που προσλαμβάνουν τα παιδιά από το υλικό που εκτίθεται στις αίθουσες διδασκαλίας και στο χώρο του σχολείου μεταφέρει μηνύματα ως προς τους πολιτισμούς που δίνει αξία το σχολείο (Coelho, 2007). Τα παιδιά των οποίων το πολιτισμικό υπόβαθρο δεν επικυρώνεται από το σχολικό πρόγραμμα δέχεται το υπονοούμενο μήνυμα ότι οι πολιτισμοί τους δεν αξίζουν να μελετώνται και ότι οι άνθρωποι αυτών των πολιτισμών έχουν κατορθώσει λίγα πράγματα και δεν έχουν συνεισφέρει τίποτα στην ιστορία της ανθρωπότητας Δηλαδή, συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην υπέρβαση του σεξισμού, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού. (Coelho,2007:488).

Ο Πανταζής (2015:123) επισημαίνει πως οι στόχοι ενός αντιρατσιστικού σχολείου θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών για όλες τις μορφές διακρίσεων και ρατσισμού (παροχή βασικών γνώσεων στους τομείς του ρατσισμού και ερευνητικά ζητήματα για την προκατάληψη, τη μετανάστευση και το άσυλο) και στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών κατά των διακρίσεων (Πανταζής, 2015:123). Το σχολείο οφείλει να προσφέρει παιδεία που επικεντρώνεται σε οικουμενικές αξίες όπως ειρήνη, ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη (Πανταζής, 2012α).

Ο Cummins (2005:283) τονίζει πως πολλά σχολεία φαίνονται αφοσιωμένα στην προσπάθεια να απομακρύνουν τα παιδιά από τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων, αντί να τα κάνουν να συναισθανθούν την επείγουσα ανάγκη να

κατανοήσουν σοβαρά προβλήματα και να τα αντιμετωπίσουν. Θέματα όπως ο ρατσισμός, η μόλυνση του περιβάλλοντος, η γενετική μηχανική και τα αίτια της φτώχειας θεωρούνται ως υπερβολικά ευαίσθητα για τα ευπαθή και ανεπηρέαστα νεανικά μυαλά. Ακόμα λιγότερο έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να συνεργαστούν με άλλους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες για την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα αυτά.

Στο πλαίσιο της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης περιεχόμενα μάθησης που θεωρούνται σημαντικά για την αναγνώριση και την ανάλυση των κοινωνικών δομών αποτελούν οι αιτίες και συνέπειες της μετανάστευσης στο πλαίσιο της παγκόσμιας οικονομικής τάξης, θέματα ασύλου, παιδιά πρόσφυγες, σεξισμός, κοινωνικός αποκλεισμός ομάδων π.χ. Ρομά, χάσμα Βορρά – Νότου, προβλήματα του Τρίτου Κόσμου, ιστορία της αποικιοκρατίας, δομικός ρατσισμός στην Ελλάδα (κυρίως τα δικαιώματα των μεταναστών, προσφύγων, ομοφυλόφιλων), ιστορία του αντισημιτισμού, στερεότυπες εικόνες για τον «ξένο», ανάλυση της φτώχειας, στερεότυπα των άλλων πολιτισμών, κλπ, διευκρίνιση σχετικά με τη χρήση του όρου αντι-ρατσισμού/ρατσισμού και της έννοιας της «φυλής» και σε άλλες χώρες και τη σύνδεσή της με τις συγκεκριμένες τοπικές συνθήκες (Πανταζής, 2015: 117).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ

3.1 Η λειτουργία των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων

Σύμφωνα με τις διεθνείς διαπιστώσεις, τα σημερινά σχολεία, σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό με διαφορετικές ικανότητες και κίνητρο για μάθηση, και διαφορετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή, γεγονός που καθιστά απαραίτητες τις πολυεπίπεδες παρεμβάσεις (Χατζηχρήστου, 2011). Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο δεν μπορεί να είναι πνευματική ή πολιτισμική ιδιοκτησία μιας μοναδικής κοινωνικής ομάδας ή εθνικής κουλτούρας, αλλά οφείλει να είναι μέσο εξάλειψης προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Πανταζής, 2003).

Ο Γκόβαρης (2001) αναφέρεται στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού μοντέλου, στο οποίο ο ρατσισμός ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προκαταλήψεων και στερεοτύπων, δηλαδή ως πρόβλημα ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να ξεχνούν ότι οι μαθητές τους έρχονται στο σχολείο με έτοιμα στερεότυπα και προκαταλήψεις, προϊόντα κοινωνικής μάθησης στο χώρο της οικογένειας, της ομάδας των συνομηλίκων και των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Γκότοβος, 1996). Τα ΜΜΕ διευκολύνουν τη δημιουργία στερεοτύπων καθώς ιστορίες στον Τύπο και στην τηλεόραση συχνά ενισχύουν στερεότυπα για ομάδες (Worchel κ.α., 1991).

Πολλά παιδιά κάθε πολιτιστικού υποβάθρου φέρνουν στερεοτυπικές στάσεις στο σχολείο και αυτές οι στάσεις εδραιώνονται από επιρροές εκτός σχολείου, όπως η οικογένεια, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης μέσα στην κοινότητα (Coelho, 2007:487). Τα στερεότυπα φαίνεται ότι μαθαίνονται σε πολύ μικρή ηλικία, πριν καλά καλά ακόμα ένα παιδί αποκτήσει ιδέα για την ομάδα στην οποία αναφέρονται (Δραγώνα, 2007).

Τα στερεότυπα, όπως όλα τα γνωστικά σχήματα, επηρεάζουν τις πληροφορίες τις οποίες δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με ορισμένο τρόπο, καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες, επηρεάζουν το αν και πότε μια πληροφορία, που είναι ήδη εγγεγραμμένη, θα ανασυρθεί ή όχι (Δραγώνα, 2007). Υποστηρίζεται ότι τα στερεότυπα και οι προσωπικές πεποιθήσεις είναι εννοιολογικά διακριτές γνωστικές δομές. Τα στερεότυπα έχουν ένα μεγαλύτερο

ιστορικό ενεργοποίησης και κατά συνέπεια είναι πιθανό να είναι περισσότερο προσिता από τις ίδιες τις προσωπικές πεποιθήσεις (Devine, 1989).

Η ιστορική και η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση εστιάζονται σε 'ερμηνείες ομαδικού επιπέδου' - γενικές κοινωνικές δυνάμεις και μεταβλητές που οδηγούν στην προκατάληψη. Όταν μεγαλώνει κανείς σε μια ρατσιστική οικογένεια και κοινωνία, είναι πολύ πιθανό να υιοθετήσει τις ρατσιστικές αντιλήψεις της, μέσω των καθιερωμένων διαδικασιών της κοινωνικής μάθησης και επιρροής (Lippa, 2003:303). Η Derman – Sparks (2010:15) υπογραμμίζει ότι από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι το χρώμα του δέρματος, η γλώσσα, το φύλο και οι διαφορές στις σωματικές ικανότητες συνδέονται με προνόμια και δύναμη. Τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στους ανθρώπους και προσλαμβάνοντας τόσο τα φανερά όσο και τα κρυφά μηνύματα σχετικά με αυτές τις διαφορές. Ο ρατσισμός, ο σεξισμός και οι προκαταλήψεις απέναντι σε άτομα με διαφορετικές σωματικές ικανότητες επιδρούν σε βάθος στην αίσθηση του εαυτού και των άλλων που αναπτύσσουν τα παιδιά.

Οι πολιτισμικές προσεγγίσεις βλέπουν την ατομική προκατάληψη ως το προβλέψιμο αποτέλεσμα της ανάπτυξης σε μια κοινωνία που ενσωματώνει ρατσιστική ιδεολογία, ακραίες φυλετικές και εθνοτικές ανισότητες και σύστημα εκμετάλλευσης που βασίζεται στην ιδιότητα του μέλους ομάδας (Γκόβαρης, 2001). Η προκατάληψη ως αρνητική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο άτομο ή σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα αντί να είναι ένας δείκτης της διαταραχής της προσωπικότητας ή της συναισθηματικής δυσλειτουργίας, είναι το φυσιολογικό αποτέλεσμα της συμμόρφωσης με το ρατσιστικό περιβάλλον (Healey, 2006:88).

Μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες σχετικά με τις έννοιες της προκατάληψης και των στερεοτύπων αφορά τις συνήθεις υποθέσεις ότι τα άτομα έχουν προκατειλημμένες απόψεις με συνέπεια τις οποίες εκφράζουν και συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτές σε ένα συστηματικό και χωρίς αμφισβήτηση τρόπο (Donald & Rattansi, 1992). Η προσέγγιση της μάθησης μπορεί να εξηγήσει γιατί υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στο αντικείμενο της προκατάληψης. Παιδιά σε διαφορετικές χώρες, ή σε διαφορετικές περιοχές στην ίδια χώρα, μπορεί να διδαχθούν να μισούν διαφορετικές εθνικές ομάδες. Οι γονείς μπορούν να ενσταλάξουν στα παιδιά τους την ιδέα ότι πρέπει να μισούν τους μαύρους, και να λένε τρομακτικές ιστορίες για το τι μπορεί να συμβεί σε αυτά αν αλληλεπιδρούν με μαύρους (Worchel κ.α.,1991:362).

Μεταξύ των κεντρικών θεμάτων της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης συγκαταλέγεται η αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, στη διαφορετική ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική αλληλουχία. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι προκαταλήψεις και οι εχθρικές εικόνες σε εθνοπολιτικές συγκρουσιακές καταστάσεις (Πανταζής, 2015). Αιτίες της προκατάληψης μπορεί να είναι οι πολιτικές και θρησκευτικές ιδεολογίες, η διαίρεση του κοινωνικού μας κόσμου σε ομάδες και ο ανταγωνισμός που συχνά αναπτύσσεται μεταξύ αυτών των ομάδων (Lippa, 2003).

Σε πρόσφατες έρευνες έχει διαπιστωθεί ένα περίπλοκο σφάλμα στο οποίο οδηγούν τα στερεότυπα: μας οδηγούν να θεωρούμε τις ενδο-ομάδες πιο περίπλοκες και ποικιλόμορφες από τις εξω-ομάδες. Η αντίληψη ότι οι εξω-ομάδες είναι ομοιόμορφες, ομοιογενείς και αδιαφοροποίητες εκφράζεται από την κλασική φράση της προκατάληψης 'όλοι έχουν το ίδιο πρόσωπο' (Lippa, 2003:307-308). Οι άνθρωποι θέλουν η κοινωνική τους ταυτότητα όπως και η προσωπική τους να είναι όσο το δυνατό περισσότερο θετική. Για το σκοπό αυτό αξιολογούν την εσω-ομάδα πιο ευνοικά από την εξω-ομάδα (Worchel κ.α.,1991:365).

Η ανάγκη να διατηρήσουν οι άνθρωποι υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης μπορεί να οδηγήσει στην προκατάληψη και στη διάκριση απέναντι σε μέλη εξω-ομάδων (Worchel κ.α.,1991:365). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2006) η αρνητική ή θετική προδιάθεση – η προκατάληψη- δεν πυροδοτείται από τις ατομικές, ιδιοσυγκρασιακές ιδιότητες του «άλλου», αλλά από την κοινωνική του ταυτότητα.

Ο Healey, (2006:79) αναφέρει πως πέρα από την απλή παρατήρηση της ιδιότητας μέλους της ομάδας, τα προκατειλημμένα άτομα αποδίδουν ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών σε άλλους ανθρώπους υποθέτωντας ότι τα μέλη συγκεκριμένων ομάδων έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφορικές τάσεις. ή κάνοντας σαφείς κρίσεις για την αξία των άλλων και ακόμη διαπράττοντας βιαιοπραγίες με βάση μόνο την ομαδική ταυτότητα ενός άλλου προσώπου. Αυτές οι αντιδράσεις που κάνουμε σχετικά με τους άλλους με βάση την ιδιότητα μέλους τους είναι στερεότυπα.

3.2 Αποδόμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ο ρατσισμός έχει επίσημες συνέπειες για τα άτομα, τις οικογένειες, τις κοινότητες και τη μάθηση. Ο ρατσισμός μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα εκπαιδευτικά

αποτελέσματα, την ατομική ευτυχία και αυτοπεποίθηση, το σχολικό κλίμα, την πολιτιστική ταυτότητα, τις σχολικές και κοινοτικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών (Department of Education, 2017). Το εκπαιδευτικό σύστημα, από τη φύση του ενδείκνυται ιδιαίτερα για ένα εγχείρημα αποδόμησης του σεξιστικού και ρατσιστικού πλέγματος αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών και αποκάλυψης των αιτιών του κοινωνικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 1994). Μία από τις θεμελιώδεις κατηγορίες που τονίζεται από τους αντιρατσιστές είναι ότι η ρατσιστική ιδεολογία και οι δομές της έχουν λάβει ανεπαρκή προσοχή. Όταν το θέμα του ρατσισμού, μετασχηματίζεται σε ερωτήσεις για τις προκαταλήψεις και τις στάσεις, αφήνει έτσι ένα μεγάλο εύρος από μεροληπτικές πρακτικές και αδιαμφισβήτητες δομές (Donald & Rattansi, 1992).

Κατά τον Τσιάκαλο (2000:142) για να αποδομήσουμε το ρατσισμό χρειάζεται προηγουμένως να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι:

- Στο γνωστικό επίπεδο κατασκευάζουν λανθασμένες αντιλήψεις για κοινωνικές κατηγορίες.
- Στο επίπεδο των στάσεων ενστερνίζονται θετικές ή αρνητικές διαθέσεις απέναντι σε κοινωνικές κατηγορίες.
- Στο επίπεδο της συμπεριφοράς αποκτούν δύναμη και τη δυνατότητα να κάνουν χρήση της εις βάρος κοινωνικών κατηγοριών.

Η Αζίζη - Καλατζή (1996) επισημαίνει πως για να μπορέσουμε να απαλύνουμε τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και την ξενοφοβία είναι απαραίτητος ο διάλογος και η επικοινωνία με τους διάφορους πολιτισμούς. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να μάθουμε: τον τρόπο ζωής των 'Άλλων', να επεξεργαζόμαστε τις ιστορικές και κοινωνικές διαφορές, να αναγνωρίζουμε και να αναλύουμε φαινόμενα ξενοφοβίας και απόρριψης. Συνειδητοποίηση των στερεότυπων δεν σημαίνει ανακάλυψη ενός ελλείμματος στη γνώση μας για τους «άλλους», αλλά ευαισθητοποίηση και κριτική αντιπαράθεση με το γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων που αφορούν τη διασύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων, όπως χρώμα του δέρματος, εθν(ι)οτική προέλευση, φύλο κ.α , με κοινωνική δύναμη, κοινωνικά προνόμια ή κοινωνική απαξίωση. (Γκόβαρης, , 2003).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να στοχεύει, μέσα από τα περιεχόμενα μάθησης και τη δομή που διατρέχει τη σχολική ζωή, στην ομαλή συνύπαρξη όλων των μελών.

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την απαλλαγή από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις συμβάλλει στην εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού (Τσιάκαλος, 2000: 165). Όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να διαμορφώνουν συμπεριφορά με σεβασμό και πρακτικές, να διαχειρίζονται προσεκτικά τις συζητήσεις στην τάξη και τη συμπεριφορά των μαθητών και να διδάσκουν ρητά για τον ρατσισμό και πώς να το αντιμετωπίζουν μέσω δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης (Department of Education, 2017).

Ο Cohen (1994, οπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2001) αναφέρει ότι στην προσπάθειά μας να αλλάξουμε με πληροφορίες τις στάσεις των μαθητών, παραβλέπουμε την υποκειμενική λειτουργικότητα του ρατσισμού, δηλαδή το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν επενδύσει ισχυρά συναισθήματα σε συγκεκριμένους μύθους περί φυλετικής και εθνικής προέλευσης. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που βασίζονται στη φυλή παραμένουν ένα δυναμικό κομμάτι της κρατούσας κοινωνικής πρακτικής (Derman – Sparks, 2010:69).

Ο Lipra (2003:301) υπογραμμίζει πως για να μπορέσουμε να απαλύνουμε την προκατάληψη εναντίον των έγχρωμων ατόμων, πρέπει να καταλάβουμε την ιστορική τους προέλευση και εξέλιξη (Lipra, 2003:301). Μορφές λειτουργίας του ρατσισμού, υποκειμενικές και κοινωνικές λειτουργίες των προκαταλήψεων πρέπει να θεματοποιούνται στο σχολικό μάθημα. Είναι σημαντικό ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, πρέπει να μάθουν να λαμβάνουν θέση και να αμφισβητούν αυτές τις προκαταλήψεις (Πανταζής, 2015:123).

Η Αζίζη- Καλατζή κ.α. (1996:48) τονίζει ότι οποιαδήποτε προσπάθεια ευαισθητοποίησης σχετικά με θέματα προκαταλήψεων αποτελεί ένα αρκετά αμφιλεγόμενο εκπαιδευτικό στόχο. Πολλές φορές πιστεύουμε ότι μια καλή εκπαιδευτική προσπάθεια για την αντιμετώπιση και τη μείωση προκατειλημμένων απόψεων είναι:

- να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους, ειδικά όταν κάποιες απόψεις εμπεριέχουν παράλογες αντιπάθειες όσον αφορά διάφορες κοινωνικές ή εθνικές ομάδες,
- να αποφεύγουν οι μαθητές τις γενικεύσεις και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους βασισμένοι σε συγκεκριμένα στοιχεία,
- να αποκτήσουν ανοιχτό κριτικό πνεύμα, να αναπτύξουν αισθήματα εμπάθειας και ανθρωπισμού,

- να κατανοήσουν τις επιπτώσεις που επιφέρουν οι προκαταλήψεις σε ομάδες ανθρώπων που έχουν γίνει ‘αντικείμενα’ στερεοτυπικών αντιλήψεων και πράξεων,
- να εξερευνήσουν και να αναλύσουν την ιστορική και κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική διάσταση και εξάρτηση των προκαταλήψεων.

Η μαθησιακή προσέγγιση επιτρέπει το σχηματισμό των προκαταλήψεων στα παιδιά ακόμα κι αν δεν έχουν δει ποτέ ένα μέλος μιας ομάδας για το οποίο είναι προκατειλημμένα (Worchel κ.α.,1991:362). Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να παρέμβει στην αποδόμηση της υπάρχουσας προκατάληψης μέσω της αλληλεπίδρασης σε περιστάσεις αντιστροφής του στάτους και της συνεργασίας σε συνθήκες αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1996).

Η επαφή και η αυξημένη επικοινωνία μεταξύ των ομάδων έχουν συχνά προταθεί ως διορθωτικά μέτρα για προκαταλήψεις, παρεξηγήσεις και εχθρικές φυλετικές και εθνοτικές σχέσεις. Η επαφή μεταξύ των ομάδων δεν είναι, από μόνη της, ένα άμεσο ή αυτόματο αντίδοτο για τις προκαταλήψεις και τα αρνητικά συναισθήματα. Η επαφή μπορεί να έχει ποικίλα αποτελέσματα και, ανάλογα με τη φύση της κατάστασης, μπορεί είτε να μειώσει είτε να αυξήσει τις προκαταλήψεις (Healey, 2006:116).

Ο Allport (1979) υποστήριξε ότι για να ξεπεραστούν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και επιθέσεις προς τους «διαφορετικούς», όπως είναι οι αλλοδαποί, οι έγχρωμοι και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, πρέπει να εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής και ισότιμης επικοινωνίας μεταξύ τους, όπου μέσα στο σχολείο αυτό μπορεί να διασφαλισθεί μέσα από τη συνεργατική δράση. Σύμφωνα με μία μελέτη, η εχθρότητα μεταξύ των ομάδων μπορεί να ελαττωθεί, εάν υπάρχει ισότιμη και μη ανταγωνιστική επικοινωνία μεταξύ των εχθρικών ομάδων κατά την επιδίωξη ενός ανώτερου σκοπού, για την επίτευξη του οποίου οι ομάδες πρέπει να συνεργαστούν ώστε να λάβουν και οι δύο ομάδες ανταμοιβές (Lippra, 2003:331).

3.3 Ανάπτυξη ανεκτικότητας

Στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα (άρθρο 26) επισημαίνεται πως η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και

τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.

Η σημερινή εποχή επιβάλλει ότι οι πολιτικοί (και τα κράτη που αυτοί εκπροσωπούν), θα λάβουν ολοκληρωμένα και κυρίως συγκεκριμένα μέτρα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της ξеноφοβίας και της μισαλλοδοξίας. Η ενίσχυση της δέσμευσης για την καταπολέμηση των διακρίσεων αποτελεί το πρώτο σημαντικό όπλο ενάντια στον αναδυόμενο πανευρωπαϊκά εξτρεμισμό. Η ενίσχυση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους ακόλουθους τρόπους:

- Με την προστασία των δημοκρατικών αξιών και των οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

- Με τη θέσπιση σε παγκόσμιο επίπεδο συγκεκριμένων αξιών και αρχών στα συστήματα εκπαίδευσης, που θα μεταβιβάζουν τον αλτρουισμό, την αλληλεγγύη και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

- Με την θωράκιση του κράτους δικαίου μέσω της θέσπισης των αναγκαίων-ανάλογα με την εποχή, τον τόπο και τις συνθήκες- μέτρων και νομοθετημάτων.

- Με την καλλιέργεια πνεύματος ανεκτικότητας και διαλόγου στα σχολεία, τις κοινότητες, στις κάθε τύπου κοινωνικές ή πολιτικές συλλογικότητες, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί οι τρόποι αντιμετώπισης των διαφορών στις κοινωνίες μας

- Με την αλλαγή νοοτροπιών και στάσεων, ώστε κάθε μέρα, ο καθένας από εμάς να μπορεί να αντισταθεί στις φυλετικές προκαταλήψεις και τις αντίστοιχες δυσανεξίες (Unesco, 1995).

Ένας δείκτης των θεωρητικών και εκπαιδευτικών συμφωνιών μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας και του αντιρατσισμού είναι η βασική ομοιότητα μεταξύ των πολυπολιτισμικών προσπαθειών για την καταπολέμηση της φυλετικής προκατάληψης με την παροχή 'θετικών εικόνων' και την αντιρατσιστική προσταγή να παρουσιάσει ιστορίες μαύρων κυρίως ως αφηγήσεις αντίστασης και πάλης κατά του ρατσισμού (Donald & Rattansi, 1992). Πολλοί ερευνητές υποδεικνύουν ότι η προκατάληψη, όπως και άλλες συμπεριφορές, μαθαίνεται. Ένα παιδί μπορεί να βλέπει τους γονείς του να κάνει διακρίσεις απέναντι στους μαύρους, να ακούν αποτρόπαιες παρατηρήσεις για τους μαύρους (Worchel κ.α.,1991:362). Οι κατηγοριοποιήσεις, τυπολογίες και τα στερεότυπα φορτίζονται όχι μόνο ιδεολογικά αλλά και συναισθηματικά. (Αζίζη-Καλατζή,1996:31). Η Coelho (2007:487) υπογραμμίζει πως το σχολείο μπορεί άθελά

του να ενισχύει αυτές τις συμπεριφορές μέσω του σχολικού προγράμματος που προσφέρει στα παιδιά.

Τα παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση για να ξεκαθαρίσουν τις ιδέες τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με το χρώμα του δέρματος, την υφή των μαλλιών και το σχήμα των ματιών, ώστε να μην μπορεί ο ρατσισμός να βλάψει την αντίληψη που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους ή να τους διδάξει την απόρριψη των άλλων (Derman – Sparks, 2010:69). Ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης είναι η θεματοποίηση του δικού μας φόβου και ρατσισμού (Πανταζής, 2015:116).

Σύμφωνα με τον Πανταζή (2015:115) η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση στρέφεται κατά του ρατσισμού σε όλα τα επίπεδα και χρησιμοποιεί την επιρροή της για εκτενείς συνολικές δυνατότητες επεξεργασίας των μορφών του ρατσισμού, των διακρίσεων και των συγκρούσεων. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων σχολείων απαιτεί την ανάπτυξη ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα. Ιδιαίτερα η πολυμορφία της πραγματικότητας εντός της οποίας λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση των παιδιών μειονοτήτων προαπαιτεί εκπαίδευση σε πρακτικές που να αναφέρονται στην αλληλεπίδραση πολιτισμών και υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι σε γονείς και παιδιά με διαφορετικό πολιτισμό (Γεωργογιάννης - - Μπάρος, 2010:22).

Η Διακήρυξη των Αρχών για την Ανοχή (αρθρο 4) τονίζεται πως η Εκπαίδευση για την Ανοχή πρέπει να θεωρείται επιτακτική ανάγκη γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η συστηματική προώθηση και η ορθή διδασκαλία της ανοχής που θα εξετάζει τις πολιτιστικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και θρησκευτικές πηγές ανοχής – βασικές αιτίες της βίας και του αποκλεισμού. Η εκπαιδευτική πολιτική και τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κατανόησης, αλληλεγγύης και ανοχής μεταξύ των ατόμων, ανάμεσα στις εθνικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες και έθνη. Η Εκπαίδευση για την ανοχή πρέπει να στοχεύει στην αντιμετώπιση των επιρροών που μπορεί να οδηγήσουν στον φόβο και τον αποκλεισμό, και πρέπει να βοηθήσει τους νέους να αναπτύξουν ικανότητες για ανεξάρτητη κριτική σκέψη και ηθικό συλλογισμό (Unesco, 1995).

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση θα πρέπει να καλύπτει θέματα που αφορούν τα αίτια και τα αποτελέσματα των διακρίσεων και του ρατσισμού και να θέτει υπό συζήτηση τις πολιτικές και κοινωνικές πτυχές αυτών. Θα πρέπει να στοχεύει στις αναπτυσσόμενες σχέσεις εντός των ομάδων, για παράδειγμα στην ανεκτικότητα έναντι

της ετερότητας και στην ισότητα μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας αντί στην εξιδανίκευση της «δικής τους» ομάδας. Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση επιδιώκει να μεταδώσει στα άτομα αυτά που πρέπει να αποδεχθούν, προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους (Πανταζής, 2015:114).

Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δώσουν στους μαθητές και στις μαθήτριες τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν εμπειρίες της ζωής τους. Η σχολική τάξη έτσι μετατρέπεται σε πλαίσιο όπου οι ετερότητες γίνονται σεβαστές και οι εμπειρίες δεν κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν ή να πάρουν μορφή κοινότοπη ούτε να αποκρύπτονται. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μιλήσουν ευκολότερα για τις διακρίσεις και την αδιαλλαξία π.χ. εναντίον των Μουσουλμάνων, εάν έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τις ατομικές τους ο καθένας εμπειρίες, π.χ. τις διακρίσεις εναντίον άλλων ταυτοτήτων. Παράλληλα πρέπει οι μαθητές και οι μαθήτριες να μάθουν να αποστασιοποιούνται από τις ατομικές τους εμπειρίες και να διακρίνουν τις διαφορές αντί να γενικεύουν. Χρήσιμα είναι και παραδείγματα συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα σε διαφορετικές θρησκευτικές ομάδες (ΕΕΔΑ, 2014).

Η αντιρατσιστική πληρότητα είναι μια ειδική ικανότητα που περιλαμβάνει τη γνώση σχετικά με την κλιμάκωση του μορφών του ρατσισμού και των μηχανισμών του (Πανταζής, 2015 :114). Το άνοιγμα του σχολείου προς όλες τις κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες συμβάλλουν στην ομαλή συνύπαρξη των μελών του και στην ανάπτυξη αντιρατσιστικής πληρότητας. (Πανταζής, 2015). Σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά χωρίς προκαταλήψεις εμφανίζουν έλλειψη δογματισμού και ανεκτικότητα σε πολλαπλές ερμηνείες και λύσεις (Τσιάκαλος, 2000: 165).

Οι εκπαιδευτικοί προβλέπεται και προτείνεται να διδάσκουν τα θέματα αυτά με τρόπο άμεσο και βιωματικό, ώστε να αντιλαμβάνονται οι μαθητές την ιδιαίτερη αξία των δικαιωμάτων και των αρχών αυτών και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπίζονται νόμιμα και αποτελεσματικά τυχόν παραβάσεις τους. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία και προωθείται η ουσιαστική κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των αρχών της μη διάκρισης και των αρνητικών συνεπειών που προκαλούν διαχρονικά οι ρατσιστικές και μισαλλόδοξες συμπεριφορές, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατάρτιση και τη διαθεσιμότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Συνήγορος του πολίτη, 2013:63).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

4.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ορισμός

Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2001:14). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καταπολεμά στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων και στις παιδαγωγικές πρακτικές σκόπιμες παραλείψεις ή ανακρίβειες, ανισότητες και ρατσισμό. Στοχεύει στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και στην απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Παπάς, 1998: 297).

Το σημερινό σχολείο πρέπει να απελευθερώσει το μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό του ρόλο και να ακολουθήσει μία διαπολιτισμική κατεύθυνση αποδεχόμενο την πολυπολιτισμικότητα (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003:18). Σύμφωνα με τον Πανταζή (2003:111) πολυπολιτισμική θεωρείται η κοινωνία όπου υπάρχει μία εθνοτική, πολιτισμική πολλαπλότητα και ανομοιογένεια και η συνύπαρξη των ατόμων και ομάδων προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες είναι ισότιμη.

Ο Μάρκου (1996) επισημαίνει την έννοια του όρου της πολυπολιτισμικότητας, περιγράφοντας μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, δηλαδή «το τι είναι», ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα δηλώνει μία διαλεκτική σχέση σε μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, δηλαδή «το τι θα έπρεπε να είναι». Όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (2003) η διαπολιτισμική παιδαγωγική επιχειρεί να περιγράψει με ακρίβεια καθώς επίσης και να ερμηνεύσει με πληρότητα, την εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία έχει σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας.

Με τον όρο διαπολιτισμικότητα εννοούμε τη διαλεκτική σχέση, συνεχή αλληλεπίδραση και συνεργασία σε μία κοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικών ομάδων (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2008: 317). Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως μία κατάσταση και διαδικασία συνείδησης που στηρίζεται στην αναστοχαστική αντίληψη και εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Ο θεωρητικός στόχος εστιάζεται στις

διαδικασίες σχετικοποίησης και υπέρβασης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας στα πλαίσια της συνάντησης των πολιτισμών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θεωρείται αναγκαία η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε τα μέλη των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων να έχουν τη δυνατότητα προσέγγισης των οικουμενικών, κοινών πολιτισμικών στοιχείων (Γκόβαρης, 2001:81).

Τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σύμφωνα με το Δαμανάκη (1998) αφορούν στην:

1. ισοτιμία των πολιτισμών,
2. ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης,
3. παροχή ίσων ευκαιριών.

Στόχος της Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές ώστε να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες για τη δημιουργία μιας ευνομούμενης κοινωνίας ώστε όλοι να μπορούν να ζουν και να συμμετέχουν με αξιοπρέπεια (Μάρκου, 2010: 12). Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, 1998:40).

Στο ΦΕΚ 159 (τα α΄/6-9-2016) ορίζονται οι σκοποί και τα μέσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εξής:

- Εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική εκπαίδευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών.
- Ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού.
- Εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών.
- Αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό
- Μέτρα και οι υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητα.

- Κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

4.2 Αρχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στην επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997: 129). Ως παιδαγωγική πρόκληση αφορά στην ευαισθητοποίηση σε θέματα κοινωνικής ανισότητας και εθνοτικών προκαταλήψεων, καθώς και ανάπτυξης του σεβασμού για τις γλώσσες των μειονοτήτων και τις κουλτούρες τους γενικότερα (Γκόβαρης, 2009). Σύμφωνα με την Coelho (2007:88) ο πολιτισμικός πλουραλισμός βοηθά στη δημιουργία μιας συνεκτικής κοινωνίας, όπου άτομα από κάθε περιβάλλον συμμετέχουν και δρουν ίσα, ενώ παράλληλα διατηρούν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες.

Η διαπολιτισμική αγωγή με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Δαμανάκης, 1998:38). Η θέση για την ισοτιμία των πολιτισμών, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η κριτική στον εθνοκεντρισμό, η κριτική στην αφομοίωση και η θέση για τη μεταρρύθμιση του σχολείου (Γκότοβος, 2003:17) αποτελούν βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατέχουν κεντρικό ρόλο στο σχολείο που επιδιώκει τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Ο Γκότοβος (2003:7) επισημαίνει πως οι μαθητές διαφορετικής καταγωγής, γλώσσας και πολιτισμού πρέπει να ενθαρρύνονται να μεταφέρουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους ώστε να επιτευχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία. Στόχος είναι ένα σχολείο στο οποίο ελεύθερα κυκλοφορούν πολιτισμικά στοιχεία με διαφορετική προέλευση, χωρίς κάποια από αυτά να ευνοούνται ή να εμποδίζονται με ειδικές ρυθμίσεις. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2009:24) αν ασχοληθεί κανείς με τυπικές περιπτώσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας, θα καταλήξει σε τέσσερις διαστάσεις ή παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν αποφασιστικά τις προσδοκίες των υποκειμένων που συμμετέχουν στην επικοινωνία:

- Ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας.
- Συλλογικές εμπειρίες.
- Εικόνες του «ξένου» (στερεότυπα, προκαταλήψεις).

➤ Διαφορές στους κώδικες (πολιτιστικά στάνταρ).

Ο Δαμανάκης (1998:40) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αξίωμα την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, 1998:40). Ο Λέβι- Στρος (1991:15-16) μιλώντας για την ποικιλομορφία των ανθρώπινων πολιτισμών επισημαίνει πως αυτή δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή με στατικό τρόπο. Οι άνθρωποι δημιούργησαν διαφορετικούς πολιτισμούς εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης, των ειδικών συνθηκών του περιβάλλοντος και της άγνοιας στην οποία βρισκόταν σε ό,τι αφορούσε την υπόλοιπη ανθρωπότητα. Αλλά αυτό θα ήταν απόλυτα αληθινό μόνο εάν κάθε πολιτισμός ή και κάθε κοινωνία ήταν δεμένη στον τόπο της και αναπτυσσόταν απομονωμένη από όλες τις άλλες.

Ο Γκόβαρης (2001:89), αναφερόμενος στην ισότητα των πολιτισμών τονίζει ότι αποτελεί θεμελιώδη θέση του πολιτισμικού σχετικισμού. Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του, επειδή χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερο ορθολογισμό που του προσδίδει μια συγκεκριμένη χωροχρονική λειτουργικότητα. Κάθε προσπάθεια θέσπισης οικουμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση ανθρώπινων πράξεων, ερμηνεύεται ως προσπάθεια απαξίωσης του «διαφορετικού». Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να συναντά κανείς το μη οικείο με περιέργεια, να αντιλαμβάνεται και να βιώνει το ξένο σαν εμπλουτισμό της δικής του κουλτούρας (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005: 54).

Οι προκλήσεις και οι στόχοι της μάθησης στο πολυπολιτισμικό σχολείο περιγράφονται μέσα από τις έννοιες «κατανόηση του ξένου» και «διαπολιτισμική ικανότητα» (Γκόβαρης, 2009:7). Η αναγνώριση του «ξένου» είναι προϋπόθεση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Η διαπολιτισμική κατανόηση με τη σειρά της εμβαθύνει στην αναγνώριση του κάθε «ξένου». Η διαπολιτισμική κατανόηση απαιτεί πέρα από την κριτική αντιμετώπιση της «δικής μας» κουλτούρας και ένα ορισμένο μέτρο ταύτισης με τον «άλλο» ή ικανότατη ενσυναίσθησης (Γκόβαρης, 2009:30).

Η αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και η αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων στο σχολείο είναι θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Δαμανάκης, 1998:104). Αν στο επίκεντρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και μάθησης δεν δεσπόζουν οι πολιτισμικές διαφορές, αλλά τα κοινά πολιτισμικά γνωρίσματα, τότε οι πολιτισμικές διαφορές θα αποκτήσουν

ένα διαφορετικό χαρακτήρα, καθώς θα νοούνται πλέον ως διαφορετικές κοινωνικές και ατομικές εμπειρίες. Δεν θα αντιπροσωπεύουν ένα πλουραλισμό ιδιαιτέρων πολιτισμών, αλλά ένα πλουραλισμό ατομικών και κοινωνικών εμπειριών (Γκόβαρης, 2001:188).

Μερικές φορές απαιτείται να οικοδομήσουμε ικανότητες στην ανάπτυξη και συντήρηση σχέσεων με άλλους πολιτισμούς οι οποίοι μπορεί να είναι δραματικά διαφορετικοί από τον δικό μας πολιτισμό (Kohls & Knight, 1994). Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία όλοι οι μαθητές πρέπει να καλλιεργούν την ευαισθησία τους για τους άλλους πολιτισμούς, τις άλλες γλώσσες και θρησκείες. Αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής παράδοσης προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Γεωργογιάννης, 1997: 128).

Η ικανότητα για διαπολιτισμικό διάλογο είναι ίσως ο δυσκολότερος στόχος της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Ο διάλογος προϋποθέτει τόσο την αναγνώριση όσο παράλληλα και των κοινών σημείων. Δεν είναι απαραίτητο αυτά να είναι κοινές αντιλήψεις περί αξιών, μπορούν να είναι και κοινές προοπτικές για δράσεις στο μέλλον (Γκόβαρης, 2009:28). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που καθιστούν ικανούς τους πολίτες να λειτουργούν ως πολίτες του κόσμου (Μάρκου, 2010:106).

Ο Γκότοβος (2003:22) επισημαίνει πως μια διαμερισματοποιημένη σε συλλογικότητες κοινωνία διατρέχει πάντοτε τον κίνδυνο να μην καταφέρει να καθιερώσει έναν ενιαίο κώδικα, μέσω του οποίου συνήθως προκύπτει στη συνείδηση του μέλους αυτής της κοινωνίας η αίσθηση του κοινού συμφέροντος και η εμπειρία της αφοσίωσης στο κοινό συμφέρον. Η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην ετοιμότητα συνάντησης με ομάδες διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου και ανθρώπων με διαφορετικές ταυτότητες, για τους οποίους έχουν σημασία τα ξένα πολιτισμικά στοιχεία (Γκόβαρης, 2009:30). Οι θεσμοί αγωγής και μάθησης οφείλουν να δίνουν ευκαιρίες για εμπειρίες σε όλα τα άτομα, διότι είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση των όρων ζωής και συνύπαρξης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003:75).

4.3 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην αποδόμηση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Προκειμένου να αμφισβητηθούν οι γενικεύσεις, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις με βάση τη φυλή που είναι τα θεμέλια του άμεσου και έμμεσου ρατσισμού, τα προγράμματα διδασκαλίας και η πρακτική πρέπει να περιλαμβάνουν στρατηγικές που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και αναπτύσσουν σεβασμό πολιτιστική, γλωσσική και θρησκευτική ποικιλομορφία (Department of Education, 2017). Η Αζίζη-Καλατζή (1996) τονίζει ότι η πολιτισμική αγωγή είναι απαραίτητη για την απόλωση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Η Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO (2001) για την Πολιτιστική Πολυμορφία αποτέλεσε ευκαιρία προκειμένου τα κράτη να επαναβεβαιώσουν την πεποίθησή τους ότι ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι η καλύτερη εγγύηση για την ειρήνη και να απορρίψουν ευθέως τη θεωρία της αναπόφευκτης σύγκρουσης μεταξύ των πολιτισμών. Η Οικουμενική Διακήρυξη καθιστά σαφές ότι κάθε άτομο πρέπει να αναγνωρίζει όχι μόνο τη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές της, αλλά και τον πλουραλισμό της δικής του ταυτότητας, μέσα σε κοινωνίες που είναι οι ίδιες πλουραλιστικές. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να διατηρηθεί η πολιτιστική πολυμορφία ως εξελικτική διαδικασία και ως ικανότητα έκφρασης, δημιουργίας και καινοτομίας. Στο άρθρο 2 της Διακήρυξης, αναφέρεται ότι στις όλο και πιο πολύμορφες κοινωνίες μας, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η αρμονική αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και ομάδων με πολλαπλές, ποικίλες και δυναμικές πολιτιστικές ταυτότητες, καθώς και η προθυμία τους να συμβιώσουν. Οι πολιτικές που ευνοούν την ένταξη και τη συμμετοχή όλων των πολιτών αποτελούν εγγυήσεις για την κοινωνική συνοχή, τη ζωτικότητα της κοινωνίας των πολιτών και την ειρήνη.

Για να ζήσει κάποιος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες αφορούν όλους τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μεταξύ αυτών θεωρούνται: επικοινωνιακή ικανότητα, συναναστροφή με το «ξένο» και δημιουργικές ικανότητες για τη σύνδεση διαφορετικών μεταξύ τους αντιλήψεων και για την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμών στις δικές μας παραστάσεις (Πανταζής, 2003). Οι άνθρωποι του κόσμου πρέπει να ζήσουν ειρηνικά και να κατανοήσουν σε ένα πλήρως αναπτυγμένο πνεύμα διερεύνησης για τους άλλους πολιτισμούς (Kohls κ.α. , 1994).

Οι ειδικές μορφές πολιτισμικής ετερότητας είτε σχετίζονται με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού που λογίζονται ως διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, είτε με νέους αλλόχθονες πληθυσμούς, είναι οι εξής:

- εθνική ετερότητα,
- εθνοτική ετερότητα,
- θρησκευτική ετερότητα,
- γλωσσική ετερότητα,
- πολιτισμική ετερότητα (αξιακοί κώδικες, στάσεις, ενδιαφέροντα, καθημερινές πρακτικές, γνώσεις και δεξιότητες κ.α.) (Γκότοβος, 2003:59).

Η διαπολιτισμική δεξιότητα εμπεριέχει εξ ορισμού το στοιχείο της αναγνώρισης άλλων συστημάτων προσανατολισμού και άλλων δομών/περιεχομένων ταυτότητας. Η αναγνώριση προϋποθέτει τον αναστοχασμό των προκαταλήψεων και των ασυμμετριών στις σχέσεις εξουσίας (Γκόβαρης, 2009:30). Η πολιτισμική καταγωγή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες επιδράσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής (Χατζηχρήστου, 2011).

Η υπερεκτίμηση ή η υποτίμηση των πολιτισμικών διαφορών δυσχεραίνουν το διάλογο για την κατανόηση των «άλλων» (Γκόβαρης, 2009). Σύμφωνα με την Αζίζι-Καλατζή κ.α. (1996:2) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι η βάση της Αντιρατσιστικής Αγωγής και βασίζεται σε μια βαθύτερη έννοια του πολιτισμικού. «Τον πολιτισμό δεν μπορούμε να τον δούμε ξέχωρα από τις βασικές υλικές, ιδεολογικές και κοινωνικές σχέσεις ούτε να τον περιορίσουμε στις συνήθειες των κυρίαρχων πολιτισμών ή στις φολκλορικές μειονότητες ή στην καταγωγή μας».

Ένα σχολείο που υπηρετεί μια πολύγλωσση, πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινότητα έχει την ευθύνη να εξασφαλίζει ότι οι πάντες στο σχολείο δίνουν αξία στην πολιτισμική ποικιλία και να βοηθά τους μαθητές, τις μαθήτριες και τις οικογένειές τους να αισθάνονται ότι ανήκουν στη σχολική κοινότητα και εκτιμώνται από αυτή, χωρίς να πρέπει να αποποιηθούν πλευρές του δικού τους πολιτισμού, που τους είναι σημαντικές (Coelho, 2007:257-258). Ο Sleeter (1991) τονίζει πως στα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να συμπεριλαμβάνονται γεγονότα, ιδέες και καταστάσεις από τις οπτικές ποικίλων πολιτιστικών και φυλετικών κοινωνικών ομάδων, τόσο της κυρίαρχης ομάδας όσο και των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Η παιδαγωγική δεν πρέπει να κινείται μόνο σε μονοπολιτισμική κατεύθυνση αλλά πρέπει να στραφεί σε μεθόδους και

πολυπολιτισμικής σκέψης και πράξεις για αυτό προτείνονται πέντε βασικές αρχές για την εκπαίδευση:

- κατανόηση των άλλων πολιτισμών, των άλλων ανθρώπων,
- δραστηριοποίηση για όλους αυτούς που καταπιέζονται,
- απορρίπτονται και διώκονται από το κοινωνικό μας σύνολο, π.χ. οι Τσιγγάνοι, εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό,
- εκπαίδευση που δεν ενισχύει εθνοκεντρικούς τρόπους σκέψεων και πράξεων, εκπαίδευση ενάντια σε κάθε μορφή κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού (Αζίζη-Καλατζή:1996:6-7).

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως τμήμα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στα νεότερα προγράμματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης εστιάζεται η προσοχή στις δημόσιες συζητήσεις στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, «στην εικόνα για το ξένο», όπως και στην πολυμορφία των ιστοριών, των κοινωνικών εμπειριών και των μορφών ταυτότητας (Γκόβαρης, 2009:27). Δομημένης ανισότητας όπου οι άνθρωποι έχουν άνισο στάτους εξαιτίας της κοινωνικής δομής, η προκατάληψη είναι πιθανό να ενισχυθεί και όχι να μειωθεί (Healey, 2006:116).

Η διαπολιτισμική μάθηση ξεκινά από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και την ετοιμότητά μας για κριτικό αναστοχασμό των αντιλήψεών μας (Γκόβαρης,2009:30). Είναι πολύ σημαντικό ο διδάσκων να γνωρίζει τις υποκείμενες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να επεξεργαστεί θέματα Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης στη σχολική τάξη. Έτσι, θα πρέπει να οριοθετηθούν οι αντιρατσιστικές, διαπολιτισμικές, καθώς και πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις (Πανταζής, 2015:112).

Οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύξουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, να σκέφτονται κριτικά και να εμπλέκονται σε κοινωνική δράση ώστε να αντιδρούν στην αδικία κάθε μορφής (Coelho,2007). Ο Πανταζής (2015) τονίζει ότι η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση δεν αρνείται τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά είναι σαφώς κατά της εστίασης και της εξύμνησης των πολιτισμικών διαφορών, τις οποίες δεν αρνείται, και δεν επιδιώκει να συντελείται μείωση των κοινωνικών και ταξικών θεμάτων που απασχολούν όλους τους πολίτες.

Οι άνθρωποι που γνωρίζουν τον κόσμο από τη δική τους πολιτισμική και εθνική οπτική γωνία χάνουν σημαντικά τμήματα της ανθρώπινης πείρας και παραμένουν πολιτισμικά και εθνικά εγκλωβισμένοι (Banks, 2000:21). Η κριτική αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει μια ευρύτερη κοινωνική σημασία, καθώς συμβάλλει στον

εκδημοκρατισμό της γλωσσικά και πολιτισμικά πλουραλιστικής κοινωνίας, στηρίζοντας έμπρακτα ιδέες και αξίες όπως αυτές της ισότητας, της ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Γκόβαρης, 2009:7).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5º: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

5.1 Συνεργατική μάθηση

Η συνεργατική μάθηση είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση όπου ετερογενείς ομάδες δουλεύουν ώστε να πετύχουν ένα κοινό μαθησιακό σκοπό (Sleeter,1991). Βασικός διδακτικός λόγος που συνέβαλε στην εξάπλωση του ομαδοσυνεργατικού κινήματος είναι το γεγονός ότι η επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία προωθούνται με φυσικό και αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000:29).

Το ομαδοσυνεργατικό κίνημα θεωρεί ότι η μάθηση δε σημαίνει απλώς απόκτηση πληροφοριών, αλλά μια συνεχή διαδικασία επίλυσης εσωτερικών συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις αυτές δημιουργούνται αλλά και επιλύονται μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το φυσικό του περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2000:22). Στη συνεργατική προσπάθεια, το άτομα αναζητά αποτελέσματα που είναι ωφέλιμα για το ίδιο αλλά και για τα άλλα μέλη της ομάδας (Johnson & Johnson, 1994:5).

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1994:27) η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιείται για να αυξήσει τη μαθησιακή επιτυχία, να δημιουργήσει περισσότερες θετικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και γενικά βελτιώνει την ψυχική κατάσταση των μαθητών. Οι στόχοι που μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας έχουν ως αποτέλεσμα μια αίσθηση κοινής ταυτότητας και επιδίωξης και βοηθούν να προωθείται η θετική διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Coelho, 2007:362).

Τα πολυάριθμα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης μπορούν να ενταχθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: προσπάθεια για επιτυχία, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχολογική προσαρμογή. Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες σε έρευνες διαφέρουν ως προς την οικονομική τάξη, την ηλικία, το φύλο και το πολιτιστικό υπόβαθρο, δεδομένου ότι η έρευνα έχει διεξαχθεί από πολλούς ερευνητές με διαφορετικούς προσανατολισμούς που εργάζονται σε διαφορετικούς χώρους και σε διαφορετικές δεκαετίες, το σύνολο της έρευνας σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση έχει γενικευτεί (Johnson & Johnson, 1994:55).

Η ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης αναπτύσσεται μέσω των ευκαιριών για αλληλεπίδραση (Μακρή- Μπότσαρη, 2007). Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2004:110) απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης στο μαθητή είναι η αποδοχή από τους συμμαθητές του και η ομαλή ενσωμάτωση στη σχολική τάξη. Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας αυξάνει το χρόνο της μαθητικής εμπλοκής, καλλιεργεί την αποδοχή και την ενθάρρυνση όλων των μελών συμβάλλοντας στην συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχική υγεία (Ματσαγγούρας, 2000:55).

Ο δάσκαλος μεταβιβάζοντας στα παιδιά ένα μέρος από την εξουσία και τη δύναμή του και αποδεχόμενος όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, μπορεί να αυξήσει τις διαπροσωπικές και μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό θα μπορεί να μειώσει τις εσωτερικές συγκρούσεις και το άγχος στα παιδιά (Herbert, 1998: 152). Η αποκέντρωση της δασκαλικής εξουσίας ευνοεί την ανάληψη ρόλων και την αυτορρύθμιση (Ματσαγγούρας, 2000 :73).

Μέσα στην ομάδα αναπτύσσεται σημαντικά η αίσθηση ενότητας, σύνδεσης και εμπιστοσύνης. Όταν η ομάδα είναι ενωμένη, τα μέλη προσφέρουν περισσότερα, αλληλεπιδρούν πιο ελεύθερα και μαθαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία (Τριλίβα κ.α., 2008:72). Η συνεργατική μορφή μάθησης είναι δημοκρατική, οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνη για τους άλλους αλλά και τους εαυτούς τους, καθώς επίσης εκτιμώνται η ετερογένεια και η ποικιλομορφία (Sleeter,1991).

Η ικανότητα για συνεργασία με τους άλλους είναι μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα. Η επιδίωξη της συνεργασίας και η εργασία σε ομάδες βοηθά τα παιδιά να εξασκούνται στο να ασκούν τη γνώμη των άλλων και να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις τους (Κουρμούση, 2013). Στη συνεργατική μάθηση οι μαθητές μαθαίνουν να βλέπουν καταστάσεις και προβλήματα από διαφορετικές οπτικές από τη δική τους μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους. (Johnson & Johnson, 1994:64).

Η συνεργατική μάθηση είναι αποτελεσματική διότι εξασφαλίζει αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και την εμπλοκή των μαθητών, και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Cohen,1994:16). Στη συνεργατική ομάδα μάθησης οι μαθητές συνεργάζονται για να επιτύχουν κοινούς στόχους και κατανοούν

ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους μόνο μέσα από μια κοινή προσπάθεια (Τριλίβα κ.α., 2008:69).

Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1994:4) συνεργασία σημαίνει δουλεύω μαζί για να επιτύχω ένα κοινό σκοπό. Σε συνεργατικές καταστάσεις μάθησης υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους μαθησιακούς στόχους. Η αλληλεξάρτηση των μαθητών είναι βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των συνεργατικών δραστηριοτήτων και εξασφαλίζεται πρώτον, μέσω της θετικής αλληλεξάρτηση των μαθητών κατά την πορεία της επεξεργασίας και δεύτερον από το συνυπολογισμό της εργασίας όλων των μαθητών κατά την αξιολόγηση της ομάδας (Ματσαγγούρας, 2000:216).

Οι Johnson & Johnson (1994:22-23) τονίζουν τα τρία βασικά στοιχεία της συνεργατικής μάθησης. Το πρώτο σημαντικό στοιχείο στη συνεργατική μάθηση αποτελεί η θετική αλληλεξάρτηση. Η θετική αλληλεξάρτηση δομείται όταν τα μέλη της ομάδας αντιλαμβάνονται ότι είναι ενωμένα μεταξύ τους με ένα τρόπο που κανείς δεν μπορεί να πετύχει αν δεν πετύχουν όλοι και αντιλαμβάνονται ότι η προσπάθεια ενός μέλους ωφελεί όχι μόνο αυτόν αλλά ολόκληρη την ομάδα. Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης είναι η προωθητική αλληλεπίδραση. Όταν ο δάσκαλος προωθεί την προωθητική αλληλεπίδραση πρέπει να μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες των μαθητών ώστε να προωθεί την επιτυχία του άλλου βοηθώντας, υποστηρίζοντας, ενθαρρύνοντας και επαινώντας ο ένας την προσπάθεια του άλλου για μάθηση. Τέλος, το τρίτο σημαντικό στοιχείο της συνεργατικής μάθησης αποτελεί η ατομική ανάληψη ευθυνών. Η ατομική ανάληψη ευθυνών υφίσταται όταν η απόδοση από κάθε μαθητή συνυπολογίζεται (αποτιμάται) και τα αποτελέσματα επιστρέφουν τόσο στο άτομο όσο και στην ομάδα. Στην ατομική ανάληψη ευθυνών τα μέλη γνωρίζουν ποιος χρειάζεται περισσότερη βοήθεια και ενθάρρυνση για την ολοκλήρωση της εργασίας και δεν μπορούν να βάλουν εμπόδια στην ολοκλήρωση της εργασίας των άλλων.

Για να είναι παραγωγική μία τάξη, πρέπει να συνάψει και να έχει θετικό συναισθηματικό κλίμα. Όταν στη μαθητική τάξη υπάρχει ετερογένεια σε σχέση με την κοινωνική τάξη, τη γλώσσα, την εθνικότητα και διαφορετικές ικανότητες, η συνεργατική εμπειρία μάθησης είναι απαραίτητη για το χτίσιμο θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Johnson & Johnson, 1994:60). Ο Allport (1979) θεωρεί πως για να ξεπεραστούν οι επιφυλάξεις και οι φοβίες προς το διαφορετικό, δεν αρκούν απλές επαφές και καταστάσεις συνύπαρξης στον ίδιο χώρο, αλλά απαιτούνται ισότιμες

και συστηματικές μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών διαφορετικών γλωσσο-πολιτισμικών ομάδων.

Ένα από τα πιο παραγωγικά μέσα για τη μείωση της σύγκρουσης μεταξύ ομάδων είναι η συνεργασία. Η μέθοδος που αποδείχθηκε πιο αποτελεσματική στη μείωση της εχθροπραξίας μεταξύ ομάδων ήταν να έχουν οι δύο ομάδες που συναγωνίζονται να συνεργαστούν προς την κατεύθυνση ενός ανώτερου στόχου (Worchel κ.α.,1991:352). Η έρευνα έχει δείξει ότι τόσο οι λευκοί όσο και οι έγχρωμοι μαθητές αναπτύσσουν πιο θετικές φυλετικές στάσεις όταν συμμετέχουν σε συνεργατικές μαθησιακές καταστάσεις (Banks, 2000:96).

Σύμφωνα με μελέτες η φυλετική επαφή που βασίζεται στη συνεργασία αποφέρει θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές των τάξεων συνεργασίας εκδήλωσαν σημαντικά μικρότερο βαθμό διαφυλετικής εχθρότητας και ήταν πιο πιθανό να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους από τις άλλες φυλές (Lipra, 2003:338). Στο χώρο του σχολείου η συνεργατική μάθηση προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων κατηγοριοποιήσεων και αντιμετώπισης του «άλλου» ως προσώπου (Παπάς, 1998:297). Η συνεργασία αποτελεί ένα καλό τρόπο να μειωθεί η εχθρότητα για ποικίλες αιτίες καθώς οι ομάδες που δουλεύουν μαζί εστιάζουν περισσότερο στο καθήκον και είναι λιγότερο πιθανό να κατηγοριοποιήσουν τους εαυτούς τους σε ενδο-ομάδες και έξω-ομάδες (Worchel κ.α.,1991:352).

Η μαθητική συνεργασία απαιτεί ανοιχτή στάση και μοίρασμα (sharing), που εκφράζονται μέσα από την αποδοχή, την υποστήριξη και τη συνεργατική πρόθεση. Αποδοχή αποτελεί ο υψηλός σεβασμός στο άλλο πρόσωπο, στη συνεισφορά του και στη συμπεριφορά του. Η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητη συνθήκη για σταθερή συνεργασία και αποτελεσματική επικοινωνία. Οι μαθητές πιο εύκολα θα εκφράσουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους, τις αντιδράσεις τους, τις γνώμες, τις πληροφορίες και ιδέες όταν το επίπεδο εμπιστοσύνης είναι υψηλό (Johnson & Johnson, 1994:194-195). Μέσα στην ισότιμη διαμαθητική επικοινωνία οι μαθητές ζητούν και προσφέρουν βοήθεια στη συλλογική προσπάθεια να παραχθεί το κοινό έργο (Cohen,1994:46).

Η ικανότητα για συνεργασία με τους άλλους είναι μια σημαντική κοινωνική δεξιότητα. Η επιδίωξη της συνεργασίας και η εργασία σε ομάδες βοηθά τα παιδιά να εξασκούνται

στο να ασκούν τη γνώμη των άλλων και να λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις τους (Κουρμούση, 2013).

Έχει βρεθεί ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανησυχίας και φόβου απέναντι στα μέλη μιας κοινωνικής ή εθνικής ομάδας τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες να αναπτυχθούν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις και πολωτικές αξιολογήσεις. Η ανησυχία και ο φόβος απέναντι σε κάποιες ομάδες ανθρώπων επικρατεί όταν υπάρχει μεγάλη φυσική απόσταση, στερεότυπα για τα μέλη της διαφορετικής από τη δική μας ομάδας και έμφαση στην αρνητικά φορτισμένη διαφορετικότητα (Αζίζη- Καλατζή κ.α., 1996:40).

5.2 Ο ρόλος της Συναισθηματικής νοημοσύνης

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο αποσκοπεί στην εκμάθηση δεξιοτήτων στα παιδιά, ώστε να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους άλλους και να διακρίνονται από κοινωνική, συναισθηματική και σωματική υγεία και επάρκεια (Χατζηχρήστου, 2011:39). Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και τις επικοινωνιακές σχέσεις με τους άλλους (Μακρή - Μπότσαρη, 132-144). Ο Gottman (2009) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από ποικίλους τρόπους στο σχολείο.

Ο Goleman (1998) ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα χειρίζεται αποτελεσματικά και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Goleman η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων οδηγεί στον αυτοέλεγχο και στην αυτοεπίγνωση.

Οι συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Η διαχείριση των συναισθημάτων, οι επιτυχημένες και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αποτελούν δεξιότητες που το σχολείο πρέπει να αναπτύξει. Τα παιδιά που έχουν εξασκηθεί σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν προσωπικές ικανότητες αυτεπίγνωσης και αυτοδιαχείρισης που θα τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν διαπροσωπικές δεξιότητες σε όλους τους τομείς της ζωής τους (Gottman, 2009).

Ο Goleman (1995) διαπίστωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από πέντε ιδιότητες:

- την επίγνωση των συναισθημάτων μας,
- την αποτελεσματική διαχείρισή τους,
- τον ορισμό των στόχων και την εκπλήρωσή τους,
- την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση), τα
- η διαχείριση των διαπροσωπικών μας σχέσεων (κοινωνικές δεξιότητες).

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο αποσκοπεί στην εκμάθηση δεξιοτήτων στα παιδιά ώστε να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους άλλους και να διακρίνονται από κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή και σωματική υγεία, τομείς που είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους (Χατζηχρήστου,2011:39). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Μακρή- Μπότσαρη, 132-144). Σύμφωνα με τον Μαρσαγγούρα (2000) οι διαμαθητικές σχέσεις συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης τους.

Το συναίσθημα είναι ένας βασικός τρόπος οργάνωσης για τον εγκέφαλο και τη συνείδηση (Τρίλιβα κ.α., 2008:120). Η ικανότητα να εκδηλώνει κανείς τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο απαιτεί ρύθμιση της έκφρασης των συναισθημάτων που νιώθει (Cole & Cole, 2001). Η Κουρμούση (2013) επισημαίνει πως στα πλαίσια της Συναισθηματικής Αγωγής στο σχολείο οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν πως όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά και αποδεκτά αλλά εκείνο που δεν είναι αποδεκτό είναι οι συμπεριφορές με τις οποίες αυτά εκφράζονται ορισμένες φορές.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασική παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης και βοηθά το άτομο να καταλαβαίνει τα συναισθήματα του άλλου καθώς και να μπορεί να τα διαχειριστεί (Goleman,1998). Σύμφωνα με τους Cole & Cole (2001:243) ενσυναίσθηση είναι η συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου ενώ σύμφωνα ο Gottman (2009) ορίζει την **ενσυναίσθηση** ως την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου χωρίς την ταύτιση με αυτό το πρόσωπο (Gottman,2009).

Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης επιτρέπει στους ανθρώπους να μπορούν να καταλάβουν ο ένας τον άλλον και να επικοινωνούν με αποτελεσματικότητα και αλληλεπίδραση (Χατζηχρήστου, 2011). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001:178) η ενσυναίσθηση ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου», με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σε «αυτόν».

Η δεξιότητα χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων εξασφαλίζει την οικοδόμηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και τον αμοιβαίο σεβασμό (Χατζηχρήστου, 2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν να κάνουν με τη δεξιότητα χειρισμού των συναισθημάτων του άλλου. Τα άτομα με αναπτυγμένη αυτή την ικανότητα διαθέτουν επίγνωση των συναισθημάτων και των κινήτρων συμπεριφοράς του άλλου έχοντας τη δυνατότητα να μπουν στη θέση του και να δουν μέσα από τα μάτια του (Gottman, 2009).

Το έργο των εκπαιδευτικών είναι να εμποτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία με θετικά συναισθήματα και να διαχειριστούν τα συναισθήματα των μαθητών με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν τη μάθηση (Τριλίβα κ.α., 2008:120). Η θεωρία του Goleman (1995) για τη συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα των μαθητών επηρεάζουν τη μάθηση. Επειδή η συναισθηματική νοημοσύνη είναι προϊόν μάθησης μπορεί να αναπτυχθεί και να ενδυναμωθεί μέσα από τις κατάλληλες διαδικασίες (Τριλίβα κ.α., 2008).

Μαθαίνοντας τα παιδιά να μπαίνουν στη θέση του άλλου αναπτύσσουν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις, σέβονται τη διαφορετικότητα και αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες (Χατζηχρήστου, 2011). Τα παιδιά που καλλιεργούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, ποιοτικές και σταθερές φιλίες, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι λιγότερο επιρρεπή στη βία και βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα παρά αρνητικά (Gottman 2009: 34).

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ως ικανότητα που καθιστά το άτομο ικανό να μπει στη θέση του άλλου, είναι αναγκαία στο σχολείο που είναι προσανατολισμένο στην αντιρατσιστική αγωγή (Γεωργογιάννης - Μπάρος, 2010). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση, και ενδεχομένως την υπέρβαση των αντιλήψεών μας για το «διαφορετικό», τότε η ιδιαίτερη σημασία της ενσυναίσθησης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απορρέει κυρίως από την ανάγκη

αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως «ξένων» και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων (Γκόβαρης, 2001:179).

Η ενσυναισθητική διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς αποτελεί βασική εκπαιδευτική συνταγή με στόχο να διασκορπιστεί η άγνοια η οποία έχει τις ρίζες της στις προκαταλήψεις και στη μισαλλοδοξία. Η συνολική κοινωνική πολιτική αποσκοπεί στη δημιουργία αρμονικού, δημοκρατικού πολιτισμικού πλουραλισμού, μία υγιή πολιτιστική ποικιλομορφία (Donald & Rattansi, 1992:25). Η ενδυνάμωση αναφέρεται στην κατάκτηση της νοητικής και συναισθηματικής ικανότητας που επιτρέπει στους ανθρώπους να καταπολεμήσουν την καταπίεση και να δουλέψουν μαζί ώστε να δημιουργήσουν μια περισσότερο δίκαιη κοινωνία (Derman – Sparks, 2010:26).

Η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών συμβάλλει θετικά στην αποδοχή της ετερότητας και στην εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού (Γεωργογιάννης-Μπάρος, 2010). Η ενσυναίσθηση, μας επιτρέπει, ως ποιοτική διάσταση της κοινωνικής μας δράσης, να αντιλαμβανόμαστε αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του «άλλου», επειδή καθιστά εφικτή την προσέγγιση και την κατανόηση του συνολικού πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων που αποτελούν τις «υλικές» και συμβολικές προϋποθέσεις των δράσεων του (Γκόβαρης, 2001:178). Η εκμάθηση της χρησιμότητας της αμοιβαιότητας μπορεί να ενισχύσει την προσδοκία ότι βοηθώντας τους άλλους αυξάνουμε τις πιθανότητες να μας βοηθήσουν στο μέλλον (Blenesi, 2003, οπ. αναφ. στο Πανταζής, 2015:114).

Στη συνεργατική ομάδα μάθησης οι μαθητές συνεργάζονται για να επιτύχουν κοινούς στόχους και κατανοούν ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους μόνο μέσα από μια κοινή προσπάθεια (Τριλίβα κ.α., 2008:69). Μέσα στην ομάδα αναπτύσσεται σημαντικά η αίσθηση ενότητας, σύνδεσης και εμπιστοσύνης. Όταν η ομάδα είναι ενωμένη, τα μέλη προσφέρουν περισσότερα, αλληλεπιδρούν πιο ελεύθερα και μαθαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία (Τριλίβα κ.α., 2008:72).

5.3 Ο ρόλος της βιωματικής μάθησης

Ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται σε ένα εναλλακτικό τρόπο μάθησης, ο οποίος, αντί να χρησιμοποιεί βιβλία, προκαθορισμένη διδακτέα ύλη και απομνημόνευση, φέρνει σε άμεση επαφή το μαθητή με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίσει

και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008:29). Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δεδούλη,2001: 146).

Η αγωγή του παιδιού δεν στηρίζεται τόσο στα σχολικά προγράμματα και στη διδακτική μεθοδολογία και τεχνικές όσο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, στην ποιότητα της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων που βιώνει ο μαθητής με το σύνολο του ψυχοσωματικού του οργανισμού (Μπακιρτζής, 2006:129). Ο Ματσαγούρας (2000:26-33) επισημαίνει ότι η συλλογική δράση και η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης καλύπτει τις ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Η βιωματική μάθηση ευνοεί τη δημιουργία σχέσεων γιατί οι μαθητές συνεργάζονται και επικοινωνούν καθώς έρχονται σε επαφή με νέα ερεθίσματα και προκλήσεις. Η επικοινωνία, η συνεργασία και η προσπάθεια που απαιτείται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ενισχύει την ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων (Τριλίβα κ.α., 2008:55).

Σύμφωνα με τον Kolb (1984:38), η βιωματική μάθηση έχει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Την ανάμειξη του ατόμου- της λογικής, των συναισθημάτων και των αισθήσεων.
- Την αναγνώριση και την ενεργητική χρήση όλων των εμπειριών ζωής και μάθησης των μαθητών,
- Το διαρκή αναστοχασμό των πρόσφατων εμπειριών με στόχο τη βαθύτερη κατανόησή τους (οπ. αναφ. στο Τριλίβα κ.α., 2008:37-38.)

Ο Dewey αναφέρεται στη διδακτική αρχή του «learning by doing», η οποία υλοποιείται μέσα από την εμπειρία, τη βίωση τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος (οπ. αναφ. στο Μπακιρτζής, 2006). Ο Dewey υποστηρίζει ότι παίρνουμε μαθήματα από κάθε βίωμα, θετικό ή αρνητικό και ότι η προηγούμενη εμπειρία επηρεάζει τη φύση των μελλοντικών μας εμπειριών. Η αλληλεπίδραση στηρίζεται στο αξίωμα της συνέχειας και εξηγεί με ποιο τρόπο οι προηγούμενες εμπειρίες αλληλεπιδρούν με την τρέχουσα κατάσταση δημιουργώντας τη μοναδικότητα της εμπειρίας του κάθε ατόμου (οπ. αναφ. στο Τριλίβα κ.α., 2008:34).

Οι κυριότερες αρχές της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν αν συνοψιστούν ως εξής:

- Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα.
- Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό.
- Τον προτρέπει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του.
- Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί τις απομνημόνευσης πληροφοριών.
- Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά.
- Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή (Δεδούλη,2001:148).

Ο Μπακιρτζής (2006:275) αναφέρει ότι η εμπειρική-βιωματική οπτική, στηρίζεται στην εμπειρία της επικοινωνίας, της συνάντησης, της κοινωνίας και της συνεργατικότητας μέσα στην παιδαγωγική σχέση. Η σχέση αυτή απαιτεί, στάση βαθιάς αποδοχής της αυτοδυναμίας του άλλου, του μαθητή και της ομάδας- τάξη, όπως και βαθύ ενδιαφέρον για αυτό που είναι, που αντιπροσωπεύει, που αναζητεί. Η στάση αυτή δεν αποκτάται μέσα από την απρόσωπη και αποστασιοποιημένη γνώση θεωριών, μεθόδων και τεχνικών. Η στάση αυτή αποκτάται μέσα από την εμπειρία και το βίωμα της αποδοχής, της στήριξης, της συνοδείας.

Η βιωματική μάθηση είναι η ενεργητική, προσωπική και κοινωνική, εμπλοκή στην επεξεργασία ιδεών, συναισθημάτων και συμπεριφορών, η οποία αλλάζει τόσο το ίδιο το άτομο όσο και τα συστήματα μέσα στα οποία ζει. Η κοινωνική αλλαγή στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης αναφέρεται στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή, έτσι ώστε να κατανοεί τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζει και να είναι ενεργό μέλος της κοινωνικής του ομάδας (Τριλίβα κ.α., 2008:29).

Ο βασικός άξονας της θεωρίας του Dewey (1938/1995) είναι ότι η ουσιαστική μάθηση επιτελείται μέσα από την άμεση εμπειρία και την εμπλοκή του μαθητή με την πραγματικότητα γύρω του, έχει δε να κάνει με γνώσεις και δεξιότητες που είναι άμεσα εφαρμόσιμες στη ζωή του (οπ. αναφ. στο Τριλίβα κ.α., 2008:34). Για να ενδυναμώσουμε τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην πολιτική τους κοινότητα, πρέπει να βρούμε τρόπους για την απόκτηση και εκτίμηση της γνώσης. Πρέπει οι μαθητές να εμπλακούν στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης όπου

μπορούν να σκεφτούν κριτικά εκτιμήσεις, αξίες και υποθέσεις από διαφορετικά γνωστικά συστήματα. Επιπλέον, πρέπει να έχουν ευκαιρίες να κατασκευάσουν τη γνώμη μόνοι τους και να καταλάβουν ποια γνώση αποτελεί κοινωνική κατασκευή που αντανακλά στο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιεχόμενο (Sleeter, 1991).

Η συνάντηση και η επικοινωνία με το περιβάλλον αποκτά διαμορφωτική αξία όταν συγκινεί και συνιστά αυτό που ονομάζουμε βιωματική εμπειρία (Μπακιρτζής, 2006). Η συγκινησιακή φύση της ανθρώπινης εμπειρίας οδηγεί σε μια εμπειριακού-βιωματικού τύπου αντίληψη της παιδαγωγικής όπως και των διεργασιών της μάθησης και της ανάπτυξης (Μπακιρτζής, 2006:274). Οι συγκινήσεις όπως έδειξε σειρά ερευνών, κινητοποιούν, συγκινούν το άτομο από τις πρώτες στιγμές της ζωής του και το προσανατολίζουν στις καταστάσεις που βιώνει, στις αντιδράσεις, στις επιλογές και στις αποφάσεις του (Μπακιρτζής, 2006:278).

Τρεις βασικές αρχές χαρακτηρίζουν και προσανατολίζουν την προτεινόμενη στάση και μεθοδολογία:

α. Βιωματική ή εμπειριακή αρχή. Η εμπειρία των συμμετεχόντων και το βίωμά τους (εμπειρία που αγγίζει και συν-κινεί), όπως και η μοναδικότητα της κάθε ομάδας-σχολικής τάξης, είναι βασικό σημείο αναφοράς που προσανατολίζει σταθερά τις προτάσεις και την πορεία της εργασίας.

β. Αρχή της συνοδείας. Διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας με στάση ενεργού ακρόασης με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, παράλληλα με την αναγνώριση των φαινομένων της δυναμικής της ομάδας.

γ. Αρχή της παρέμβασης. Προτάσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Είναι απαραίτητο, κυρίως στην αρχή, να δοθεί χρόνος προτείνοντας εξαιρετικά απλές και εύκολα υλοποιήσιμες ασκήσεις-δραστηριότητες ώστε να διευκολυνθεί η ανάδυση και η έκφραση των ενδιαφερόντων και κινήτρων, τα οποία συχνά οι συμμετέχοντες δεν τολμούν ή δεν σκέφτονται ότι θα μπορούσαν να εκφράσουν (Μπακιρτζής, 2007).

5.4 Στρατηγικές διδασκαλίας

Οι παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικοί για όλα τα παιδιά σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, γι' αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και ενσωματώνουν πολλαπλές οπτικές στο πρόγραμμα μαθημάτων (Coelho, 2007). Ο Πανταζής (2015) επισημαίνει πως δεν

υπάρχει μία και «μοναδική» μέθοδος διδασκαλίας μεταξύ των πολλών προσεγγίσεων της αντιρατσιστικής πρακτικής και προτείνεται μια ποικιλία μεθόδων, εφόσον αυτές οι μέθοδοι δεν κάνουν ηθικές εκκλήσεις και δεν ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες, αλλά θέτουν σε επεξεργασία τη διαίρεση του ανθρώπων «εθνικά», «εθνοτικά» ή «πολιτισμικά».

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει δραστηριότητες που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να μπορούν να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων, να μπορούν να επιλύουν προβλήματα και συγκρούσεις (Χατζηχρήστου, 2011). Οι διαδικασίες μάθησης πρέπει να έχουν ως βασικό αξίωμα την απελευθέρωση των εκπαιδευομένων από τον φόβο διατύπωσης των αντιλήψεων και των συναισθημάτων τους (Πανταζής, 2015:118).

Η Coelho (2007:543) υποστηρίζει πως σε ένα ενταξιακό αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να ερευνήσουν πολλές προοπτικές πάνω σε θέματα, ζητήματα και έννοιες και ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν τα πιστεύω και τις αξίες που αποτελούν μέρος του οικογενειακού και πολιτισμικού υπόβαθρου και υπογραμμίζει ότι μπορούμε να γνωρίσουμε ποιες είναι οι αξίες μας μόνο όταν τις εκφράζουμε και τις συγκρίνουμε με άλλες.

Είναι σημαντικό ο διδάσκων να εργαστεί με τις εμπειρίες των μαθητών (Πανταζής, 2015). Οι βιωματικές μέθοδοι παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα μέσα από την εμπειρία να αναπτύξουν αυτή την ικανότητα. Ο εντοπισμός των σκέψεων, των συναισθημάτων και των γνώσεων βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν την εμπειρία τους (Χατζηχρήστου, 2011). Μέσω των βιωματικών εμπειριών δεν αποκτώνται και δεν αλλάζουν μόνο οι γνώσεις και οι γνωστικές ικανότητες, αλλά και οι αισθησιοκινητικές, οι αισθησιακές και οι κοινωνικές ικανότητες, όπως και οι επιθυμίες, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις, οι αξίες και μάλιστα συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους (Μπακιρτζής, 2006:258).

Στο χώρο της εκπαίδευσης μία ομάδα ερευνητών και παιδαγωγών με τον όρο βιωματική μάθηση αναφέρεται στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το 'learning by doing' που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ.α. (Δεδούλη, 2001:147). Η μελέτη περιπτώσεων, τα παιχνίδια ρόλων, οι προσομοιώσεις είναι βιωματικές μέθοδοι που

ευνοούν την έκφραση των συναισθημάτων και παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη της οικειότητας (Χατζηχρήστου, 2011).

Τα συνεργατικά σχέδια εργασίας (project) προσφέρουν ανοιχτές μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές εμπειρίες μάθησης (Coelho,2007). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006:225) τα σχέδια εργασίας προσφέρουν ιδανικό πλαίσιο συνάντησης της επιστημονικής γνώσης με την εμπειρικο-βιωματική γνώση των μαθητών και αποτελούν ίσως τη μοναδική επιλογή των εκπαιδευτικών που ασπάζονται τις θέσεις της χειραφετικής παιδαγωγικής και βλέπουν το σχολείο ως χώρο προγραμματισμού μορφών παρέμβασης στο άμεσο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Η μέθοδος project ή τουλάχιστον μια συνεχής ανησυχία σε ζητήματα ταυτότητας, η ετερότητα και οι διακρίσεις είναι αναγκαία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και τη δοκιμασία μοντέλων επίλυσης των συγκρούσεων (Πανταζής, 2015). Θέματα και ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού όπως η ξενοφοβία, η ανεργία, η θέση των αλλοδαπών στη χώρα μας, ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορούν να επεξεργαστούν μέσα από σχέδια εργασίας (Ματσαγγούρας, 2006).

Ο άνθρωπος δεν γεννιέται γνωρίζοντας να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους, και οι σχέσεις που είναι απαραίτητες για να ζει κάποιος παραγωγική και ευτυχισμένη ζωή χάνονται όταν οι βασικές διαπροσωπικές ικανότητες δεν διδάσκονται (Johnson & Johnson, 1994). Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις και να γνωρίσουν διαφορετικές οπτικές. Όταν τα μέλη της ομάδας εξασκούνται να παρατηρούν τις διαθέσεις και τις ανάγκες των υπολοίπων μελών αρχίζουν να αντιδρούν με ενσυναίσθηση ο ένας απέναντι στον άλλο (Χατζηχρήστου, 2011) .

Σύμφωνα με την Coelho (2007:362) η εμπλοκή παιδιών σε μικτές συνεργατικές ομάδες μάθησης βοηθά στην εξίσωση της θέσης των διαφορετικών ομάδων στο σχολείο και στην τάξη. Στην ομαδική επεξεργασία τα μέλη συζητούν πόσο καλά πετυχαίνουν τους στόχους και δημιουργούν αποτελεσματικές σχέσεις στην εργασία (Johnson & Johnson, 1994). Ο Banks (2000) τονίζει την εξασφάλιση συμμετοχής σε δραστηριότητες με συνεργασία ατόμων από διαφορετικές και φυλετικές ομάδες καθώς και τη συμπερίληψη θετικών και ρεαλιστικών εικόνων των εθνικών και φυλετικών ομάδων.

Η μέθοδος παζλ (jigsaw) αποτελεί μία δραστηριότητα που επιτρέπει στο κάθε παιδί μιας ετερογενούς ομάδας να μάθει ένα διαφορετικό κομμάτι του υλικού και στη συνέχεια να μοιραστεί την πληροφορία με τα άλλα παιδιά (Coelho, 2007). Αποτελεί μία μέθοδο που ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ διαφυλετικών ομάδων μέσα στην τάξη. Περιλαμβάνει έξι ομάδες μαθητών που πρέπει να μάθουν ένα σώμα υλικού (body material). Κάθε μέλος της ομάδας παίρνει ένα μέρος του μαθήματος που στη συνέχεια πρέπει να παρουσιάσει στα άλλα μέλη της ομάδας. Η επιτυχημένη πορεία της ομάδας εξαρτάται συνεπώς από την επιδεξιότητα του κάθε μέλους στο μέρος της εργασίας του. Όλα τα μέλη της ομάδας αποκτούν κίνητρο να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο να μάθουν τα δικά τους κομμάτια του μαθήματος. Η μέθοδος παζλ μειώνει τα εθνικά στερεότυπα και αυξάνει την έλξη ανάμεσα στα μέλη από ποικίλες εθνικές ομάδες (Worchel κ.α., 1991:352).

Τα παιχνίδια ρόλων δίνουν την ευκαιρία το παιδί να εξετάσει μία εναλλακτική οπτική και να προσπαθήσει να εκφραστεί μέσα από αυτή (Χατζηχρήστου, 2011). Αποτελούν πολύ σημαντικό εργαλείο για την εκμάθηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και συνιστούν ένα αποτελεσματικό μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να εξασκήσουν πολλές ικανότητές τους. Ένα από τα πιο ισχυρά αποτελέσματα του παιχνιδιού ρόλων περιλαμβάνει τη σαφή αντίληψη των διαφορετικών οπτικών (Κουρμούση, 2013:121). Στο παιχνίδι ρόλων οι μαθητές καλούνται να παίξουν το ρόλο ενός ατόμου που έχει επηρεαστεί από ένα ζήτημα, προσπαθώντας να πουν στη θέση του και να αντιληφθούν τη ζωή και τον κόσμο μέσα από αυτή την οπτική. Το παιχνίδι ρόλων προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνδέσουν τις θεωρητικές γνώσεις με πραγματικές καταστάσεις ζωής (Τριλίβα, 2008:136).

Υπάρχουν θεατρικές ομάδες που παρουσιάζουν στα σχολεία διαδραστικά έργα για να αναδείξουν θέματα όπως ο ρατσισμός ή ο εξτρεμισμός. Αυτού του είδους οι παραστάσεις είναι πιο αποτελεσματικές, εάν αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος για τη μελέτη κοινωνικών θεμάτων. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν τα δικά τους έργα γύρω από ρατσιστικά θέματα, είτε ανεβάζοντας μια παράσταση, είτε χρησιμοποιώντας παιχνίδια ρόλων στην τάξη, τα οποία προωθούν την ενσυναίσθηση και ανιχνεύουν την επίδραση που έχει η ρατσιστική συμπεριφορά (ΕΕΔΑ, 2014: 44).

Η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί μία σημαντική εκπαιδευτική διάσταση για την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου καθώς και την επίδραση που έχουν αυτά τα συναισθήματα πάνω στο άτομο αλλά και στον περίγυρό του. Η μέθοδος debate

επιτρέπει στους μαθητές να ακούσουν διαφορετικές απόψεις και να συμμετέχουν δημοκρατικά σε συζητήσεις. Η ακρόαση των εναλλακτικών θέσεων βοηθά το παιδί να μπει στη θέση του άλλου και να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του (Χατζηχρήστου,2011).

Η παιδαγωγική που στοχεύει στον κριτικό στοχασμό θα πρέπει πρωτίστως να απαιτεί κριτική σε φαινόμενα διάκρισης, ρατσισμού και σεξισμού (Πανταζής, 2015:15). Η κριτική σκέψη ως προωθημένη μορφή σκέψης είναι βασική επιδίωξη της διδακτικής πράξης, διότι το κριτικά σκεπτόμενο άτομο, στο οποίο αποβλέπει η εκπαίδευση, πρέπει να έχει την ικανότητα και τη βούληση να αποστασιοποιηθεί από τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις κοινωνικογνωστικές προκαταλήψεις και τα συμφέροντά του και να εξετάσει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία, τα οποία στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, κρίσεις, συλλογισμούς, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις , καθώς επίσης να αναζητήσει τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές κάθε άποψης και τους δυνατούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων από διαφορετική σκοπιά (Ματσαγούρας, 2007:79-80).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

6.1 Η περίπτωση των Ρομά

Σύμφωνα με την έκθεση της ECRI (2009) ο αριθμός των Ρομά στην Ελλάδα υπολογίζεται γύρω στις 265.000 (περίπου 2,5 % του πληθυσμού). Ως αποτέλεσμα των αποτυχημένων σχεδίων ένταξης, πολλοί Ρομά εξακολουθούν να είναι περιθωριοποιημένοι και κοινωνικά αποκλεισμένοι. Το ΕΚΚΕ (2005) αναφέρει ότι η ύπαρξη στερεοτυπικών απόψεων και προκαταλήψεων που έχουν διαμορφωθεί κατά τη μακρόχρονη παρουσία των τσιγγάνων στον ελληνικό χώρο υπολογίζεται ως σημαντικός παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού της συγκεκριμένης ομάδας. Οι ίδιοι απαντούν στα στερεότυπα θέτοντας δικά τους και διαμορφώνοντας συγκεκριμένες πρακτικές δράσης. Οι προκαταλήψεις που υπάρχουν για τη συγκεκριμένη ομάδα που στηρίζονται στην άγνοια και στη μη αποδοχή της ιδιαιτερότητας, έχουν οδηγήσει στην ύπαρξη διακρίσεων σε βάρος των τσιγγάνων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις έχουν αποκτήσει ρατσιστικό χαρακτήρα.

Υπάρχουν κάποιες δυσκολίες στην καθιέρωση της ρατσιστικής φύσης της σχέσης μεταξύ της κυρίαρχης κοινωνίας και των Τσιγγάνων. Ειδικότερα, η αποφυγή της μισθωτής εργασίας, εκτός από την περίπτωση που η οικογενειακή εργασία χρησιμοποιείται σε εποχική γεωργική εργασία, έχει προστατεύσει τους Τσιγγάνους-νομάδες από την άμεση οικονομική εκμετάλλευση. Στην πραγματικότητα, η συνηθισμένη σχέση δεσπόζουσας θέσης ή υποταγής είναι αποκλειστικά αθίγγανοι / μη τσιγγάνικοι, με την εκμετάλλευση του μη τσιγγάνου να αποτελεί πηγή εθνοτικής υπερηφάνειας. Επιπλέον, το ζήτημα του ρατσισμού μπερδεύεται περαιτέρω από τον νομαδισμό της μειονοτικής ομάδας, είτε αυτός ο νομαδισμός είναι πραγματικός είτε λανθασμένα αποδίδεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα Ταξιδιωτών. Αναπόφευκτα, οι ταξιδιώτες παραβιάζουν έννοιες ιδιοκτησίας και αποτελούν απειλή για την ομαλή λειτουργία της κυρίαρχης οικονομίας. Το κίνημα από μόνο του αντιμετωπίζεται αρνητικά σε μια κοινωνία που συνδέεται με την ιδιοκτησία. Η απειλή που δημιουργεί μια μεταναστευτική ομάδα συχνά εκφράζεται ως ο φόβος μιας εισβολής τσιγγάνων, ανεξάρτητα από την πραγματική κινητικότητα των Ταξιδιωτών - το στερεότυπο είναι μια μειοψηφική ομάδα μεγάλης κινητικότητας (Jackson, 1987:77).

Ο Jackson (1987:78) υπογραμμίζει πως παρόλο που η εχθρότητα έναντι των Τσιγγάνων μπορεί να συνδεθεί με τον πραγματικό ή μυθικό νομαδισμό τους, υπάρχει μια σαφής ρατσιστική διάσταση στο πρόβλημα, καθώς η υποτιθέμενη κατωτερότητα της ομάδας υποστηρίζεται με αναφορά σε πλαστά βιολογικά και πολιτιστικά επιχειρήματα. Παρόμοιοι εξορθολογισμοί της προκατάληψης εμφανίζονται σε μια εξασθενημένη και μπερδεμένη μορφή κοινωνικών θεωριών που εξακολουθούν να έχουν κάποια αποδοχή, κυρίως θεωρία εκσυγχρονισμού. Προβλήματα όπως ‘το πρόβλημα του τσιγγάνου’ είναι διατυπωμένα με όρους που ταιριάζουν με αυτή τη θεωρία και με αυτή την έννοια ο ρατσισμός διαπερνά τη θεωρία και την πρακτική.

6.1.1 Στοιχεία για την εκπαίδευση των Ρομά

Η ECRI στην έκθεσή της για έτος 2009 σημειώνει με ανησυχία ότι οι Ρομά παραμένουν σε πολύ μειονεκτική θέση αναφορικά με την εκπαίδευση. Υπάρχουν ακόμη περιπτώσεις σχολείων που αρνούνται να εγγράψουν παιδιά Ρομά για να φοιτήσουν, σε κάποιες περιπτώσεις εξαιτίας της πίεσης από γονείς που δεν είναι Ρομά. Όπως έδειξαν οι ίδιες οι ελληνικές αρχές και όπως έχει επιβεβαιώσει ο Συνήγορος του Πολίτη, υπάρχει πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών Ρομά που εγκαταλείπουν το σχολείο. Ωστόσο, η απουσία ευρέων δεδομένων για την κατάσταση των μαθητών Ρομά δυσκολεύει την εις βάθος αξιολόγηση της κατάστασής τους και την ικανότητα να αναπτυχθούν συγκεκριμένα προγράμματα που στοχεύουν την ομάδα αυτή.

Δεν υπάρχουν επίσημες στατιστικές σε σχέση με την εκπαιδευτική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Τα στοιχεία από διάφορες έρευνες σε συγκεκριμένες περιοχές είναι ενδεικτικά, σκιαγραφούν την κατάσταση και δείχνουν ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων δεν πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ όσα πάνε φοιτούν για μικρά άτακτα διαστήματα και το εγκαταλείπουν. Σημαντικά στοιχεία προκύπτουν από τις απαντήσεις των Τσιγγάνων για τους λόγους διακοπής του σχολείου, οι οποίες αναφέρονται στις μετακινήσεις, στην επαγγελματική τους ενασχόληση, σε προβλήματα στο σχολείο ή ‘άλλους λόγους’ (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011).

Σύμφωνα με την έκθεση της ECRI (2015) η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εξακολουθεί να είναι ανεπαρκής. Τα ποσοστά αναλφαβητισμού και εγκατάλειψης του σχολείου ανάμεσα στα παιδιά Ρομά εξακολουθούν να είναι υψηλά. Η θέση τους στην επίσημη αγορά εργασίας είναι, σε γενικές γραμμές, επισφαλής ή ακόμη και ανύπαρκτη. Πολλοί Ρομά που συναντήθηκαν με την αντιπροσωπεία της

ECRI εξήγησαν ότι λόγω της έλλειψης επίσημης εκπαίδευσης και της μειωμένης ζήτησης για ανειδίκευτους εργατές, ιδίως στον οικοδομικό τομέα, ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης, πρέπει τώρα να στηριχθούν ακόμη περισσότερο σε ανεπίσημες οικονομικές δραστηριότητες, όπως η συλλογή παλιοσίδερων. Τα επιδόματα τέκνου που παρέχονται από το κράτος είναι συχνά η μόνη σταθερή πηγή εισοδήματος, διαιωνίζοντας έτσι την εξάρτηση και την κοινωνικοοικονομική περιθωριοποίηση. Οι μαθητές Ρομά συχνά αποκλείονται από τα σχολεία ή στέλνονται σε εγκαταστάσεις μόνο για Ρομά.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017) δημοσίευσε τα αποτελέσματα αξιολόγησης που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα κράτη μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης εφαρμόζουν τις εθνικές τους στρατηγικές για την ένταξη των Ρομά. Η αξιολόγηση επισημαίνει τον τρόπο με τον οποίο εξελίχθηκε η κατάσταση των Ρομά από το 2011 και μετά. Συνολικά, η εικόνα βελτιώνεται με αργούς ρυθμούς, για παράδειγμα, υπάρχει πλέον μεγαλύτερη συμμετοχή των Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση και μειώνεται το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Από την άλλη πλευρά, από την αξιολόγηση προκύπτει επίσης ότι το 80 % των Ρομά εξακολουθούν να διατρέχουν τον κίνδυνο της φτώχειας αν και το ποσοστό αυτό είναι χαμηλότερο σε σύγκριση με το 2011.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση περισσότερα παιδιά Ρομά παρακολουθούν προσχολική εκπαίδευση και αγωγή (53 % το 2016, έναντι 47 % το 2011) —με σημαντικότερες βελτιώσεις σε Ισπανία, Σλοβακία, Βουλγαρία, Ουγγαρία και Ρουμανία— και λιγότερα εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (68 % το 2016, μείωση από 87 % το 2011). Τα εν λόγω αριθμητικά στοιχεία εξακολουθούν να είναι πολύ υψηλά και ο διαχωρισμός στην εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα σε ορισμένες χώρες: πάνω από το 60 % των παιδιών Ρομά διαχωρίζονται από τα άλλα παιδιά σε Σλοβακία, Ουγγαρία και Βουλγαρία.

Το αυξανόμενο ποσοστό των νεαρών Ρομά που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, απασχόλησης ή κατάρτισης (63 % το 2016, έναντι 56 % το 2011) αποτελεί μια ανησυχητική ένδειξη ότι η μετάβαση από την εκπαίδευση στην απασχόληση και σε άλλους τομείς δεν είναι αποτελεσματική. Το ποσοστό αυτό έχει πράγματι αυξηθεί σε Ισπανία, Σλοβακία, Ρουμανία, Τσεχική Δημοκρατία και Ουγγαρία. Το ποσοστό των ατόμων που αντιμετωπίζουν κίνδυνο φτώχειας μεταξύ των Ρομά στην Ελλάδα παραμένει υψηλό και εξακολουθεί να αυξάνεται ενώ η κατάσταση της

απασχόλησης δεν βελτιώνεται. Οι συστηματικές, μακροπρόθεσμες πολιτικές στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης, η παρακολούθηση και αξιολόγηση του αντικτύπου τους, ο αποτελεσματικός συντονισμός τους ανάμεσα σε εθνικό και τοπικό επίπεδο, η αποτελεσματική χρήση της διαθέσιμης χρηματοδότησης, η ενεργή συμμετοχή και ο εποικοδομητικός διάλογος με την κοινωνία των πολιτών των Ρομά αποτελούν ζητήματα καίριας σημασίας για να προχωρήσει η/ (για να σημειωθεί πρόοδος στη) διαδικασία ένταξης των Ρομά.

6.2 Οι Ρομά ως θύματα καθημερινού ρατσισμού

Η ECRI (2009) ενημερώθηκε ότι στα Σπάτα, όπου υπήρξε αρχικά άρνηση για την εγγραφή στο σχολείο παιδιών Ρομά ενώ στην έκθεση της (2015) αναφέρεται σε υπόθεση που αφορούσε την εκπαίδευση παιδιών Ρομά στο 12ο Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου. Το σχολείο υποτίθεται ότι δεχόταν τόσο Ρομά όσο και μη Ρομά παιδιά χωρίς διάκριση, αλλά δεν έχουν εγγραφεί μη Ρομά παιδιά και το σχολείο παρείχε ένα επίπεδο εκπαίδευσης κατώτερο εκείνου που παρέχεται σε άλλα σχολεία. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σύστησε την εγγραφή των μαθητών σε άλλα σχολεία. Ο Συνήγορος του Πολίτη το είχε περιγράψει ως «σχολείο-γκέτο» και ζήτησε, ανεπιτυχώς, τη συγχώνευσή του με άλλο τοπικό σχολείο. Η αντιπροσωπεία της ECRI επισκέφθηκε το σχολείο και διαπίστωσε ότι ακόμα το παρακολουθούσαν μόνο παιδιά Ρομά. Οι προσπάθειες να εγγραφούν αυτά τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο που βρίσκεται κοντύτερα στον οικισμό τους, που εν τω μεταξύ είχε μεταφερθεί με εντολή των τοπικών αρχών, είχαν αποτύχει. Οι γονείς των μη Ρομά μαθητών και οι κάτοικοι της περιοχής είχαν απειλήσει με βία, αν τα παιδιά Ρομά εγγράφονταν εκεί και ο διευθυντής, που υποστηρίζεται από τοπικούς παράγοντες, αρνήθηκε να τα εγγράψει. Ενώ το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προσπάθησε να ξεκινήσει διάλογο για την επίλυση του προβλήματος σύμφωνα με την απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τελικά αποφάσισε να κρατήσει τα παιδιά Ρομά στο 12ο Δημοτικό Σχολείο για «τη δική τους ασφάλεια». Μετά την απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η κυβέρνηση έκανε κάποιες προσπάθειες κατάργησης των χωριστών σχολείων, μέσω ενός εθνικού προγράμματος για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά και μέσω των λεγόμενων Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στόχος της είναι να εξασφαλίσει την ισότιμη εκπαιδευτική ένταξη

των μαθητών και, αν είναι δυνατόν, να άρει τα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια για την πρόδοό τους. Το πρόγραμμα υλοποιείται από τα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Αθηνών, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε 84 δήμους με μεγάλες συγκεντρώσεις Ρομά, εστιάζοντας σε περιοχές όπου οι δείκτες ένταξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι χαμηλό. Ωστόσο, η Ελλάδα σήμερα εξακολουθεί ακόμα να αποτυγχάνει στην εξασφάλιση της πρόσβασης σε μεικτή, χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Η ECRI συνιστά έντονα στις ελληνικές αρχές να αναπτύξουν μια αποτελεσματική στρατηγική για να θέσουν αμέσως τέλος στο φυλετικό διαχωρισμό που επηρεάζει τα παιδιά Ρομά στα σχολεία και να αποτρέψει τυχόν επανάληψη στο μέλλον. Μια τέτοια στρατηγική θα πρέπει να είναι σε πλήρη συμμόρφωση με τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και μπορεί επίσης να αντλήσει έμπνευση από τη Σύσταση Γενικής Πολιτικής Αριθ. 10 της ECRI για την καταπολέμηση του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων μέσα και μέσω της σχολικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της ECRI (2015) οι Ρομά δεν είναι μόνο θύματα καθημερινών προσβολών από μέλη του ευρέος κοινού, αλλά επίσης αποτελούν το αντικείμενο αρνητικών στερεοτύπων στον πολιτικό λόγο. Τον Οκτώβριο του 2013, κατά τη διάρκεια μιας επιδρομής της αστυνομίας σε καταυλισμό των Ρομά στα Φάρσαλα, η αστυνομία πήρε ένα ξανθό κορίτσι από το ζευγάρι που το είχε μεγαλώσει, επειδή θεώρησε ότι δεν έμοιαζε με το ζευγάρι αυτό. Η αστυνομία υποπτεύθηκε ότι το κορίτσι είχε απαχθεί – πράγμα που αποδείχθηκε αναληθές - και ο Υπουργός Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη, απευθυνόμενος στους αστυνομικούς της υπόθεσης αυτής, τους συνεχάρη για τη «διάλυση γκέτο ανομίας όπου πραγματοποιούνται απαγωγές παιδιών». Η προκύπτουσα αποδοχή των ομιλιών μίσους δημιουργεί στην ελληνική κοινωνία ένα γενικό κλίμα το οποίο διευκολύνει την αυξανόμενη προθυμία διάπραξης ή ανοχής πράξεων βίας εναντίον αυτών των ομάδων

Η υπόθεση του ξανθού κοριτσιού στον οικισμό των Ρομά επίσης έδειξε την υπερίσχυση αρνητικών στερεοτύπων στα ΜΜΕ. Πολλές εφημερίδες αμέσως, πριν γίνουν γνωστά οποιαδήποτε αποτελέσματα της αστυνομικής έρευνας, ανακοίνωσαν ότι το κορίτσι πρέπει να είχε απαχθεί και δημοσίευαν τίτλους όπως «μωρά αρπαγμένα από τους Ρομά» ή «ο ξανθός άγγελος και οι απαγωγείς». Αρκετά τηλεοπτικά κανάλια μίλησαν για δίκτυα εμπορίας ανθρώπων, υποστηρίζοντας ότι οι γονείς θα την ανάγκαζαν να ζητιανεύει ή ότι ήθελαν να την πουλήσουν «ολόκληρη ή κομματιασμένη» .

6.3 Ο Καθημερινός ρατσισμός στο δημόσιο λόγο στην Ελλάδα

Η έκθεση της ECRI (2015) υπογραμμίζει δημόσια περιστατικά με εκδηλώσεις ρατσιστικού μίσους. Η Ελλάδα είδε την άνοδο της Χρυσής Αυγής, η οποία εισήλθε στο Δημοτικό Συμβούλιο της Αθήνας το 2010 και στη βουλή το 2012. Η ηγεσία και τα μέλη της Χρυσής Αυγής έχουν εκφράσει ανοιχτά το μίσος τους για τους μετανάστες και τους Εβραίους σε πολλές περιπτώσεις. Ο έπαινος του ναζισμού και του Χίτλερ, η άρνηση του Ολοκαυτώματος και οι αντισημιτικές ομιλίες μίσους είναι συχνά φαινόμενα. Τα αντισημιτικά στερεότυπα δεν περιορίζονται στα ακροδεξιά πολιτικά κόμματα, αλλά έχουν διεισδύσει σε μεγάλα τμήματα της κοινωνίας, καθώς και σε ορισμένα τμήματα της Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας. Ο Μητροπολίτης Πειραιώς Σεραφείμ έκανε ανοιχτά αντισημιτικές δηλώσεις στην τηλεόραση τον Δεκέμβριο 2010, όταν κατηγορήσε τους Εβραίους. Το Μάρτιο του 2013, ο βρετανικός τηλεοπτικός σταθμός «Channel 4» μετέδωσε ένα ντοκιμαντέρ για τη Χρυσή Αυγή, στην οποία ένα μέλος του κόμματος, ο Αλέξανδρος Πλωμαρίτης, δήλωσε, αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα ναζιστικά στρατόπεδα θανάτου, ότι «οι μετανάστες θα πρέπει να μετατρέπονται σε σαπούνη» και ότι «είμαστε έτοιμοι να ανοίξουμε τις φούρνους». Σε πρόσφατη παγκόσμια έρευνα, ο Σύνδεσμος Ενάντια στη Δυσφήμιση διαπίστωσε ότι η Ελλάδα είχε τον υψηλότερο βαθμό του δείκτη (69%) αντισημιτικής συμπεριφοράς έξω από τη Μέση Ανατολή και τη Βόρεια Αφρική. Τέτοιες απόψεις εκδηλώθηκαν επίσης σε πράξεις βανδαλισμού τον Οκτώβριο 2012 κατά του Μνημείου του Ολοκαυτώματος των Εβραίων της Ρόδου που είχε ήδη υποστεί βανδαλισμούς αρκετές φορές στο παρελθόν καθώς και στη βεβήλωση της τοπικής συναγωγής τον Μάιο 2010.

Εκπρόσωποι μεταναστευτικών και άλλων ομάδων για τις οποίες ανησυχεί η ECRI υπέδειξαν ότι οι καθημερινές ομιλίες μίσους στη δημόσια ζωή έχουν αυξηθεί τα τελευταία χρόνια. Παραδείγματα περιλαμβάνουν υποτιμητικά σχόλια που γίνονται στα μέσα μαζικής μεταφοράς, τα σχολεία, τα καταστήματα ή τους δρόμους. Αν και οι παρατηρήσεις αυτές δεν βασίζονται σε στατιστικά στοιχεία, αλλά στην υποκειμενική εμπειρία των θυμάτων και των μαρτύρων των εν λόγω ομιλιών μίσους, εντούτοις αποτελούν έναν σημαντικό δείκτη των αλλαγών στις αντιλήψεις της κοινής γνώμης. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν επίσης στην κατανόηση των αντιλήψεων των ατόμων για το πόσο ευάλωτα είναι στις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η κατάσταση

φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δύσκολη στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, όπου κατοικούν πολλοί μετανάστες και τα προβλήματα που προκαλούνται από το φόβο ή την εμπειρία της κοινωνικής στέρησης μεταξύ των κατοίκων μακροχρόνιας διαμονής σε ορισμένες γειτονιές συγχωνεύονται με τη φυλετική προκατάληψη. Οι εξελίξεις αυτές συνδέονται στενά με τον πολιτικό λόγο, ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από την αντι-μεταναστευτική ρητορική. Η τρέχουσα χρηματοπιστωτική, οικονομική και κοινωνική κρίση στην Ελλάδα έχει διαβρώσει την κοινωνική συνοχή και την ικανότητα του κράτους να αντιμετωπίσει τις συνέπειές της. Η λαϊκίστικη ρητορική είναι ένα σύνηθες φαινόμενο σε τέτοιες καταστάσεις, όχι μόνο στην Ελλάδα. Η ECRI θυμάται, στο πλαίσιο αυτό, ότι τον Αύγουστο του 2012, ο Υπουργός Δημόσιας Τάξης και Προστασίας του Πολίτη δήλωσε ότι, λόγω της παράνομης μετανάστευσης «... η χώρα χάνεται». Από την εισβολή των Δωριέων, 4000 χρόνια πριν, ποτέ μέχρι σήμερα η χώρα δεν έχει υποστεί μια εισβολή τέτοιων διαστάσεων ... αυτό είναι μια βόμβα στα θεμέλια της κοινωνίας και του κράτους». Οι δηλώσεις αυτές έγιναν στο πλαίσιο της επιχείρησης Ξένιος Δίας, η οποία είχε αρχίσει τον Αύγουστο 2012 και περιλάμβανε ελέγχους του νομικού καθεστώτος των μεταναστών από την αστυνομία στους δρόμους, με βάση τη φυλετική σκιαγράφησή τους. Ο όρος «βόμβα» χρησιμοποιήθηκε επίσης δημοσίως τον Ιούλιο 2012 από τον ίδιο υπουργό όταν αναφέρθηκε στο κέντρο της Αθήνας, όπου πολλοί παράνομοι μετανάστες και αιτούντες άσυλο συχνά νοικιάζουν και ζουν σε συνωστισμένα διαμερίσματα που χαρακτηρίζονται από υποβαθμισμένες συνθήκες διαβίωσης, συχνά στερούμενοι πρόσβασης στις δημόσιες υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας.

Υπάρχουν και άλλα παραδείγματα επικίνδυνων σχολίων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έγιναν τον Ιανουάριο 2014 από τη Σόφια Βούλτεψη, μέλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τη συντηρητική / κεντροδεξιά Νέα Δημοκρατία. Κατά τη διάρκεια μιας ζωντανής τηλεοπτικής εκπομπής αποκάλυψε τους πρόσφυγες «άοπλους εισβολείς, όπλα στα χέρια των Τούρκων». Στην πραγματικότητα, αναφερόταν στο ναυάγιο στο Φαρμακονήσι, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα τον πνιγμό εννέα παιδιών και τριών γυναικών κατά τη διάρκεια μιας αμφιλεγόμενης επιχείρησης της ελληνικής ακτοφυλακής για την αναχαίτιση παράνομων μεταναστών.

Τα ΜΜΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σύνδεση της εγκληματικότητας και της τρομοκρατίας με τη μετανάστευση, τροφοδοτώντας περαιτέρω τις ομιλίες μίσους. Τον Δεκέμβριο 2011, για παράδειγμα, η ακροδεξιά εφημερίδα «Στόχος» αναφέρθηκε

ανοιχτά σε μουσουλμάνους και τους μετανάστες που προέρχονται από την Τουρκία ως «τρομοκράτες».

Η Χρυσή αυγή έχει επανειλημμένα χρησιμοποιήσει το Ελληνικό Κοινοβούλιο σαν μια πλατφόρμα της ρατσιστικής της προπαγάνδας. Στα παραδείγματα περιλαμβάνεται ένα περιστατικό στις 18 Οκτωβρίου 2012, όταν κατά τη διάρκεια μιας συνόδου ολομέλειας, η βουλευτής της Χρυσής Αυγής Ελένη Ζαρούλια Επίτροπος του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αναφέρθηκε στους μετανάστες στην Ελλάδα ως «υπάνθρωπους που έχουν εισβάλει στην πατρίδα μας, με όλων των ειδών τις ασθένειες». Ένα άλλο παράδειγμα είναι η ανάγνωση αποσπασμάτων από τα διαβόητα αντισημιτικά πλαστογραφημένα Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών από τον εκπρόσωπο του κόμματος Ηλία Κασιδιάρη κατά τη διάρκεια μιας συνόδου ολομέλειας στις 23 Οκτωβρίου 2012.

Η Ισλαμοφοβία έχει αυξηθεί δραματικά από τότε που ο ακροδεξιός τύπος άρχισε να συνδέει το Ισλάμ με την τρομοκρατία. Στις 9 Απριλίου 2011 τα γραφεία του Συλλόγου Σομαλικής Κοινότητας στην Αθήνα υπέστησαν βανδαλισμό. Το περιστατικό αυτό συνέβη μετά τη δημοσίευση στην υπερ-συντηρητική Ελεύθερη Ώρα ενός άρθρου με τον τίτλο «Σομαλοί πειρατές με ένα τέμενος στην οδό Φυλής» και τον υπότιτλο «Χριστιανοσύνη κατά Ισλάμ». Ο συγγραφέας του αναφέρει ότι «οι Σομαλοί είναι τα πιο επικίνδυνοι ισλαμιστές στον κόσμο».

Η ECRJ έχει ενημερωθεί από τις ομάδες ΛΟΑΤ ότι οι ομο- και τρανσφοβικές ομιλίες μίσους, η λεκτική παρενόχληση και τα απρεπή σχόλια είναι συνήθη στο ευρύ κοινό, με αποτέλεσμα τα άτομα των ομάδων ΛΟΑΤ να αισθάνονται ότι αντιμετωπίζουν συνεχώς διακρίσεις και ότι υφίστανται αποκλεισμό στην καθημερινή ζωή. Η Χρυσή Αυγή και ακραίες θρησκευτικές ομάδες ηγήθηκαν μιας βίαιης διαδήλωσης που ανάγκασε το κατέβασμα του αμφιλεγόμενου θεατρικού έργου Κόρπους Κρίστι του Τέρενς Μακ Νάλι - στο οποίο ο Ιησούς και οι απόστολοι απεικονίζονται ως γκέι άντρες - στην Αθήνα τον Οκτώβριο 2012. Ο βουλευτής της Χρυσής Αυγής Ηλίας Παναγιώταρος κινηματογραφήθηκε να φωνάζει ομοφοβικές προσβολές στον σκηνοθέτη της παράστασης. Μετά την ματαίωση του έργου, ο σκηνοθέτης έλαβε απειλές για τη ζωή του.

Σύμφωνα με το Δίκτυο (2017) συζήτηση στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου για τη νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου σημαδεύτηκε από τη διατύπωση

τρανσφοβικού λόγου από βουλευτές διαφόρων κομμάτων, ο οποίος περιλάμβανε αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων και άκρως κακοποιητικούς χαρακτηρισμούς. Ο συγκεκριμένος δημόσιος λόγος αποτελεί δείγμα κατάχρησης της ελευθερίας της έκφρασης, ενίσχυσης των στερεοτύπων και της τρανσφοβίας.

6.3.1 Αύξηση ρατσιστικών επιθέσεων στην Ελλάδα κατά τα έτη 2010-2017

Οι εκθέσεις και τα συμπεράσματα του δικτύου καταγραφής περιστατικών ρατσιστικής βίας υποδεικνύουν μια έκρηξη της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, που συμπίπτει με το ξεδίπλωμα της χρηματοπιστωτικής και οικονομικής κρίσης της χώρας. Ήδη κατά την περίοδο Νοεμβρίου 2010 - Ιουνίου 2011, η πολυκλινική της ΜΚΟ «Πράξις» στο κέντρο της Αθήνας κατέγραψε 206 περιστατικά ρατσιστικής βίας. Τα περισσότερα θύματα ήταν άνδρες ηλικίας 25-45 χρονών. Έγιναν επίσης 45 επιθέσεις κατά γυναικών και παιδιών. Οι συνηθέστερες χώρες προέλευσης των θυμάτων ήταν το Μπαγκλαντές και το Αφγανιστάν. Το 2012, το RVRN καταχώρησε δύο δολοφονίες με ρατσιστικά κίνητρα και 154 περιστατικά. Τα περισσότερα συνέβησαν στις αστικές συνοικίες της Αθήνας ή στους γύρω νομούς. Τα περισσότερα περιστατικά συνέβησαν σε δημόσιους χώρους, συμπεριλαμβανομένων των δημόσιων μεταφορών. Έγιναν επίσης επιθέσεις σε ένα αφγανικό εστιατόριο και ένα σομαλικό κοινοτικό κέντρο. Ακόμα και σε ιδιωτικά σπίτια τα άτομα δεν ήταν ασφαλή, όπως αποδείχθηκε από μια επίθεση στο σπίτι του ιμάμη της Πακιστανικής Κοινότητας στα Σεπόλια.

Από τις 154 καταγεγραμμένες περιπτώσεις ρατσιστικής βίας το 2012, τα θύματα αποτελούνταν από 149 άνδρες και 5 γυναίκες, κυρίως από το Αφγανιστάν (47), το Πακιστάν (13), την Αλγερία (12), το Μπαγκλαντές (12), την Αίγυπτο (10), το Μαρόκο (7) και τη Σομαλία (6). 44 από αυτούς ήταν αιτούντες άσυλο, τέσσερις αναγνωρισμένοι πρόσφυγες, 15 ήταν κάτοχοι αδειών διαμονής και 79 δεν είχαν νόμιμα έγγραφα ή βρίσκονταν υπό εντολή απέλασης. Η πλειονότητα των θυμάτων ήταν Μουσουλμάνοι. Οι επιθέσεις αυτές συχνά συνοδεύονταν από λεκτικές προσβολές και απειλές μέσω των οποίων το ρατσιστικό κίνητρο της επίθεσης εκφραζόταν σαφώς. Η συντριπτική πλειοψηφία των δραστών πιστεύεται ότι είναι Έλληνες, αν και υπήρξαν επίσης ορισμένες επιθέσεις στις οποίες φέρεται να συμμετείχαν Αλβανοί. Παραδείγματα συμμετοχής νεαρών Αλβανών στη Χρυσή Αυγή σε τοπικό επίπεδο, για παράδειγμα στα

σχολεία, έχουν επίσης αναφερθεί από άλλες οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών που συνάντησαν την αντιπροσωπεία της ECRI. Μόνο σε έξι από τα 154 περιστατικά ο δράστης ενήργησε μόνος του. Σύμφωνα με μαρτυρίες που δόθηκαν από θύματα στο RVRN, σε 91 περιπτώσεις, οι δράστες πιστεύεται ότι συνδέονταν με τη Χρυσή Αυγή. Σε πολλές περιπτώσεις, τα θύματα ή οι μάρτυρες αναγνώρισαν σαφώς άτομα που ανήκουν στο τοπικό υποκατάστημα Χρυσής Αυγής ή οι δράστες φορούσαν τα διακριτικά του κόμματος. Τα θύματα μίλησαν για περιοχές της Αθήνας, που είχαν γίνει απρόσιτες για αυτά, λόγω του φόβου ότι θα δεχθούν επίθεση. Τα περισσότερα περιστατικά συνέβησαν βράδυ ή τις πρώτες πρωινές ώρες. Η καταγραφή των περιστατικών από το RVRN αποκάλυψε όχι μόνο ότι το επίπεδο της βίας στις επιθέσεις έχει αυξηθεί, αλλά επίσης ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανοχή ή φόβος από μάρτυρες που δεν παρέμβηκαν για να βοηθήσουν τα θύματα κατά τη διάρκεια των επιθέσεων. Σε πολλές περιπτώσεις, τα θύματα ανέφεραν τη χρήση όπλων, όπως ρόπαλα, λοστούς, πτυσσόμενα γκλομπ, αλυσίδες, σιδερογροθιές, σπρέι, μαχαίρια και σπασμένα μπουκάλια, ενώ η χρήση μεγάλων σκύλων έχει επανειλημμένα αναφερθεί στις περιοχές του Αγίου Παντελεήμονα και της Πλατείας Αττικής. Τα θύματα συχνά υπέστησαν πολλαπλά τραύματα όπως κατάγματα, διαστρέμματα, θλάσεις, τραυματισμούς, εκδορές, ζημιά στην όραση και την ακοή ή / και συμπτώματα μετα-τραυματικού στρες. Ένα από τα θύματα είχε ολόκληρη την πλάτη του σημαδεμένη με τα αρχικά "ΧΑ", τα αρχικά της Χρυσής Αυγής. Το 2013, ο αριθμός των περιστατικών ρατσιστικής βίας αυξήθηκε και πάλι σημαντικά σε σχέση με το προηγούμενο έτος. Το RVRN κατέγραψε 320 θύματα σε 166 ξεχωριστές επιθέσεις. Από αυτές, οι 143 αφορούσαν μετανάστες ή πρόσφυγες, περιλαμβανομένης της δολοφονίας του Πακιστανού που προαναφέρθηκε. Μια επίθεση έγινε εναντίον ενός ακτιβιστή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και 22 περιστατικά είχαν σαν στόχο άτομα των ΛΟΑΤ. Παρόλο που αυτή ήταν η πρώτη φορά που το RVRN κατέγραψε επιθέσεις που υποκινήθηκαν από το μίσος σε σχέση με τον σεξουαλικό προσανατολισμό, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπήρχαν τέτοια περιστατικά στο παρελθόν.

Σύμφωνα με το Δίκτυο καταγραφής περιστατικών ρατσιστικής βίας τον Απρίλιο 2013, περισσότεροι από 150 μετανάστες, κυρίως από το Μπαγκλαντές, που εργάζονταν ως εργάτες συγκομιδής φράουλας πυροβολήθηκαν στη Μανολάδα από τους επιστάτες τους, όταν διαμαρτυρήθηκαν και απαίτησαν την εκκρεμούσα αμοιβή τους. Σαν αποτέλεσμα, περίπου 35 μετανάστες τραυματίστηκαν και χρειάστηκαν νοσοκομειακή

περίθαλψη. Το περιστατικό αυτό αποδεικνύει ότι η ρατσιστική βία έχει εξαπλωθεί πολύ πέρα από τις δραστηριότητες που από τη Χρυσή Αυγή και ότι μια απάνθρωπη στάση απέναντι στους μετανάστες έχει εξαπλωθεί σε άλλα μέρη της κοινωνίας.

Κατά την περίοδο Ιανουαρίου – Δεκεμβρίου 2014, το Δίκτυο κατέγραψε, μέσω συνεντεύξεων με τα θύματα, 81 περιστατικά ρατσιστικής βίας με περισσότερα από 100 θύματα. Σε 46 περιστατικά στοχοποιήθηκαν μετανάστες/στρίες ή πρόσφυγες λόγω εθνικής προέλευσης ή χρώματος, ενώ σε 32 περιστατικά στοχοποιήθηκαν ΛΟΑΤΚΙ άτομα (σε 3 τέτοια περιστατικά τα θύματα ήταν αλλοδαποί). Τέλος, σε 3 αντισημιτικά περιστατικά βεβηλώθηκαν ιερός χώρος και σύμβολα.

Σύμφωνα με την έρευνα του Ευρωβαρόμετρου οι πολίτες στην Ελλάδα θεωρούν ότι όλες οι μορφές διακρίσεων για τις οποίες ρωτήθηκαν είναι διαδεδομένες στη χώρα τους. Η συχνότερη αναφερόμενη μορφή διακρίσεων ήταν η εθνικότητα (71%), ακολουθούμενη από τον σεξουαλικό προσανατολισμό 64%, την αναπηρία 63%, την ηλικία 60%, τη θρησκεία ή πίστη 51% και τέλος το φύλο 49% (ΕΚΚΕ, 2012). Το Δίκτυο (2014) διαπιστώνει ενδείξεις εξοικείωσης της ελληνικής κοινωνίας με τη βία και την στοχοποίηση ατόμων λόγω της διαφορετικότητάς τους. Η διαπίστωση αυτή εδράζεται στις τρεις βασικές ποιοτικές τάσεις των περιστατικών που κατέγραψε το Δίκτυο:

- i. Παρά την ποινική αντιμετώπιση εγκληματικών ενεργειών με ρατσιστικό κίνητρο μετά τη δολοφονία του Παύλου Φύσσα, οι επιθέσεις κατά προσφύγων και μεταναστών/στριών εξακολουθούν να αποτελούν την πλειοψηφία των καταγραφών. Αν και η ένταση των επιθέσεων παρουσιάζει μείωση, δεν έχει εκλείψει το μοτίβο της οργανωμένης ρατσιστικής επίθεσης από ομάδες ατόμων και η άσκηση σωματικής βίας.
- ii. Παρατηρείται διάχυση της βίας κατά ΛΟΑΤΚΙ ατόμων. Έχουν καταγραφεί πολλές επιθέσεις κατά ομόφυλων ατόμων και ζευγαριών, με εμφανή την πρόθεση εξευτελιστικής μεταχείρισης. Επιπλέον, καταγράφηκαν επιθέσεις ιδιαίτερης σκληρότητας στις περιπτώσεις που το θύμα στοχοποιήθηκε λόγω ταυτότητας φύλου.
- iii. Η εμπλοκή ένστολων σε περιστατικά ρατσιστικής βίας παραμένει ιδιαίτερα ανησυχητική. Η αδυναμία αποτελεσματικής αντιμετώπισης των περιπτώσεων

στις οποίες δεν τηρείται η νομιμότητα ενισχύεται από την ανυπαρξία ενός ανεξάρτητου μηχανισμού διερεύνησης των καταγγελιών για την αστυνομική αυθαιρεσία. Κατά συνέπεια, υπονομεύονται σε μεγάλο βαθμό οι προσπάθειες αντιμετώπισης του ρατσιστικού εγκλήματος από την ελληνική Πολιτεία.

Κατά την περίοδο Ιανουαρίου-Δεκεμβρίου 2016, το Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας κατέγραψε μέσω συνεντεύξεων με τα θύματα 95 περιστατικά ρατσιστικής βίας με περισσότερα από 130 θύματα. Σε 31 περιστατικά στοχοποιήθηκαν μετανάστες-ριες ή πρόσφυγες λόγω εθνικής ή εθνοτικής προέλευσης, θρησκείας ή χρώματος και σε 1 περιστατικό στοχοποιήθηκε το προσωπικό οργάνωσης και το κτίριο που προοριζόταν για την φιλοξενία προσφύγων. Καταγράφηκε 1 περιστατικό κατά δημοσιογράφου που στοχοποιήθηκε λόγω της κάλυψης του προσφυγικού. Σε 57 περιστατικά στοχοποιήθηκαν ΛΟΑΤΚΙ άτομα και άτομα που συνδέονται με κάποιο άτομο ΛΟΑΤΚΙ. Σε 5 περιστατικά στοχοποιήθηκαν ιεροί ή συμβολικοί χώροι και η εβραϊκή κοινότητα. Σε 31 περιστατικά στοχοποιήθηκαν περισσότερα του ενός θύματος, ενώ σε 54 περιστατικά η επίθεση τελέστηκε από ομάδα (τουλάχιστον 2 ατόμων).

Κατά την περίοδο Ιανουαρίου-Δεκεμβρίου 2017, το Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας κατέγραψε μέσω συνεντεύξεων με τα θύματα 102 περιστατικά ρατσιστικής βίας με περισσότερα από 120 θύματα. Σε 34 περιστατικά στοχοποιήθηκαν μετανάστες-ριες ή πρόσφυγες λόγω εθνικής καταγωγής, θρησκείας, χρώματος ή/και ταυτότητας φύλου (σε 1 περιστατικό εξ αυτών στοχοποιήθηκε εργαζόμενος στις Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες λόγω χρώματος). Σε 7 περιστατικά στοχοποιήθηκαν υπερασπιστές ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εργαζόμενοι οργανώσεων ή φορέων που παρέχουν υπηρεσίες σε πρόσφυγες. Σε 47 περιστατικά στοχοποιήθηκαν ΛΟΑΤΚΙ άτομα. Σε 11 περιστατικά στοχοποιήθηκαν ιεροί ή συμβολικοί χώροι και η εβραϊκή κοινότητα και σε 2 περιστατικά στοχοποιήθηκαν ημεδαποί λόγω θρησκείας. Σε 1 περιστατικό στοχοποιήθηκε άνδρας Ρομά λόγω εθνοτικής καταγωγής. Σε 37 περιστατικά στοχοποιήθηκαν περισσότερα του ενός θύματος, ενώ σε 55 περιστατικά η επίθεση τελέστηκε από ομάδα (τουλάχιστον 2 ατόμων).

Οι 281 διασταυρωμένες καταγγελίες που καταγράφηκαν σε 16 μήνες με πηγές τα μέσα ενημέρωσης, τις ΜΚΟ, και τον ίδιο τον Συνήγορο του Πολίτη, καταδεικνύουν ότι η βία στους δρόμους με στόχο τον «διαφορετικό», με βάση την εθνική ή εθνοτικ

ή καταγωγή, τη φυλή, το χρώμα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή το θρήσκευμα, είναι φαινόμενο υπαρκτό και συνεχώς εντεινόμενο (Συνήγορος του πολίτη, 2013:65).

6.4 Ο ρατσισμός στα ελληνικά σχολεία

Ο Συνήγορος του Πολίτη (2013) έχει εξετάσει αναφορές που αφορούν περιστατικά εκδήλωσης βίας μεταξύ μαθητών με στοιχεία φυλετικού ή άλλης μορφής ρατσισμού. Ο αριθμός των σχετικών αναφορών έχει αυξηθεί τη τελευταία διετία, ωστόσο παραμένει ιδιαίτερα περιορισμένος σε σύγκριση με τα περιστατικά που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία και γνωστοποιούνται στην ανεξάρτητη αρχή με άλλους τρόπους. Στο πλαίσιο της άσκησης της αποστολής του ως Συνήγορος ως Συνήγορος του Παιδιού, ο Συνήγορος του Πολίτη κατά τις συχνές επισκέψεις του σε σχολεία και τις συναντήσεις του με μαθητές και εκπαιδευτικούς, έχει πληροφορηθεί για δεκάδες ποικίλες βίαιες συμπεριφορές και περιστατικά που λαμβάνουν χώρα μέσα και έξω από το σχολείο, ανάμεσα σε μέλη της σχολικής κοινότητας ή και με τρίτους εμπλεκόμενους. Επίσης, έχει δεχθεί σημαντικό αριθμό τηλεφωνικών κλήσεων στην ειδική τηλεφωνική γραμμή για ανηλίκους και ηλεκτρονικών μηνυμάτων σχετικά με την αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών από ή/και προς μαθητές. Η εντύπωση που έχει δημιουργηθεί στην ανεξάρτητη αρχή είναι ότι, όπως και σε ολόκληρη την κοινωνία έτσι και στη ζωή των εφήβων, τα τελευταία χρόνια εκδηλώνονται ολοένα και περισσότερες βίαιες ρατσιστικές συμπεριφορές διαφόρων μορφών. Τα περιστατικά που έχουν απασχολήσει τον Συνήγορο μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Ρατσιστικές συμπεριφορές από μαθητές προς άλλους μαθητές, μέσα ή έξω από το σχολείο, που δεν γνωστοποιούνται στη διεύθυνση και στους εκπαιδευτικούς ή, παρά την γνωστοποίηση τους δεν αντιμετωπίζονται. Οι συμπεριφορές αυτές λαμβάνουν διάφορες μορφές όπως: περιφρονητικός λόγος, ύβρεις, προσβολές, απειλές, σωματική βία, διαμάχες μέχρι και εκφοβισμός που ασκείται συστηματικά από σωματικά ισχυρότερα πρόσωπα ή ομάδες προς ανίσχυρα πρόσωπα ή ομάδες. Σε κάποιες περιπτώσεις συνδέονται και με άλλα γεγονότα και καταλήγουν σε επιθετικές ή βίαιες ρατσιστικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα μια παρεξήγηση μεταξύ δύο μαθητών για ασήμαντη αφορμή η οποία καταλήγει σε σύγκρουση ομάδων μαθητών με κοινή αλλοεθνή καταγωγή (π.χ. Έλληνες εναντίον Αλβανών). Χαρακτηριστική είναι η

περίπτωση αλλοδαπής μαθήτριας που δέχθηκε συστηματική και κατ' εξακολούθηση επιθετικότητα από συμμαθητές της, κυρίως μέσω διαδικτύου και η οποία αναγκάστηκε να αλλάξει «οικειοθελώς» σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν από άλλους μαθητές για τα πραγματικά αίτια αυτής της αλλαγής, μόνο μετά την αποχώρησή της από το σχολείο. Σε άλλη περίπτωση, ανήλικος επικοινωνήσε ηλεκτρονικά με το Συνήγορο ζητώντας βοήθεια για να αντιμετωπίσει ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού στο σχολείο. Ο ανήλικος επανήλθε έξι μήνες αργότερα με παρόμοιο αίτημα, αναφέροντας επιπλέον ότι ένας φίλος του πέφτει συνεχώς θύμα ρατσιστικής βίας στο σχολείο του και στον δρόμο. Η ανεξάρτητη αρχή δέχθηκε μήνυμα μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας «Ρωτάω τον Συνήγορο» που αφορούσε την αντιμετώπιση εκ μέρους του σχολείου περιστατικού ξυλοδαρμού ομοφυλόφιλου μαθητή από ομάδα συμμαθητών του. Στον Συνήγορο αναφέρθηκε ότι το σχολείο δεν αντιμετώπισε το περιστατικό και ότι ο μαθητής δεν επιθυμούσε να κάνει καταγγελία.

2. Περιστατικά μεταξύ μαθητών που ενέχουν στοιχεία ρατσισμού, τα οποία λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο, τίθενται υπόψη της διεύθυνσης ή εκπαιδευτικών και αντιμετωπίζονται αναλόγως της βαρύτητάς του, σε ορισμένες δε περιπτώσεις έχουν προεκτάσεις και εκτός της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά μπορούν να αναφερθούν οι παρακάτω περιπτώσεις που απασχόλησαν το Συνήγορο:

α) Μαθήτρια που είχε στοχοποιηθεί από άλλους μαθητές, διένειμε στην αυλή φυλλάδια κομματικής οργάνωσης αντιρατσιστικού περιεχομένου και δέχθηκε επίθεση από μαθητή συστεγαζόμενου σχολείου. Οι διευθύνσεις των δύο σχολείων απηύθυναν προειδοποιήσεις και στους δύο μαθητές. Την επόμενη μέρ όμως, στην είσοδο της σχολικής μονάδας, μέλη κομματικής οργάνωσης στην οποία ανήκε η μαθήτρια, διένειμαν κείμενο διαμαρτυρίας κατονομάζοντας και στιλιτεύοντας τον μαθητή που είχε επιτεθεί εναντίον της. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε νέα επεισόδια λεκτικής και σωματικής βίας και σοβαρή ένταση που μεταφέρθηκε και μέσα στο σχολείο.

β) Μαθητές σχολείου, διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής, συνεπλάκησαν στο προαύλιο για προσωπικούς λόγους, με αποτέλεσμα τον ήπιο τραυματισμό μαθήτριας αλβανικής καταγωγής. Την επόμενη μέρα, η μαθήτρια προσήλθε στο σχολείο με επιπλέον εμφανή τραύματα τα οποία, όπως εκμυστηρεύτηκε σε εκπαιδευτικό, προήλθαν από την επίθεση που δέχθηκε εκτός σχολείου από ομάδα προσώπων.

Στην ομάδα συμμετείχε και μαθητής που είχε εμπλακεί στο αρχικό περιστατικό και εκτός της άσκησης σωματικής βίας, της απηύθυναν και σοβαρές απειλές.

3. Περιστατικά άσκησης βίας μεταξύ μαθητών του σχολείου που ενέχουν στοιχεία ρατσισμού, τα οποία λαμβάνουν χώρα έξω από το σχολείο, τίθενται υπόψη της διεύθυνσης ή εκπαιδευτικών και αντιμετωπίζονται αανλόγως. Τα περιστατικά αυτά είναι εξαιρετικά δύσκολο να αντιμετωπιστούν, καθώς το σχολείο μπορεί να τεκμηριώσει την παρέμασή του εφόσον επηρεάζεται η σχέση των μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου και οι μαθητές-θύματα είναι διατεθειμένοι να τα αντιμετωπίσουν σε εκπαιδευτικούς, κάτι το οποίο συχνά δεν συμβαίνει.

4. Ρατσιστικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών ή ανοχή εκ μέρους τους ρατσιστικών συμπεριφορών μαθητών. Σε μία περίπτωση, μαθητές απηύθυναν γραπτό αίτημα προς τον Συνήγορο για διαμεσολάβηση προκειμένου να αποτραπεί η συστηματική χρήση ρατσιστικών και σεξιστικών αναφορών από εκπαιδευτικό. Ακολούθησε αίτημα του Συνήγορου για διερεύνηση των καταγγελλόμενων από τους μαθητές με αποτέλεσμα τη διεξαγωγή ΕΔΕ για το θέμα αυτό. Σε άλλη μια περίπτωση, γονέας αιτήθηκε τη διαμεσολάβηση της ανεξάρτητης αρχής σχετικά με τη συμπεριφορά και τον τρόπο διδασκαλίας φιλολογικού μαθήματος από εκπαιδευτικό που καλλιεργούσε ξενοφοβικές αντιλήψεις. Ο Συνήγορος ζήτησε την παρέμβαση του αρμόδιου σχολικού συμβούλου, ο οποίος έκανε σχετικές συστάσεις προς την καθηγήτρια. Σε υπόθεση που διερεύνησε η Ανεξάρτητη αρχή, διευθύντρια δεν προχωρούσε σε ολοκλήρωση εγγραφής αλλοδαπού μαθητή και αρνείτο τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες του σχολείου. Ως λόγο άρνησης, επικαλούνταν, μεταξύ άλλων, την εκτίμησή της περί παράνομης διαμονής της μητέρας και ανησυχία περί μεταδοτικών νοσημάτων, με το επιχείρημα ότι το παιδί δεν είχε υποβληθεί σε εξετάσεις κατά την είσοδό του στη χώρα (Συνήγορος του πολίτη, 2013).

6.5 Ρατσιστικά περιστατικά απέναντι σε παιδιά πρόσφυγες

Ένα παράδειγμα ρατσιστικής βίας αποτελεί η περίπτωση του Ωραιόκαστρου όπου μεμονωμένα άτομα επιχείρησαν να πυροδοτήσουν βίαια περιστατικά ως μέλη τοπικών «πατριωτικών ενώσεων» έναντι της υποδοχής παιδιών προσφύγων στα σχολεία (Δίκτυο, 2017). Το Σεπτέμβριο του 2016 ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου αναφέρει σε σχετική ανακοίνωση ότι «αποφασίστηκε ομόφωνα η μη ένταξη - τοποθέτηση των παιδιών των προσφύγων στο χώρο του σχολείου μας. Σε αντίθετη

περίπτωση θα προβούμε σε κατάληψη του σχολικού κτιρίου». Ωστόσο, ο πρόεδρος της Ένωσης Συλλόγων Γονέων Ωραιοκάστρου, μιλώντας στα ΜΜΕ, έκανε λόγο για μεμονωμένη απόφαση ενός συγκεκριμένου συλλόγου που δεν εκφράζει συλλογικά τις θέσεις της Ένωσης.

Μετά το Ωραιοκάστρο, γονείς του 2ου Δημοτικού Σχολείου Φιλιππιάδας (Σεπτέμβριος 2016) εκφράζουν τη διαφωνία τους με «τη συστέγαση των παιδιών των λεγόμενων παράτυπων μεταναστών, που επιβλήθηκε στην τοπική κοινωνία του Δήμου μας και που επιχειρείται να επιβληθεί και στο σχολείο μας» όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν. Σε ένα μακροσκελές κείμενο αναλύουν τους λόγους της εναντίωσής τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Προέρχονται από άλλη Ήπειρο, με τελείως διαφορετικό υπόβαθρο ασθενειών και συνθηκών υγιεινής. Δεν είναι εμβολιασμένοι σύμφωνα με το Εθνικό μας σύστημα εμβολιασμού και είναι άγνωστο αν είναι έστω εμβολιασμένοι από το περιβάλλον που προέρχονται. Σε καθημερινή βάση ενημερωνόμαστε για παρουσία νέων περιστατικών από ασθένειες που έχουν εκλείψει εδώ και δεκαετίες στη χώρα μας και έχουν καταγραφεί περιπτώσεις με άκρως μεταδοτικές ασθένειες στις οποίες δεν συνεργάστηκαν καθόλου με τις υγειονομικές αρχές. Θεωρούμε ότι τα παιδιά αυτά χρήζουν ειδικής μέριμνας λόγω των ψυχικών τραυμάτων και των καταστάσεων που έχουν βιώσει τα τελευταία χρόνια στις πατρίδες τους. Παράγοντες που ίσως δημιουργήσουν πολλά προβλήματα στην προσαρμογή τους». Επιπλέον, στηρίζονται σε εκπαιδευτικά επιχειρήματα αναφέροντας ότι: «δεν μπορούν να συνυπάρξουν παιδιά μεταναστών τα οποία έχουν: α) τεράστιο εκπαιδευτικό κενό λόγω της πολύχρονης αποχής τους από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης, β) διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο της οικογένειας, τη θέση της γυναίκας, τη θρησκεία, με ελληνόπουλα που οι γονείς τους στερήθηκαν και στερούνται για να προσφέρουν στα παιδιά τους την καλύτερη μόρφωση, αυτή που αναγνωρίζουν και συγχαίρουν τα σχολεία της Ευρώπης».

Επιπρόσθετα, επικαλούνται θρησκευτικούς λόγους τονίζοντας ότι το 100% των μαθητών μας είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, γιορτάζοντας όλες τις θρησκευτικές μας γιορτές όπως αρμόζει σε κάθε ελληνικό σχολείο που σέβεται την ιστορία, τους αγώνες και τις θυσίες του Έθνους του αλλά και σέβεται την ιστορία και τις θρησκείες των άλλων λαών. Επικαλούνται τον θρησκευτικό φανατισμό των προσφύγων, που όπως υποστηρίζουν αποδεικνύεται από τις φανατικές επιθέσεις σε άλλα Ευρωπαϊκά κράτη δεν έχουν σκοπό να σεβαστούν, αλλά να πλήξουν την Θρησκεία μας. Ακόμη κάνουν λόγο για το χάσμα στον πολιτισμό είναι τόσο μεγάλο που μια βίαιη μετακίνηση και

εγκατάσταση μεταναστών στον τόπο μας μόνο προβλήματα προσαρμογής θα δημιουργήσει και είναι πιθανόν να αλλοιώσει πτυχές του δικού μας πολιτισμού, όπως της Εθνικής, Πολιτισμικής και Θρησκευτικής μας ταυτότητας.

Το Μάρτιο του 2019, στο Δημοτικό σχολείο του άνω Βαθούς της Σάμου, οι μαθητές απέχουν από τα μαθήματα τους, με απόφαση των γονέων τους. Σύμφωνα με ενημέρωση από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου, από το σύνολο των 150 μαθητών του σχολείου απείχαν οι 106. Η απόφαση για συνέχιση της αποχής λήφθηκε με 70 γονείς να ψηφίζουν υπέρ της αποχής και 16 κατά. Αίτημα της κινητοποίησης αποτελεί η μη λειτουργία Δομής Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης Προσφύγων, μέσα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ανάλογο αίτημα κατέθεσαν με κοινό τους ψήφισμα 12 σύλλογοι σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νησιού. Μετά την παρέμβαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης βορείου Αιγαίου, η Εισαγγελία Σάμου κάλεσε εκπροσώπους συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και τους ενημέρωσε για τις επιπτώσεις που ορίζει ο νόμος στις περιπτώσεις μη τήρησης της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών. Επίσης, μηνύσεις κατά των διοικητικών συμβουλίων Συλλόγων Γονέων που συμμετέχουν στην αποχή των παιδιών από τα μαθήματα κατατέθηκαν από αντιρατσιστικούς φορείς, ενώ στο θέμα παρενέβη ο Συνήγορος του Πολίτη.

Τον ίδιο μήνα, οικογένειες προσφύγων δέχθηκαν επίθεση από ομάδα κατοίκων στα Βίλια Αττικής, λίγο μετά την άφιξή τους σε ξενοδοχείο που έχει μισθώσει ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης. Σύμφωνα με καταγγελίες, κάποιοι πέταξαν πέτρες σπάζοντας την τζαμαρία εισόδου και κροτίδες προς τα δωμάτια, ενώ όπως αναφέρουν οι πρόσφυγες, δε δίστασαν να χτυπήσουν ακόμη και μικρά παιδιά. Ο πατέρας των μικρών παιδιών, ανέφερε πως τον χτύπησαν χρησιμοποιώντας έναν πυροσβεστήρα, σπάζοντας την πόρτα του δωματίου του, ενώ δεν δίστασαν να απωθήσουν και τα δύο μικρά κοριτσάκια του με χτυπήματα στο κεφάλι, κλωτσώντας τα και βρίζοντάς τα.

Επίθεση από κουκουλοφόρους δέχτηκαν το Μάρτιο του 2019, ανήλικοι πρόσφυγες που ζουν σε δομή ΜΚΟ στην Κόνιτσα όπως καταγγέλλει η ΜΚΟ Άρσις. Σύμφωνα με την καταγγελία, άγνωστοι που είχαν καλύψει με κουκούλες τα πρόσωπά τους επιτέθηκαν στους ανήλικους που φιλοξενούνται στη δομή της ΜΚΟ. Τα νεαρά παιδιά, αφγανικής καταγωγής, έπαιζαν μπάσκετ σε γήπεδο της περιοχής, όταν εμφανίστηκαν πέντε κουκουλοφόροι με ρόπαλα και τους επιτέθηκαν. Τα δύο από τα επτά παιδιά, ηλικιών

14 έως 18 ετών, μεταφέρθηκαν για τις πρώτες βοήθειες στο Κέντρο Υγείας, το ένα σε κατάσταση σοκ, ενώ το δεύτερο είχε κάταγμα στο χέρι και χτυπήματα στα πόδια για τα οποία δέχθηκε ράμματα.

6.6 Καθημερινός ρατσισμός εναντίον των μεταναστών στην Ε.Ε.

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του Ρατσισμού (ENAR) ξεκίνησε τα αποτελέσματα μιας έρευνας για 5.237 άτομα που έχουν μεταναστεύσει σε πέντε χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης (Γερμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιταλία και Σουηδία) τα τελευταία πέντε χρόνια, γεγονός που παρέχει μια μοναδική εικόνα των εμπειριών τους όσον αφορά τη γενική ευημερία, την απασχόληση, το έγκλημα και τη στέγαση. Οι ερωτηθέντες ανέφεραν υψηλά επίπεδα διακρίσεων και λεκτικής βίας, αισθήματα ότι αντιμετωπίζονται χειρότερα από τους συναδέλφους τους στην εργασία και ότι είναι θύματα εγκληματικότητας λόγω της εθνικότητας ή του καθεστώτος μετανάστευσης.

Αυτή η έρευνα αρχίζει να διερευνά πώς η εθνικότητα και η εθνικότητα μπορεί να επηρεάσει τις ευκαιρίες ζωής των μεταναστών. Υπογραμμίζει την ανάγκη για τα κράτη μέλη της ΕΕ να αναπτύξουν κατάλληλες αντιδράσεις πολιτικής κατά των διακρίσεων στους τομείς της απασχόλησης, της στέγασης και της ποινικής δικαιοσύνης και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ένταξης.

Βασικά ευρήματα της έρευνας ως προς την ευεξία:

- Η ικανοποίηση από τη ζωή είναι πολύ χαμηλή για όλους τους ερωτηθέντες, αλλά ιδιαίτερα για όλες τις ομάδες στην Ελλάδα, και για τους μαύρους Αφρικανούς, για τους μη καταγεγραμμένους και τους αιτούντες άσυλο στις άλλες χώρες.
- Το ένα τρίτο των ερωτηθέντων δεν αισθάνεται κοντά στους ανθρώπους στην περιοχή όπου ζουν - με ποσοστό 36,6% υψηλότερο στη Σουηδία, ενώ το 33% αυτών στη Γερμανία αναφέρουν ότι δεν αισθάνονται κοντά στους ανθρώπους στην περιοχή όπου ζουν.
- Ως βασικές δυσκολίες για τους μετανάστες στις πέντε χώρες αναφέρθηκαν «η απόκτηση εργασίας», «διοίκηση μετανάστευσης» και «έλλειψη φίλων και οικογενειών». Η απόκτηση δουλειάς ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα για τους ερωτηθέντες του Πακιστάν και της Ανατολικής Ασίας και η "μεταναστευτική διοίκηση" ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα για τους ερωτηθέντες του Αφγανιστάν. Οι διακρίσεις αναφέρθηκαν συχνά από τους Μαύρους και τους Σομαλούς ερωτηθέντες.

Βασικά ευρήματα της έρευνας ως προς τη στέγαση:

- Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αντιμετωπίζει δυσκολίες στην εξεύρεση κατοικίας (77% συνολικά) και οι συνθήκες στέγασης είναι ιδιαίτερα κακές στην Ελλάδα. Ο υπερπληθυσμός είναι συνηθέστερος στα κέντρα υποδοχής και κράτησης στην Ελλάδα και την Ιταλία.

Βασικά ευρήματα της έρευνας ως προς το έγκλημα:

- Οι ερωτώμενοι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην εγκληματικότητα στην Ελλάδα, με την επίθεση να είναι η πιο σημαντική. Το ένα τρίτο των ερωτηθέντων ανέφερε ότι είχε υποστεί λεκτική βία, με τους Μαύρους Αφρικανούς να αναφέρουν τα υψηλότερα επίπεδα (37%).

- Το 36% των ερωτηθέντων που υπήρξαν θύματα εγκληματικών πράξεων θεωρεί ότι το έγκλημα διαπράχθηκε λόγω της εθνικότητάς τους και κατά 53% συνολικά λόγω του καθεστώτος μετανάστευσης.

- Η αναφορά της εγκληματικότητας είναι ένα ζήτημα, ιδίως για τους μετανάστες χωρίς χαρτιά λόγω φόβου για απέλαση. Η υψηλότερη καταγεγραμμένη δυσπιστία από αστυνομικούς βρίσκεται στην Ουγγαρία (23% των ερωτηθέντων).

Βασικά ευρήματα της έρευνας ως προς την εργασία:

- Υπάρχουν υψηλά ποσοστά ανεργίας μεταξύ των ερωτηθέντων στην Ελλάδα και, σε μικρότερο έκταση, στην Ιταλία.

- Τα υπερβολικά προσόντα για μια εργασία αναφέρονται συνήθως μεταξύ των ατόμων κατόχων άδειας σπουδών και εκείνοι που ήρθαν στην Ευρώπη για λόγους οικογενειακής επανένωσης (54%). Οι λόγοι που τους εμπόδισαν να πάρουν θέσεις εργασίας που ταιριάζουν με τα προσόντα τους περιλάμβαναν γλωσσικά εμπόδια και νομικό καθεστώς.

- Οι μαύροι Αφρικανοί (27,3%) είναι πιο πιθανό να αναφέρουν ότι αντιμετωπίζονται χειρότερα από τους συναδέλφους τους.

Χαρακτηριστικά οι μετανάστες αναφέρουν: *«Η εύρεση ενός διαμερίσματος ήταν πολύ δύσκολη. Η μη γνώση της γλώσσας ή η ύπαρξη αλλοδαπού κάνει τις πιθανότητές μου να αποκτήσω στέγη πολύ πολύ χαμηλή»* ενώ άλλοι τονίζουν ότι *«το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η τοπική κοινωνία και οι άνθρωποι δεν αποδέχονται πολύ καλά ... ξένους ... μετανάστες. Ειδικά στο περιβάλλον εργασίας»*. Χαρακτηριστικά σημειώνεται ότι *«τα*

περισσότερα χωριά αντιμετωπίζουν τους μαύρους Αφρικανούς άδικα λόγω του χρώματος. Τα μικρά μου παιδιά έχουν περάσει από αυτά που δεν υποτίθεται ότι περνούν από όλα λόγω του χρώματος. Εξακολουθούμε να υποφέραμε ακόμα και μετά από τρία μισή χρόνια» (ENAR, 2017).

6.7 Έρευνα στη Βρετανία για τη στάση στους Αφροαμερικάνους

Η Έρευνα Στάσης του 1984 στο Ηνωμένο Βασίλειο η οποία βασίζεται σε περιορισμένο χρονικό πλαίσιο και, ειδικότερα, υποδεικνύει εάν οι στάσεις που εκφράστηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 είναι το αποκορύφωμα μιας αναπτυξιακής διαδικασίας η οποία άρχισε στο στα τέλη της δεκαετίας του '50 με τη μεγάλης κλίμακας μετανάστευση μαύρων σε αυτή τη χώρα. Τα δεδομένα δεν είναι ιδιαίτερα άφθονα και συχνά είναι ελλιπή, ασυμβίβαστα και δεν είναι συγκρίσιμα ούτε από έτος σε έτος ούτε από έρευνα σε έρευνα. Ωστόσο, ο οργανισμός Gallup συνέλεξε και διατήρησε ένα σημαντικό σύνολο πληροφοριών σχετικά με τις αλλαγές στις στάσεις απέναντι στους μαύρους ανθρώπους από το 1958 και μεγάλο μέρος αυτών των πληροφοριών απορρέει από παρόμοιες ή πανομοιότυπες ερωτήσεις που ρωτήθηκαν σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Παρόλα αυτά, δεν είναι δυνατόν να διασφαλιστεί πλήρης συγκρισιμότητα ή συνοχή και τα συμπεράσματα που παρουσιάζονται εδώ πρέπει επομένως να θεωρηθούν απλώς ενδεικτικά. Πρώτον, η εκφρασμένη στάση απέναντι στη μετανάστευση μαύρων ανθρώπων στη Βρετανία άλλαξε αισθητά τη δεκαετία του 1960, αλλά παρέμεινε ουσιαστικά σταθερή από τότε. Μόνο μια μικροσκοπική μειονότητα των ανθρώπων θεωρεί ότι η Βρετανία πρέπει να επιτρέψει την ελεύθερη είσοδο σε «έγχρωμους ανθρώπους της Κοινοπολιτείας». Δεν είναι δυνατόν να ειπωθεί αν αλλάζει η συμπεριφορά που ενθάρρυνε την περιοριστική νομοθεσία ή το αντίθετο. Δεύτερον, η στάση σχετικά με το εάν η μετανάστευση χρωματισμένων ανθρώπων ήταν προς όφελος του Ηνωμένου Βασιλείου ή αν δημιούργησε σοβαρά κοινωνικά προβλήματα φαίνεται ότι παρέμεινε αξιολημείωτα σταθερή από το 1965. Λιγότεροι από έναν στους πέντε ερωτηθέντες θεωρούν ότι η Βρετανία επωφελείται από την έγχρωμη μετανάστευση και περίπου το ήμισυ του δείγματος θεωρεί ότι οι χρωματισμένοι άνθρωποι δημιουργούν σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα (Jackson, 1987:167).

Υπάρχει ευρεία άδεια για τις μελλοντικές εθνοτικές σχέσεις στο Ηνωμένο Βασίλειο: κατά τη διάρκεια της περιόδου 1959-81, μόνο το 15-20% των ερωτηθέντων θεώρησαν ότι τα «συναισθήματα» μεταξύ ασπρόμαυρων βελτιώνονταν. Αντίθετα, το «πρόβλημα

χρώματος» φαίνεται να θεωρείται από τους περισσότερους ανθρώπους ως εθνικό ζήτημα το οποίο επηρεάζει άλλα μέρη της χώρας και όχι το δικό τους. Αποτελέσματα δύο ερευνών το 1964 και το 1981 δείχνουν ότι, σε προσωπικό επίπεδο, τα άτομα μπορεί να γίνουν όλο και πιο ανεκτικά στην επαφή μεταξύ των εθνοτήτων σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Εναλλακτικά, τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν απλώς να υποδηλώνουν την αυξανόμενη μη αποδεκτή έκφραση της προκαταλήψεως ανοιχτά, ακόμη και στις απρόσωπες συνθήκες μιας συνέντευξης. Τέλος, υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις ότι ο μαύρος πληθυσμός θεωρείται όλο και περισσότερο ότι συνδέεται με το έγκλημα και τη βία. Όλα αυτά τα δεδομένα είναι ανοικτά σε συγκρουόμενες ερμηνείες, αλλά αυτό που φαίνεται να δείχνουν είναι ότι οι στάσεις απέναντι στους μαύρους δεν έχουν μαλακώσει αισθητά κατά το τελευταίο τέταρτο του αιώνα. Οι Λευκοί Βρετανοί εξακολουθούν να θεωρούν τους μαύρους ανθρώπους ως πρόβλημα, ως πηγή σύγκρουσης, και ως ομάδα που πρέπει να αποφεύγεται, αν είναι δυνατόν (Jackson, 1987:169).

Η ανάλυση καταδεικνύει ότι υπάρχουν σημαντικές περιφερειακές αποκλίσεις στις εκφρασμένες προκαταλήψεις, ότι ορισμένες ομάδες στην κοινωνία είναι πιο επιρρεπείς στο να εκφράζουν προκαταλήψεις από άλλες, ότι η διαφοροποίηση των προκαταλήψεων στο Ηνωμένο Βασίλειο προκύπτει από ένα συνδυασμό παραγόντων, μερικοί από τους οποίους είναι σχετικά οικουμενικοί, ενώ άλλοι είναι προϊόν μοναδικών τοπικών κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών και τέλος ότι τα επίπεδα των εκφράσεων προκατάληψης εντός των περιφερειών προκύπτουν από διαφορετικούς λόγους και ότι σε ορισμένες περιοχές η προκατάληψη μπορεί να συνδέεται με την κοινωνική τάξη, ενώ σε άλλες συνδέεται με απειλή του στατους, την κοινωνική αλλαγή ή τους τοπικούς περιστασιακούς παράγοντες και παράγοντες συμπεριφοράς. Αυτό υποδηλώνει ότι, εγκαταλείποντας το μεσαίο έδαφος και κοιτάζοντας είτε τα καθολικά χαρακτηριστικά είτε τα χαρακτηριστικά για τις μικρές ομάδες ατόμων, οι γεωγράφοι των εθνοτικών σχέσεων αγνοούν σημαντικά στοιχεία του ερμηνευτικού μίγματος (Jackson, 1987:185).

Σύμφωνα με την πενταετή έκθεση (EHRC, 2015) για την ισότητα και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Αγγλία, τη Σκωτία και την Ουαλία, για την κατάσταση της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, «Η θεραπεία μιας διαιρεμένης Βρετανίας» είναι μια ανασκόπηση της φυλετικής ανισότητας στη Μεγάλη Βρετανία. Σύμφωνα με την έκθεση η φυλή παραμένει το πιο συχνά καταγεγραμμένο

κίνητρο για το έγκλημα μίσους στην Αγγλία και την Ουαλία, στο 82%. Ορισμένα μέλη της κοινότητας αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβαση σε θέσεις εργασίας και σε υπηρεσίες και επίσης συχνά αντιμετωπίζουν αυξημένες πιθανότητες φτώχειας σε σχέση με τους γείτονές τους. Πολλά μειονεκτήματα έχουν ως αποτέλεσμα τον κοινωνικό και οικονομικό αποκλεισμό ορισμένων ομάδων και δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ των κοινοτήτων.

Η Βρετανία είναι ένα πολύ διαφορετικό μέρος σήμερα σε σύγκριση με τη δεκαετία του 1960. Εντούτοις, τα στοιχεία δείχνουν ότι, 50 χρόνια μετά τον νόμο για τις φυλετικές σχέσεις του 1965, εξακολουθούν να υπάρχουν σοβαρές ανισότητες. Οι διαιρέσεις στην κοινωνία έχουν επίσης επισημανθεί από το δημοψήφισμα για τη συμμετοχή του Ηνωμένου Βασιλείου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μια άνοδος του ρατσισμού και του εγκλήματος μίσους στην Αγγλία και την Ουαλία μετά από την ψηφοφορία υποδηλώνει ότι σε μερικές περιοχές μια μειοψηφία ατόμων με ρατσιστικές στάσεις χρησιμοποίησε το αποτέλεσμα για να νομιμοποιήσει τον ρατσισμό και τα εγκλήματα μίσους. Αντίθετα, υπήρχαν πολύ χαμηλότερα επίπεδα εγκλημάτων μίσους μετά το δημοψήφισμα στη Σκωτία (EHRC, 2015) .

Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η εικόνα της ισότητας των φυλών έχει αλλάξει τα τελευταία 10 χρόνια. Βλέπουμε ορισμένα τμήματα της κοινωνίας να προχωρούν γρήγορα, ενώ άλλα παραμένουν πίσω και υπάρχουν περιφερειακές διαφορές. Επιπλέον, η μετανάστευση έχει φέρει αλλαγές στην εθνοτική σύνθεση της Βρετανίας. Ταυτόχρονα, θεμελιώδη ζητήματα, όπως οι επίμονες ανισότητες στην απασχόληση και η υπερβολική εκπροσώπηση των εθνοτικών μειονοτήτων στο σύστημα ποινικής δικαιοσύνης, δείχνουν ότι οι διαρθρωτικές αδικίες, οι διακρίσεις και ο ρατσισμός εξακολουθούν να αποτελούν μέρος της κοινωνίας. Οι προκλήσεις είναι ευρείες, όπως δείχνουν τα ακόλουθα παραδείγματα:

1. Ο μόνιμος σχολικός αποκλεισμός για τα παιδιά της Μαύρης Καραϊβικής και των Μικτών Μαύρων / Μαύρων Καραϊβικών στην Αγγλία είναι περίπου τριπλάσιος του ποσοστού αποκλεισμού για όλους τους μαθητές.
2. Στην Αγγλία και την Ουαλία, τα λευκά αγόρια που λάμβαναν δωρεάν σχολικά γεύματα είχαν το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο στην ηλικία των 16 ετών το 2015.

3. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων πέντε ετών, ο αριθμός των νεαρών εθνοτικών μειονοτήτων στο Ηνωμένο Βασίλειο που είναι μακροχρόνια άνεργοι σχεδόν διπλασιάστηκε, ενώ για τους νέους Λευκούς ανθρώπους μειώθηκε ελαφρά.

4. Οι άνθρωποι από εθνοτικές μειονότητες έχουν διπλάσια πιθανότητα να ζουν σε συνθήκες φτώχειας σε σύγκριση με τους Λευκούς σε ολόκληρη τη Βρετανία.

5. Στη Σκωτία, τα νοικοκυριά των εθνικών μειονοτήτων είναι σχεδόν τέσσερις φορές πιο πιθανό να βιώσουν υπερπληθυσμό.

6. Το 2014, η πιθανότητα κράτησης των γυναικών της Αφρικής βάσει της νομοθεσίας για την ψυχική υγεία στην Αγγλία ήταν περισσότερο από επτά φορές υψηλότερη από ό, τι για τις λευκές βρετανίδες γυναίκες (CAAPC, 2016).

Πρόσφατα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά εξακολουθούν να πέφτουν θύματα εκφοβισμού εξαιτίας της φυλής, της εθνικότητας ή της θρησκείας τους. Η μελέτη της Επιτροπής Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Μαρτίου 2015 διαπίστωσε ότι ένας στους τέσσερις μαθητές που ερωτήθηκαν στη Σκωτία δήλωσε ότι γνώριζαν τους συνομηλικούς σχολείο που αντιμετωπίζει εκφοβισμό με βάση τις προκαταλήψεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τις έρευνες:

- Οι μαύροι εργαζόμενοι με πτυχία κερδίζουν κατά μέσο όρο 23,1% λιγότερους από τους λευκούς εργαζόμενους με βαθμούς.
- Πολύ χαμηλότερες αναλογίες εθνικών μειονοτήτων βρίσκονται σε ανώτερες θέσεις.
- Συνολικά, τα άτομα που προέρχονται από εθνοτικές μειονότητες είναι πιο πιθανό να ζουν σε υποβαθμισμένες και υπερπλήρεις καταλύματα και να ζουν σε συνθήκες φτώχειας σε σύγκριση με τους Λευκούς σε ολόκληρη τη Βρετανία.
- Στη Σκωτία, τα νοικοκυριά των εθνοτικών μειονοτήτων είναι πολύ πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν υπερπληθυσμό (EHRC, 2015).

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Στην παρούσα εργασία αποσαφηνίστηκαν οι έννοιες του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και παρουσιάστηκε ο τρόπος που δημιουργούνται γνωστικές αναπαραστάσεις για διάφορες κοινωνικές ομάδες και πώς αυτές οι αναπαραστάσεις επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά μας απέναντί τους. Επιπλέον, αναδείχθηκαν οι βασικές αρχές και οι στόχοι της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης ως μέσο αποδόμησης του ρατσισμού και καλλιέργειας της ανεκτικότητας απέναντι στη διαφορετικότητα.

Οι φορείς αγωγής και εκπαίδευσης κατέχουν κεντρικό ρόλο στην προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των παιδαγωγικών αρχών του σύγχρονου σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία και τον πλουραλισμό των σύγχρονων κοινωνιών γίνεται σαφές ότι είναι επιτακτική ανάγκη να εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία οι αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να εφαρμόσει μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές ώστε να καλλιεργηθεί η Αντιρατσιστική Αγωγή. Σημείο εκκίνησης μπορεί να είναι η αναδόμηση των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών μεθόδων και των κατεστημένων πεποιθήσεων.

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων παρουσιάζουν σαφείς στόχους και προτάσεις για τη διαχείριση της ετερότητας και της ποικιλομορφίας. Τα προγράμματα σπουδών και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι μπορούν να συμβάλλουν με πολλαπλούς θετικούς τρόπους στην ανάπτυξη Αντιρατσιστικής Αγωγής. Η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που δίνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα προσφέρει σημαντικές εκπαιδευτικές διαστάσεις για ευαισθητοποίηση σε θέματα ρατσισμού. Τα Αναλυτικά Προγράμματα με αντιρατσιστικό προσανατολισμό πρέπει να δίνουν έμφαση στα μηνύματα που εκπέμπονται είτε μέσω του γραπτού λόγου είτε μέσω των εικόνων. Ο εκσυγχρονισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων σύμφωνα με τις νέες κατευθύνσεις μπορεί να προσδώσει διαφορετικές διαστάσεις στην εφαρμογή των αρχών της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.

Η Αντιρατσιστική Εκπαίδευση απαιτεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να επεξεργάζονται και να αξιολογούν την ποικιλία των παρεχόμενων μηνυμάτων τα οποία τους κατακλύζουν στην καθημερινή τους ζωή. Η

ευαισθητοποίηση σε θέματα διακρίσεων και ρατσισμού και η επεξεργασία τους μέσα από μία κριτική σκοπιά συντελεί στον κοινωνικό σκοπό της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τον εμπλουτισμό των γνώσεων και το μετασχηματισμό απόψεων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλα τα διδακτικά μέσα που έχουν την διάθεσή τους με σκοπό να προάγουν την ισότητα ανάμεσα στα παιδιά και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Παιδείας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Η ουσιαστική ενημέρωση για τις αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης μπορεί να συνεισφέρει στην ομαλή συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων και στον περιορισμό φαινομένων ρατσισμού ώστε να εξαλειφθούν φαινόμενα απόρριψης της διαφορετικότητας.

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο αποσκοπεί στην εκμάθηση δεξιοτήτων στα παιδιά, ώστε να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους άλλους και να διακρίνονται από κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια. Η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών συμβάλλει θετικά στην αποδοχή της ετερότητας και στην εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού. Η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο, κρίνεται αναγκαία σε μια εποχή που οι κοινωνικές συνθήκες συνεχώς μεταβάλλονται. Προγράμματα που ευνοούν την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνική, κοινωνική, πολιτισμική και θρησκευτική ομάδα αποτελούν σημαντική προοπτική της Αντιρατσιστικής Αγωγής. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι αναγκαία στο σχολείο που είναι προσανατολισμένο στην Αντιρατσιστική Αγωγή.

Στο σχολείο πρέπει να διαμορφώνονται τέτοιες συνθήκες ώστε να επικρατεί θετικό κλίμα για όλα τα παιδιά ώστε να μην ευνοείται η εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών. Το θετικό σχολικό κλίμα δημιουργεί προϋποθέσεις για ομαλή κοινωνική προσαρμογή και δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και άλλες ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί φορείς γενικότερα, πρέπει να ευαισθητοποιηθούν ώστε να εφαρμοστεί η ισότητα των ανθρώπων και να καλλιεργηθεί η Παιδεία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων πρωτίστως στη σχολική κοινότητα.

Καταλήγοντας, κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αλλάξει και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης ποικιλομορφίας. Η νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία το ξένο και το διαφορετικό δεν πρέπει να υπάρχουν και όλοι πρέπει να συμβιβαστούν με αυτό που οι κοινωνικές απαιτήσεις ορίζουν ως φυσιολογικό, επιβάλλεται να εξαλειφθεί. Αυτή η εξάλειψη θα βοηθήσει να επέλθουν ουσιαστικές αλλαγές που θα δημιουργήσουν μια κοινωνία πιο δίκαιη όπου όλοι οι άνθρωποι θα έχουν δικαιώματα χωρίς να κατηγοριοποιούνται και να στιγματίζονται από το σύνολο του πληθυσμού μιας κοινωνίας.

Η διαρκής συζήτηση γύρω από θέματα ρατσισμού και διακρίσεων και η διερεύνηση των διάφορων διαστάσεών τους και των μηχανισμών γένεσής τους επιτρέπει να λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα για την εξάλειψη τέτοιων φαινομένων. Η αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών απαιτεί σοβαρή και οργανωμένη προσπάθεια τόσο από τον ίδιο εκπαιδευτικό όσο και από την εμπλοκή ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να είναι ενήμερη για τα οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή των αρχών της Αντιρατσιστικής Αγωγής και επαρκώς επιμορφωμένη για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της. Σημαντικό ρόλο παίζει βέβαια οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν ότι και οι ίδιοι διαθέτουν προκαταλήψεις απέναντι σε διάφορες κοινωνικές ομάδες ώστε να αποδομήσουν πρωτίστως τις δικές τους αρνητικές απόψεις και στάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Balibar, E. & Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class Ambiguous Identities*. London, New Work: Verso.
- Baumann, G., (1996). *Contesting Culture. Discourses of identity in multi-ethnic* London. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*, New York: Teachers College Press.
- Devine, P. G. (1989). *Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Department of Education. (2017). *Anti-racism education. Advice for schools. State of New South Wales*. Ανασύρθηκε από: <https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/anti-racism-education-advice-for-school.pdf>
- Donald J. & Rattansi A. (1992). *'Race', culture and difference*. London: Sage Publications in association with the Open University.
- Equality and Human Rights Commission. (2015). *A divided Britain: the need for a comprehensive race equality strategy*. Ανακτήθηκε από: https://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/Issues/Racism/IWG/Session14/EqualityHumanRightsCommission_1.pdf&action=default&DefaultItemOpen=1.
- Gill, D., Mayor, B. & Blair, M. (1992). *Racism and Education. Structures and strategies*. London: Sage Publications in association with the Open University.
- Healey, J. (2006). *Race, Ethnicity, Gender, and Class. The Sociology of group Conflict and Change*. 4th edition. California: Pine Forge Press (Sage Publications).
- Johnson, D., Johnson, R., (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. (4th edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- OHCHR (1965). International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. Ανακτήθηκε 7 Σεπτεμβρίου, 2018, από <https://www.ohchr.org/>
- Sleeter, C., (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State University of New Work.
- Unesco (2000). *World Education Report*. Paris: Unesco Publishing.
- Unesco (2004). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: Unesco.
- Unesco (2008). *Unesco's Work on Education for Peace and Non-Violence. Building peace through education. United Nation's Educational, Scientific and cultural organization*. Ανασύρθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001607/160787e.pdf> 11/10/2018
- Werbner, P. & Moddood, T., (1997). *Debating Cultural Hybritidy. Multi- Cultural Identities ans the Politics of Anti-Racism*. London & New Jersey: Zed Books.

Wigerfelt, S. & Wigerfelt, B. (2014). "A Challenge to Multiculturalism: Everyday Racism and Hate Crime in a Small Swedish Town." *OMNES. The Journal of Multicultural Society*, Vol. 5 (No2), 48-75.

Winston, A. (2004). *Defining Difference. Race and Racism in the history of psychology*. Washington: American Psychological Association.

Worchel, S., Cooper, J. & Goethals, G. (1991). *Understanding Social Psychology*. 5th edition. Pacific Grove, California: Brooks/ Cole Publishing Company.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

Αζίτζι- Καλατζή, Α., Ζώνιου- Σιδέρη, Α. & Βλάχου (1996). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης Π. (1997), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπάρος, Β. (2010), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμος β΄.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικός Λόγος, τ.1, 7-20.

Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, έκδοση β΄, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και Κέντρο Διαπολιτισμικής Έρευνας και Παιδαγωγικής Παρέμβασης του Τμήματος Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (2014). *Οδηγίες προς εκπαιδευτικούς για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας και των διακρίσεων εναντίον των Μουσουλμάνων. Η αντιμετώπιση της ισλαμοφοβίας μέσα από την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία.

Κατσούλης, Η. (2005). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Τόμος α΄, Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Κουρμούση, Ν. (2013). *Προγράμματα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας*. Αθήνα: Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε.(2007). *Ο συναισθηματικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση. Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς* (σσ. 132-143,). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Π.Θ.Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (2010), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: χ.ό.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Μάθηση και διδασκαλία. Για το καθημερινό μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη* (τόμ. Α΄). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ., (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζής, Β. (2003), *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων.
- Πανταζής, Β. (2012α). *Ανθρώπινα Δικαιώματα. Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (2012β). *Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και Μετανάστευση*. Παιδαγωγικός Λόγος, τ.2 , 1-18
- Πανταζής, Β. (2015), *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΣΕΑΒ
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος. Ιστορική, κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α. (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμος α΄, Αθήνα: χ.ό.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα : Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.
- Τσιάκαλος, Γ. (1994). *Ρατσισμός, σεξισμός, κοινωνικός αποκλεισμός – ο ρόλος της εκπαίδευσης*. Η λέσχη των εκπαιδευτικών. τχ. 6, 11-12.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2008). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (τόμ. Β'), (επιμ.: Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου). Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χρ. (επιμ., 2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Γ', Δ', Ε', Στ' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες, (Συλλογικός τόμος). Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg.

Λέβι- Στρως, Κ. (1995). Φυλή και Ιστορία. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: «Γνώση».

Derman - Sparks, L. (2010). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης "Σχεδία".

Lippa, R. (2003). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Πρώτη ελληνική έκδοση. Αθήνα: Έλλην.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Unesco. (1995). *Διακήρυξη των αρχών για την ανοχή*. Παρίσι.

Unesco. (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη για την πολιτιστική πολυμορφία*. Παρίσι.

Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J., *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, μετ. Χρύσα Ξενάκη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009.

Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Coelho, E., (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg.

Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τόμος β'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Banks, J., (2004), *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση

Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, 10 Δεκεμβρίου 1948.

European commission against racism and intolerance. (2014). Έκθεση της ECRI για την Ελλάδα. (πέμπτος κύκλος επιτήρησης). Υιοθετήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2014 Δημοσιεύτηκε στις 24 Φεβρουαρίου 2015.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

<https://www.newsbeast.gr/greece/ekpaideusi/arthro/2383867/scholio-sti-filippiada-lei-ochi-sta-pedia-prosfigon/comment-page-2> 20/3/2019

<https://www.news247.gr/reportaz/ochi-sta-prosfigopoyla-apo-to-5o-dimotiko-scholeio-oraiokastroy.6454719.html> 20/3/2019

https://www.samos24.gr/sinigos-tou-politi-gia-tin-apoxi-apo-mathimata/?fbclid=IwAR0dVa-aCC48o-vrFXeP9WbkRluKjiZsQngfxG6S3bB_jQb8hBMhN9l7JM 20/3/2019

<https://www.cnn.gr/news/ellada/story/169555/epithesi-kata-prosfigon-sta-vilia-xtypisan-mexri-kai-paidia> 21/3/2019

<https://www.news247.gr/koinonia/ratsistiki-epithesi-epitethikan-me-ropala-se-anilikoyis-prosfyges-stin-konitsa.6704288.html> 21/3/2019