

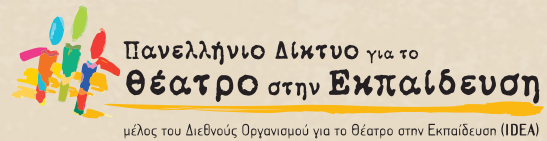


## Κι αν ήσουν εσύ;

Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες  
για την ευαισθητοποίηση  
στα ανθρώπινα δικαιώματα  
και σε θέματα προσφύγων

Επιμέλεια: Νάσια Χολέβα

ISBN: 978-960-9529-04-4



Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

## Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμπύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων

Χριστίνα Ζώνιου



Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: [www.TheatroEdu.gr](http://www.TheatroEdu.gr)  
Εκδότης: **Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση**  
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: [info@theatroedu.gr](mailto:info@theatroedu.gr)

**Διαβάστε το άρθρο παρακάτω**

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία  
και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.



## Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμπύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων<sup>1</sup>

### Χριστίνα Ζώνιου

Διδάσκουσα Υποκριτική και Κοινωνικό Θέατρο, μέλος Ε.Ε.Π., Τμήμα  
Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ο εκπαιδευτικός, οι θεατροπαιδαγωγοί και οι καλλιτέχνες που εμπυχώνουμε θεατρικά εργαστήρια, σε εκπαιδευτικό ή μη εκπαιδευτικό πλαίσιο, ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι με την ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας, ανάγκη που προκύπτει επιτακτικά, ιδίως όταν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις σύγκρουσης, αποκλεισμού και ρατσιστικών εκδηλώσεων. Ωστόσο, ακόμη και όταν η ρητή πρόθεσή μας είναι να δημιουργηθούν συνθήκες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, υπάρχουν κάποια ερωτήματα τα οποία συχνά αντιμετωπίζουμε επιφανειακά, παρότι δεν θα έπρεπε να τα αγνοεί κανείς όταν τίθενται, καθώς η απάντηση σε αυτά οδηγεί σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές. Είναι ανάγκη λοιπόν οι παρακάτω προβληματισμοί να απασχολήσουν τον καθένα από εμάς, πριν κληθεί να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα στο πεδίο δράσης του.

Ερωτήματα όπως: Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ως πολιτισμικός διαμεσολαβητής σε μια πολιτισμική σύγκρουση πρέπει να κρατήσει ουδέτερη στάση ή, αντίθετα, να εκδηλώσει τις προτιμήσεις και τις απόψεις του και να καταστήσει εμφανείς τις δικές του πολιτισμικές καταβολές; Μπορεί ο εκπαιδευτικός να κρίνει τους πολιτισμούς ανάλογα με τις κυρίαρχες διαστάσεις της ετερότητας που διαθέτουν; Είναι π.χ. εξίσου «καλοί» οι πολιτισμοί όπου είναι ισχυρές οι ιεραρχικές δομές με εκείνους όπου κυριαρχεί ισότητα; Είναι το ίδιο «καλοί» οι πολιτισμοί όπου οι ρόλοι σε σχέση με το φύλο είναι αυστηρά καθορισμένοι και οι πολιτισμοί όπου δεν είναι αυστηρά καθορισμένοι; Έχει τη δυνατότητα ο κάθε μαθητής να αλλάξει, να προσαρμοστεί σε μια νέα πολιτισμική κοινότητα ή να αυτοπροσδιοριστεί, χωρίς αυτό να έχει συνέπειες αποκλεισμού από την κοινότητά του; Η διαφορετικότητα θεωρείται μέρος του πολιτισμού της κοινωνίας προέλευσης ή βιώνεται ως απειλή; Τα δικαιώματα αφορούν τα άτομα ξεχωριστά ή τις ομάδες στις οποίες ανήκουν;

Πολλά από τα παραπάνω ερωτήματα, καθώς και τα γενικότερα ερωτήματα τι είναι πολιτισμός, τι ταυτότητα και τι ετερότητα, αποτελούν την αναστοχαστική βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η διαπολιτισμική προσέγγιση για τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση. Θα προσπαθήσουμε να δούμε πιο αναλυτικά τις διαστάσεις των παραπάνω ερωτημάτων.

<sup>1</sup> Το παρόν άρθρο βασίζεται στη διδακτορική μου διατριβή με τίτλο «Η συμβολή του θεάτρου του Καταπίεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», που κατατέθηκε το 2016 στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας υπό την επίβλεψη του Κώστα Μάγου.

## Πολιτισμός, ταυτότητα, ετερότητα

Οι θεωρήσεις για το τι είναι πολιτισμός είναι αντικρουόμενες. Στατικές ή δυναμικές θεωρήσεις του πολιτισμού προέρχονται από διαφορετικές κοσμοθεωρήσεις και, ως εκ τούτου, αλλάζουν την οπτική μας για την ταυτότητα και την ετερότητα και για την ίδια τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έναν ουδέτερο, θα λέγαμε, ορισμό βρίσκουμε στον οδηγό της UNESCO (2007) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο ο πολιτισμός βρίσκεται στον πυρήνα της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και ορίζεται ως το σύνολο των σημάτων με βάση τα οποία τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας αλληλοαναγνωρίζονται και διαχωρίζονται από τα μη μέλη ή «μια σειρά από ξεχωριστά πνευματικά, υλικά, νοητικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας (...) σε συνδυασμό με την τέχνη και τη λογοτεχνία, τον τρόπο ζωής και συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις». (UNESCO, 2007, σ. 12).

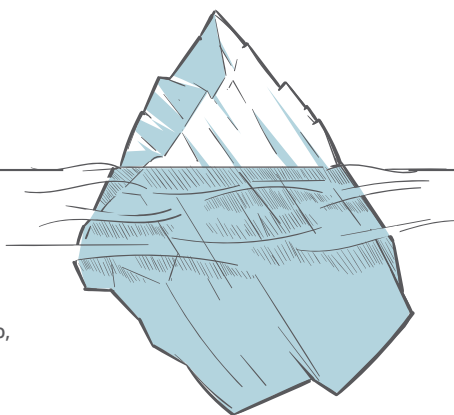
Ο πολιτισμός, σε μια θεώρηση που έχει υποστεί κριτική ως στατική, έχει αρκετές φορές παρομοιαστεί με παγόβουνο: η κορυφή, που αποτελεί το μικρότερο μέρος του παγόβουνου, βρίσκεται πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας και το μεγαλύτερο μέρος του κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας (Gillert, 2007, σσ. 19-20). Το γνωστό αυτό μοντέλο του παγόβουνου υπονοεί ότι τα φανερά μέρη του πολιτισμού (για παράδειγμα, η τέχνη, η αρχιτεκτονική, η μουσική, η γλώσσα, η μαγειρική κ.ά.) δεν είναι παρά οι ορατές εκφράσεις/εκφάνσεις αόρατων μερών, όπως είναι η ιστορία, οι κανόνες, οι αρχές, οι σχέσεις εξουσίας, οι βασικές παραδοχές για τον χώρο, τη φύση, τον χρόνο και την κοινωνική διαστρωμάτωση. Η έννοια της μεταφοράς αυτής είναι ότι η προσέγγιση ενός διαφορετικού πολιτισμού είναι δύσκολη και χρονοβόρα υπόθεση και σίγουρα δεν περιορίζεται στην προσέγγιση των μελών των πολιτισμικών ομάδων μέσω των επιφανειακών στοιχείων του πολιτισμού (του φολκλόρ) και των επιφανειακών πολιτισμικών διαφορών. Ωστόσο, το παγόβουνο ως μεταφορά παραπέμπει σε κάτι αμετάβλητο, συμπαγές και αντικειμενικό, σε αντίθεση με άλλες μεταφορές, που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι το ποτάμι και το δέντρο.

### ΟΡΑΤΕΣ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ:

η τέχνη,  
η αρχιτεκτονική, η μουσική,  
η γλώσσα, η μαγειρική

### ΑΟΡΑΤΕΣ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ:

η ιστορία, οι κανόνες,  
οι αρχές, οι σχέσεις εξουσίας,  
οι βασικές παραδοχές για τον χώρο,  
η φύση, ο χρόνος και  
η κοινωνική διαστρωμάτωση



Πολλοί μελετητές της διαπολιτισμικότητας διακρίνουν τον πολιτισμό σε αντικειμενικό και υποκειμενικό (Bennett, 2001, σ. 7). Ο *αντικειμενικός* πολιτισμός αφορά τα θεσμικά στοιχεία του πολιτισμού, όπως τους πολιτικούς και τους οικονομικούς θεσμούς μιας κοινωνίας, και τα πολιτισμικά προϊόντα, όπως η τέχνη, η μουσική, οι διατροφικές συνήθειες κ.ά., ενώ ο *υποκειμενικός* πολιτισμός το πώς βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνουν οι κοινωνικοί θεσμοί τα μέλη μιας κοινωνίας, τη συμπεριφορά, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους, καθώς και τους κοινωνικούς ρόλους (ό.π., σσ. 7-8).

Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν περιορίζεται μόνο στη φυλή ή στην εθνότητα και ούτε καθορίζεται από βιολογικά χαρακτηριστικά, όπως υποστηρίζεται από ρατσιστικές και εθνοκεντρικές κοσμοθεωρήσεις, αλλά συντίθεται από πολλές άλλες πτυχές της ετερότητας, οι οποίες καθορίζουν και τη διαφορετική συμπεριφορά. Πολλές έρευνες εξετάζουν τις διαφορετικές *διαστάσεις της ετερότητας*. Η πολιτισμική ετερότητα αφορά τη φυλή, την εθνότητα, την εθνικότητα (υπηκοότητα), τη θρησκεία, την ηλικία, το (κοινωνικό) φύλο, την κοινωνική τάξη και το οικονομικό στάτους, τη μόρφωση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη σωματική ικανότητα και τα σωματικά χαρακτηριστικά, καθώς και πολλές άλλες πτυχές που αφορούν αναγνωρίσιμες ομαδοποιήσεις (Bennett & Bennett, 2001, σσ. 5, 9). Η Ting-Toomey (2006) ορίζει τον πολιτισμό ως «ένα σύστημα γνώσεων, σημασιών και συμβολικών δράσεων, το οποίο μοιράζεται η πλειοψηφία των μελών μιας κοινωνίας» (σ. 367). Υποστηρίζει ότι από όλα τα στοιχεία της διαφορετικότητας των πολιτισμών που μπορούν να εντοπιστούν, εκείνο που έχει συγκεντρώσει την προσοχή των περισσότερων μελετητών ανά τον κόσμο είναι η αντίθεση μεταξύ της έμφασης ενός πολιτισμού στο *άτομο* ή στη *συλλογικότητα*.

#### ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

- φυλή
- εθνότητα
- εθνικότητα (υπηκοότητα)
- θρησκεία
- ηλικία
- (κοινωνικό) φύλο
- κοινωνική τάξη - οικονομικό στάτους
- μόρφωση
- σεξουαλικός προσανατολισμός
- σωματική ικανότητα - σωματικά χαρακτηριστικά

Σε μια έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διαπολιτισμική μάθηση, ο Gillert (2007) κάνει μια διαφωτιστική κριτική επισκόπηση των θεωριών και των θεωρήσεων του πολιτισμού. Σύμφωνα με την επισκόπηση αυτή, ο Geert Hofstede σε μια ευρεία έρευνα που έκανε τη δεκαετία του '70, κατέληξε ότι συνολικά οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε διαστάσεις: α) *απόσταση εξουσίας/ισχύος* (power distance): δείχνει το κατά πόσο η κοινωνία δέχεται την άνιση κατανομή εξουσίας σε θεσμούς και οργανισμούς, β) *αποφυγή της αβεβαιότητας* (uncertainty avoidance): δείχνει τον βαθμό στον οποίο μια κοινωνία νιώθει να απειλείται από τις αβέβαιες καταστάσεις, την επικινδυνότητα, τις απρόβλεπτες αλλαγές και προσπαθεί να τις αποφύγει με το να θεσμοθετεί κανόνες ή

άλλα μέσα ασφάλειας, γ) *έμφαση στο άτομο/έμφαση στη συλλογικότητα* (individualism/collectivism): δείχνει τον βαθμό στον οποίο μια κοινωνία αποτελεί ένα ισχυρό ή ένα χαλαρό κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τοποθετείται το άτομο, καθώς και τις απαιτήσεις που έχει το πλαίσιο αυτό από το άτομο ως προς τα άλλα μέλη της κοινωνίας, δ) *ανδρικότητα/θηλυκότητα* (masculinity/femininity): δείχνει το κατά πόσο το βιολογικό φύλο καθορίζει τους ρόλους που έχουν οι άντρες και οι γυναίκες στην κοινωνία, ε) *χρονικός προσανατολισμός* (time orientation): δείχνει το πόσο μια κοινωνία βασίζει τις αποφάσεις της και την ταυτότητά της στο παρελθόν, στην ιστορία και την παράδοση ή σε παράγοντες που αφορούν το παρόν, καθώς και το τι είναι επιθυμητό για το μέλλον της κοινωνίας. Το μοντέλο του Geert Hofstede έχει ορισμένες αδυναμίες, οι οποίες συνίστανται κυρίως στο ότι παρουσιάζει τους πολιτισμούς ως στατικούς και όχι ως δυναμικούς και στο ότι μπορεί να θεωρηθεί πως υποδηλώνει ότι κάποιοι πολιτισμοί είναι «καλύτεροι» από άλλους.

#### ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ - ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ G. HOFSTEDE

- απόσταση εξουσίας / ισχύος (power distance)
- αποφυγή της αβεβαιότητας (uncertainty avoidance)
- έμφαση στο άτομο/έμφαση στη συλλογικότητα (individualism/collectivism)
- ανδρικότητα/θηλυκότητα (masculinity/femininity)
- χρονικός προσανατολισμός (time orientation)

Ένα άλλο ενδιαφέρον μοντέλο, το οποίο ωστόσο έχει το μειονέκτημα να μην εγείρει τα ερωτήματα πώς μεταβάλλονται οι πολιτισμοί και πώς αντιδρά το άτομο όταν βρίσκεται σε συνθήκες διαπολιτισμικότητας, είναι αυτό των Hall & Hall (Gillert, ό.π.). Οι Edward T. Hall και Milred Reed Hall στη μελέτη τους για την ετερότητα κατά τη δεκαετία του '80 εντόπισαν πέντε βασικές διαστάσεις της: α) *αργά ή γρήγορα μηνύματα* (fast/slow messages): διάσταση που αφορά, εκτός των άλλων, την ταχύτητα με την οποία συνάπτονται σχέσεις τα μέλη μια κοινότητας, β) *υψηλό ή χαμηλό πλαίσιο* (high or low context): δηλώνει κατά πόσο σε μια κοινωνία οι πληροφορίες που δίνει το πλαίσιο (η κάστα, οι ρόλοι κ.ά.) για την κοινωνική προέλευση του ατόμου χρειάζεται να είναι πολλές ή λίγες για την επιτυχή επικοινωνία των ατόμων, γ) *χωρικότητα* (territoriality): σχετίζεται με την οργάνωση του χώρου και τις κοινωνικές υποδηλώσεις που αυτή συνεπάγεται, δ) *προσωπικός χώρος* (personal space): η απόσταση από τους άλλους ανθρώπους που χρειάζεται κανείς για να νιώθει άνετα, ε) *μονοχρονικός και πολυχρονικός χρόνος* (monochronic/polychronic time): σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας τον χρόνο, πώς δομεί τον χρόνο του και τι αξία δίνει κανείς στην τήρηση του προγράμματος.

#### ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ - ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ HALL & HALL

- αργά ή γρήγορα μηνύματα (fast/slow messages)
- υψηλό ή χαμηλό πλαίσιο (high or low context)
- χωρικότητα (territoriality)
- προσωπικός χώρος (personal space)
- μονοχρονικός και πολυχρονικός χρόνος (monochronic/polychronic time)

Σε μια άλλη κατεύθυνση, οι Demorgon & Molz (Gillert, ό.π.) συνδέουν την έννοια του πολιτισμού με την έννοια της *προσαρμογής* (adaptation), η οποία αποτελείται από δύο άκρα: την *αφομοίωση* (assimilation), δηλαδή τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι προσαρμόζουν τον εξωτερικό κόσμο στη δική τους πραγματικότητα, και την *εξοικείωση* (accommodation), δηλαδή τη διαδικασία με την οποία οι δομές του εγκεφάλου, τα νοητικά σχήματα αλλάζουν σύμφωνα με πληροφορίες που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο, και η οποία οδηγεί τους ανθρώπους στην αλλαγή απόψεων. Ο πολιτισμός εν ολίγοις είναι ο προσανατολισμός (orientation) μεταξύ αυτών των δύο άκρων (αφομοίωση – εξοικείωση), με σκοπό την προσαρμογή στις καταστάσεις, εκεί όπου αυτό δεν είναι βιολογικά προκαθορισμένο, ώστε να προκύπτει η κατάλληλη για την περίπτωση συμπεριφορά. Ο *πολιτισμικός προσανατολισμός* δείχνει με αφαιρετικό τρόπο ποια συμπεριφορά λειτούργησε με επιτυχία στο παρελθόν για μια ομάδα ανθρώπων. Ο πολιτισμός δηλαδή δεν συνδέεται με τα έθνη, αλλά με τον προσανατολισμό ομάδων ανθρώπων, με την οικογένεια, τους φίλους, τη γλώσσα, τον τόπο διαμονής, τις συναναστροφές κ.ά. Ανάλογα με το πλαίσιο, τα άτομα μπορεί να αλλάζουν τον προσανατολισμό τους και τα πρότυπά τους. Η *πολιτισμική ταυτότητα*, κατά τους Demorgon & Molz και άλλους ερευνητές, δεν είναι μια έννοια μετα-ιστορική, στατική και μονολιθική, αλλά σύνθετη, πολυσχιδής και μεταβαλλόμενη στον χρόνο και τον χώρο (D'Andretta, 2006, σσ. 44-46 και 59-62).

#### Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ - ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ DEMORGON & MOLZ

αφομοίωση (assimilation) ----- εξοικείωση (accommodation)

←----- πολιτισμικός προσανατολισμός -----→

Ο Freire (2006), μιλώντας γι' αυτή τη δυναμική σχέση μεταξύ ετεροκαθορισμού και αυτοκαθορισμού, λέει χαρακτηριστικά: «*Διαμορφωμένοι, προγραμματισμένοι αλλά όχι προκαθορισμένοι, στο πολιτισμικό μας πλαίσιο, εκμεταλλευόμαστε ένα μίνιμουμ ελευθερίας για να μεγεθύνουμε αυτή την ελευθερία*» (σσ. 211-212). Η *πολιτισμική ταυτότητα* είναι μια έννοια που εμπεριέχει τόσο το παρελθόν, την καταγωγή, τη μνήμη όσο και το μέλλον, το εν δυνάμει, το πρόταγμα: «*[Η ταυτότητα] αποτελείται από ένα προσωπικό μείγμα παρελθόντος και παρόντος, γεγονότων και φαντασίας, ενώ ταυτόχρονα ξαναγράφεται δημιουργικά στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης ιστορίας*», ισχυρίζεται ο Vandenbroeck (2004, σ. 30) και μιλάει για μια διαδικασία συνεχούς και ελεύθερης κατασκευής της πολλαπλής ταυτότητάς μας. Κάνει μια αναδρομή των ορισμών των όρων ταυτότητα και πολιτισμική ταυτότητα που έχουν δοθεί κατά τη δεκαετία του '90 από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς (Bruner, 1996· Heyting, 1999· Maalouf, 1998· Pels, 1993· Verbunt, 1998· Vandenbroeck, 2004), οι οποίοι έχουν καταλήξει στο ίδιο συμπέρασμα: ότι καθώς το στοιχείο της φαντασίας και του μέλλοντος είναι καθοριστικά για την ενεργό διαμόρφωση της ταυτότητας, η στατική αντιμετώπισή της με βάση την καταγωγή περιορίζει την αντίληψή μας γι' αυτή:

«*Αναγνωρίζοντας κάποιον βάσει της καταγωγής του, αντιμετωπίζουμε την ταυτότητα και την καταγωγή σαν ένα και το αυτό πράγμα. Η πρακτική αυτή επικεντρώνει την προσοχή στο πιο στατικό στοιχείο ενός ατόμου ή μιας ομάδας, σε εκείνο δηλαδή το στοιχείο που δεν αλλάζει*» (ό.π., σ. 30).

Ο Cummins (2005) επίσης υποστηρίζει ότι οι ταυτότητες ανασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες μας και τις σχέσεις μας, ενώ προσδιορίζει ποιες πτυχές μένουν σταθερές (φύλο, εθνότητα) και ποιες είναι εύπλαστες ή επιδεκτικές τροποποίησης (βασικές αξίες, πολιτικά πιστεύω, αίσθηση προσωπικής αξίας σε σχέση με την ευφυΐα, ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ταλέντα, εμφάνιση). Σε σύμπνοια με τις παραπάνω απόψεις του δυναμικού ορισμού του πολιτισμού και της ταυτότητας, ο Γκόβαρης (2007), τοποθετώντας τους προβληματισμούς αυτούς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δίνει σημασία στο υποκειμενικό νόημα που δίνουν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών στον «εθνικό πολιτισμό» της χώρας προέλευσης και στην εσφαλμένη αντιμετώπιση των μαθητών αυτών *ως εκπροσώπων της εθνικής τους κουλτούρας*. Επισημαίνει ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν εκφράζουν μόνο τις συνήθειες και τα έθιμά τους, αλλά *«τη σημασία που αποδίδουν οι ίδιοι σε αυτά τα στοιχεία στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους με τα μέλη της πλειοψηφίας»* (ό.π., σ. 30), ενώ θεωρεί απαραίτητο να αναρωτηθεί κανείς *«πώς βιώνουν και πώς νοηματοδοτούν τα πολιτισμικά τους σύμβολα και πώς επηρεάζει η επικοινωνία μας μαζί τους τη σχέση τους με τον πολιτισμό τους»*.

Όμως στο μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, που κυριαρχεί ακόμα σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό σχολείο, τα ζητήματα διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων «εξορίζονται» στις παρυφές της εκπαιδευτικής διεργασίας, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί τον πολιτισμό της εσω-ομάδας της ως ένα συμπαγές σύστημα αυτονόητων αξιών, το οποίο οφείλουμε να υπερασπίζουμε απέναντι σε κάθε κίνδυνο αλλοίωσης (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009).

## Η κατανόηση των διαστάσεων της ετερότητας για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση

Ένα από τα πιο σημαντικά ερωτήματα που έθεσαν οι ανωτέρω ερευνητές, και το οποίο ανακύπτει συχνά στη δουλειά του εκπαιδευτικού με μια πολυπολιτισμική ομάδα, είναι εάν πρέπει κάποιος να δίνει έμφαση στις οικουμενικές πτυχές όλων των ανθρώπων (σε αυτά που όλοι έχουν κοινά) και να αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους ως άτομα, μέλη ενός οικουμενικού πολιτισμού (η οικουμενική προσέγγιση) ή εάν, αντίθετα, πρέπει κάποιος να αναγνωρίζει την επικρατούσα διαφορετικότητα στον κόσμο, όπου όλοι οι πολιτισμοί είναι καταρχάς εξίσου καλοί, και να αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους ως μέλη συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας (η σχετικιστική προσέγγιση) (Gillert, ό.π., σ. 25).

Το να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός τις διαστάσεις της ετερότητας, όπως τις καθόρισαν μελετητές όπως η Ting-Toomey (2006), οι Hall & Hall και ο Hofstede (στο Gillert, ό.π.), μπορεί να είναι χρήσιμο για να κατανοήσει τις συγκρούσεις των ατόμων σε μια ομάδα και να τις συσχετίσει με τις πολιτισμικές καταβολές τους, αρκεί βεβαίως να μην οδηγεί τα μέλη της ομάδας σε στερεότυπες και στατικές θεωρήσεις των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Οι διαστάσεις αυτές χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, αλλά κυρίως στη διαχείριση των πολιτισμικών συγκρούσεων.

Σε ορισμένες μελέτες ωστόσο, αναδεικνύεται ως πρόβλημα ότι στον ελληνικό χώρο η χρήση της έννοιας του πολιτισμού, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και στον θε-



σμικό λόγο, γίνεται στατικά και περιγραφικά, με τρόπο ώστε να συγκαλύπτονται οι διαφορές και οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, καθώς και ο ενεργός ρόλος των κοινωνικών υποκειμένων στην επεξεργασία της πολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης, 2002· Δεληκάρη, 2006). Ο εθνοκεντρικός λόγος τόσο στα σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα και στην πρακτική των εκπαιδευτικών που είχε παρατηρηθεί σε παλαιότερες έρευνες (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997) δεν έχει απαλειφθεί, παρά τις θεσμικές διακηρύξεις, ενισχύοντας ένα περιβάλλον θεσμικού ρατσισμού (Γκότοβος, 2011). Επιπλέον, στο εκρηκτικό περιβάλλον της οικονομικής κρίσης, ενισχύθηκε μια βίαιη απόρριψη της διαπολιτισμικής θεώρησης από μια μερίδα διανοουμένων και εκπαιδευτικών.

Κατά τη γνώμη της γράφουσας, ιδιαίτερα σημαντική επίσης είναι η επικρατούσα σύγχυση μεταξύ του πολυπολιτισμικού και του διαπολιτισμικού μοντέλου, την οποία θα προσπαθήσουμε να διευκρινίσουμε πιο κάτω.

## Τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας: η διαφορά μεταξύ πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού μοντέλου

Υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία για τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε μοντέλα, το αφομοιωτικό ή μονοπολιτισμικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης ή αντισταθμιστικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (π.χ. Γκόβαρης, 2001, 2007· Μάρκου, 1996· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), ενώ η Παπαγεωργίου (Papaioannidou, 2010) προσθέτει και ένα έκτο μοντέλο, εκείνο της κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Εδώ θα δώσουμε έμφαση στις διαφορές μεταξύ πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού μοντέλου. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τη θεσμική αναγνώριση της ετερότητας, η οποία συνίσταται στην αναγνώριση και στον σεβασμό της γλώσσας, της θρησκείας, του πολιτισμού, της ιστορίας, της ετερότητας στο πλαίσιο του σχολείου (Papaioannidou, ό.π.). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση όμως δίνει έμφαση κατά κύριο λόγο στις *εθνο-πολιτισμικές διαφορές* παρά στις *πολιτισμικές διαφορές* (ό.π.) –με συνέπεια την ομογενοποίηση των πολιτισμικών ομάδων ανάλογα με την εθνική τους καταγωγή– και αντιμετωπίζει τα μέλη των μειονοτήτων ως εκπροσώπους των εθνο-πολιτισμικών ομάδων τους. Η πρακτική αυτή απευθύνεται στο μέρος της ταυτότητας των μελών των μειονοτικών ομάδων που σχετίζεται με το 'Άλλο (ό.π.), αρνείται έτσι το δικαίωμα του αυτοκαθορισμού των ατόμων αυτών και παραβλέπει την ύπαρξη υβριδικών, πολλαπλών και συνεχώς εξελισσόμενων ταυτοτήτων (Cummins, 2005· Vandenberg, 2004).

Σε πρακτικό επίπεδο, τα πολυπολιτισμικά μοντέλα περιορίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στη συνύπαρξη, σε ένα πλαίσιο *ανώδυνης, παράλληλης παράθεσης των επιφανειακών διαφορών*, που είναι συνήθως εξωτικές και ευχάριστες (τραγουδία, φαγητά, χοροί κ.ο.κ., από την κορυφή του πολιτισμικού παγόβουνου), την ίδια στιγμή που αρνούνται το δικαίωμα στην *πραγματική αλληλεπίδραση* (Magos & Simopoulos, 2009). Η –συνθηθέστατη και καλοπροαίρετη– πρακτική αυτή όμως ενέχει τον κίνδυνο της φοκλόρ αντιμετώπισης της ετερότητας, αντιμετώπιση, η οποία εντέλει αναπαράγει τα στερεότυπα, ενισχύει τις περιχαράκωσεις των ομάδων και τη συντηρητική *«καθήλωση του μειοψηφικού αντικειμέ-*



νου στην αντίστοιχη ταυτότητα» (Γκότοβος, 2003, σ. 39). Μένει λίγο ως πολύ στο πρώτο επίπεδο της πολυπολιτισμικής συνάντησης, η οποία συχνά σημαίνει της συνάντησης του δικού μας εννοούμενου ως κανονικού πολιτισμού με έναν άλλον, κατά προτίμηση εξωτικό.

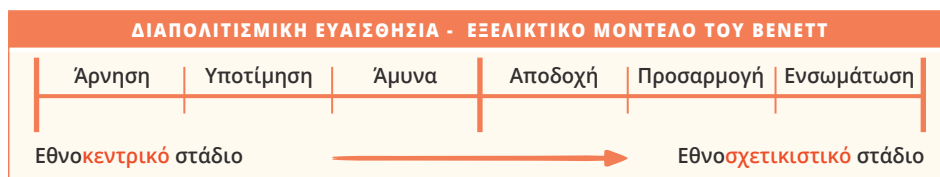
Η διαπολιτισμική λογική, αντίθετα, αρνείται την περιχαράκωση στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας ανεκτικότητας, που χαρακτηρίζει τα πολυπολιτισμικά μοντέλα, στην κατεύθυνση του «σέβονται τα χαρακτηριστικά των άλλων, αρκεί αυτά να μη θέτουν υπό αμφισβήτηση τις θεμελιώδεις παραδοχές της δικής μου κουλτούρας». Στη θεώρηση αυτή, με άλλα λόγια, η διαφορά νομιμοποιείται να υπάρχει στον βαθμό που η κυρίαρχη ταυτότητα, θεωρούμενη ως αναλλοίωτη αξία, δεν θίγεται (Magos & Σιμοπούλου, ό.π.). Η κυριότερη διαφορά της πολυπολιτισμικής από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το δυναμικό στοιχείο της δεύτερης, η οποία πηγαινει πέρα από την αναγνώριση και την αρμονική συμβίωση και προϋποθέτει τον διάλογο, την αλληλεπίδραση, την ώσμωση, την από κοινού εξέλιξη και την παραγωγή καινούργιων πολιτισμικών μορφωμάτων σε συνθήκες ισότητας (UNESCO, 2007, σσ. 17-18). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει επίσης την υπέρβαση της κατηγοριοποίησης των ανθρώπων με βάση την έννοια του έθνους-κράτους, την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διατρέχουν τα προγράμματα σπουδών και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης για τον μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας (Παμουκτσόγλου, 2009). Η ετερότητα δεν ορίζεται μόνο με βάση τις εθνοτικές, τις θρησκευτικές και τις γλωσσικές διαφορές, αλλά και με βάση άλλες πτυχές της ταυτότητας, όπως το φύλο, η τάξη, η μόρφωση, το επάγγελμα, οι ειδικές ανάγκες και ο τρόπος ζωής (Μάγος, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες ή στα παιδιά των οικονομικών μεταναστών, όπως λανθασμένα εννοείται και χρησιμοποιείται συχνά, με αποτέλεσμα να συγχέεται με το αντισταθμιστικό μοντέλο. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και τους πολίτες, στο πλαίσιο της τυπικής, της άτυπης και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Από άλλους μελετητές ακόμη και η έννοια της ένταξης τίθεται υπό αμφισβήτηση, εφόσον καμία χώρα δεν έχει ομοιογενή κουλτούρα και όλα τα μέλη μιας κοινωνίας είναι φορείς ετερότητας και πολλαπλών ταυτοτήτων: «Το ερώτημα πια δεν είναι “ποιος πρέπει να ενταχθεί”, αλλά καλύτερα “πώς προσαρμοζόμαστε όλοι εμείς στις αλλαγές του κόσμου που μας περιβάλλει”» (Vandenberg, ό.π., σ. 32). Η διαπολιτισμική διάσταση λοιπόν δεν αφορά μόνο τις ομάδες που «διαφέρουν», αλλά είναι επιλογή που διατρέχει το σύνολο της εκπαίδευσης και εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην αλληλεπίδραση διαφορετικών συστημάτων αναφοράς. Δεν στοχεύει επομένως στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της διαφοράς στο κυρίαρχο πλαίσιο, αλλά στην εγκαθίδρυση ενός ισότιμου διαλόγου, από τον οποίο εμπλουτίζεται η κάθε πλευρά.

Η διαπολιτισμική μάθηση (intercultural learning) ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη μάθηση για την πολιτειότητα (citizenship), με την επιπρόσθετη έμφαση στην κριτική πολιτισμική επίγνωση και τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Byram, 1997, 2003, 2006). Η διαπολιτισμική μάθηση νοείται είτε ως ατομική διαδικασία μάθησης, με σκοπό την καλύτερη επαφή του ατόμου με άλλους πολιτισμούς, στο πλαίσιο, για παράδειγμα, της εργασίας ή των σπουδών του ατόμου, είτε ως συλλογική διαδικασία, που αποσκοπεί στο χτίσιμο μιας διαπολιτισμικής διαδικασίας, μιας διαπολιτισμικής πορείας και μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική μάθηση αφορά την ανακάλυψη



και την αλλαγή των στοιχείων που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας στο μοντέλο του γαγόβουνου (Gillert, ό.π., σσ. 35-37), και γι' αυτό ενέχει μεν ρίσκα για τον εκπαιδευτή, αλλά, παρά ταύτα, η διαπολιτισμική μάθηση οφείλει να αντιστέκεται σε οποιαδήποτε βολική απλούστευση της πραγματικότητας. Ο διακεκριμένος ερευνητής Milton Bennett (1993, 1998, 2001, 2004) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική μάθηση εξελικτικά, ως τη σταδιακή ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* (*intercultural sensitivity*): από το *εθνοκεντρικό στάδιο*, κατά το οποίο το άτομο θεωρεί ότι η δική του κοσμοθεώρηση, ο δικός του πολιτισμός σχετίζεται ουσιοκρατικά με την πραγματικότητα («έτσι είναι τα πράγματα»), και χαρακτηρίζεται από την άρνηση, την άμυνα και την υποτίμηση, ως τον *εθνοσχετικιστικό στάδιο*, κατά το οποίο το άτομο όχι μόνο δεν αποφεύγει, αλλά και επιδιώκει την πολιτισμική ετερότητα, καθώς οι πολιτισμοί μπορούν να γίνουν κατανοητοί μόνο σε σχέση με άλλους, περνώντας σταδιακά από την αποδοχή και την προσαρμογή ως την ενσωμάτωση. Η υπόθεση του Bennett είναι ότι όσο διευρύνεται και εμπισθύνεται η εμπειρία της πολιτισμικής ετερότητας και η διαπολιτισμική ευαισθησία, τόσο αυξάνει και η *διαπολιτισμική ικανότητα* (Intercultural competence) του ατόμου.



Συνοψίζοντας, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η υγιής, κριτική, ενεργός ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών, η ενίσχυση της ικανότητας να προσαρμόζεται κανείς σε μια μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, αλλά και στη συνέχεια να τη μετασχηματίζουν διαμορφώνοντας τον νέο κόσμο.

## Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής επιστημολογίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη *διαπολιτισμική πορεία* της τάξης τους ή της ομάδας τους (Νικολάου, 2005). Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θέτει τον εαυτό του εκτός της διαδικασίας, σαν να είναι αυτονόητος, αόρατος και αδιαπραγμάτευτος, σαν να μη διαθέτει ο ίδιος ταυτότητα (Μάγος & Σιμόπουλος, ό.π.). Αντίθετα, είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς ενός ιδιαίτερου πολιτισμού –και όχι μόνο εθνοτικού–, ενώ ο *τρόπος διδασκαλίας τους, το πρόγραμμα σπουδών, η οργάνωση της εκπαίδευσης είναι προϊόντα πολιτισμικά*, ιδιαίτερα, συγκεκριμένα και όχι οικουμενικά, αυτονόητα, κοινωνικά και ιδεολογικά ουδέτερα (UNESCO, ό.π.). Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει οι ίδιοι –και μέσω αυτών οι μαθητές τους– να δημιουργούν μια *«ποικιλόμορφη και ελαστική εικόνα του εαυτού τους, στην οποία η συμμετοχή σε διαφορετικές κοινότητες να μην προκαλεί συγκρούσεις»* (Vandenbroeck, ό.π., σ. 44), να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στον δικό τους πολιτισμό και να είναι σε θέση να διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους (Cummins, ό.π.).

Ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι πιθανόν να είναι τουλάχιστον ενημερωμένος σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μάλιστα ενδέχεται να υποστηρίζει ότι είναι υπέρ αυτής. Ωστόσο, η πράξη του, εν αγνοία του, μπορεί να εντάσσεται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό μοντέλο, σε διαφορετικό επιστημολογικό παράδειγμα. Το επίπεδο δηλαδή της ενστερνισμένης θεωρίας (espoused theory) μπορεί να διαφέρει από το επίπεδο της θεωρίας σε χρήση (theory-in-use) (Argyris & Schön, 1974). Και τα δύο επίπεδα, της ενστερνισμένης θεωρίας και της θεωρίας σε χρήση, συνθέτουν την *προσωπική θεωρία* (tacit theory) του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005) ή αλλιώς την *ατομική επιστημολογία του εκπαιδευτικού* (Παπαγεωργίου, 2009).

Ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και σχέσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζει απολύτως καμία από τις γνωστές θεωρίες και τις εκπαιδευτικές επιστημολογίες. Εφαρμόζει, συνειδητά ή ασυνειδητά, μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, προερχόμενων όχι αποκλειστικά από ένα επιστημολογικό πεδίο, οι οποίες συνιστούν τη δική του, ιδιαίτερη προσωπική θεωρία διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αντανακλά τις απόψεις του για τις έμφυτες δυνατότητες του μαθητή, τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης, τα κίνητρα, την αποστολή του σχολείου, τη διαμόρφωση του σχολείου, τη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού, τη ρύθμιση και τον έλεγχο της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000) και αφορά τις απόψεις του για τη γνώση: από πού πηγάζει, τι στόχο επιτελεί, πώς οικοδομείται, πώς μεταφέρεται και αν και πώς αξιολογείται (Παπαγεωργίου, ό.π., σ. 307). Εάν θέλουμε να μιλάμε για έναν διαπολιτισμικά ικανό εκπαιδευτικό, είναι σημαντικό η προσωπική θεωρία του, η εκπαιδευτική επιστημολογία του να συμπίπτει κατά το δυνατόν με την *επιστημολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* και να διασφαλίζεται ότι η επιλογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της ενστερνισμένης θεωρίας.

Η Παπαγεωργίου (2010) επισημαίνει ότι πρέπει να είναι ξεκάθαρο το επιστημολογικό πλαίσιο και το νόημα που δίνουμε κάθε φορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αποτελεί αυτή μια λειτουργιστική διευθέτηση των ενδοκοινοτικών σχέσεων και ένα σύνολο μετρήσιμων δεξιοτήτων στο πλαίσιο του παρόντος αναλυτικού προγράμματος ή συνιστά μια *ολιστική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης*, που εμπεριέχει την επίγνωση της λειτουργίας των παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών και τη ρητή απόπειρα μετασχηματισμού τους προς μια κοινωνία περισσότερο δημοκρατική, περιεκτική και πλουραλιστική;

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, με βάση την κριτική επιστημολογική προσέγγιση και αντίθετα με την αντισταθμιστική και την αντιρατσιστική εκπαίδευση, δεν αντιμετωπίζει τη *διαφορετικότητα ως έλλειμμα* ή ως κάτι που πρέπει να επιλυθεί, αλλά ως πόρο για την επίτευξη του στόχου της κριτικής εκπαίδευσης, την περιεκτική/συμπεριληπτική (inclusive) και πλουραλιστική δημοκρατία. Αντίθετα επίσης με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που υιοθετεί μια στατική αντίληψη των ταυτοτήτων, καθώς και με εκείνο το ρεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση μόνο στην ατομική επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει τη *μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης* προς έναν συλλογικό και ορισμένο από τη βάση κοινωνικό σκοπό (Parageorgiou, ό.π., σσ. 652-654): Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση *είναι μια εκπαίδευση που είναι ανοιχτή στον πλουραλισμό, καθώς βασίζεται σε μια επιστημολογία που αξιοποιεί το πολιτισμικό*



κεφάλαιο των μαθητών, που ασχολείται με τις υβριδικές ταυτότητες της εποχής της παγκοσμιοποίησης και που προσφέρει τα πνευματικά μέσα για τη χειραφέτηση» (ό.π., σσ. 654).

Η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περνά μέσα από την ενδυνάμωση (empowerment) των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η έννοια της ενδυνάμωσης, κατά το κριτικό παράδειγμα της παιδαγωγικής, σημαίνει, εκτός των άλλων, ενίσχυση της ικανότητας του αυτοκαθορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων και αύξηση της αυτοπεποίθησης των μελών μιας μειονοτικής ομάδας, αλλά και κριτική θεώρηση του κόσμου (Cummins, 2005· Giroux, 1997· Griffin, ό.π.· McLaren, 1989· Sleeter, 1991). Σε αντίθεση με τα «φιλανθρωπικά» μοντέλα εκπαίδευσης των μαθητών από ευπαθείς ομάδες, η Παιδαγωγική της Ενδυνάμωσης στοχεύει στη διεύρυνση της κριτικής αντίληψης του κόσμου και αντιμετωπίζει τα άτομα ως ικανά να αναλάβουν δράση για να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους, χωρίς «διαφωτιστές» και «φιλόανθρωπους» από τις κυρίαρχες τάξεις. Οι παιδαγωγοί που την ενστερνίζονται χρησιμοποιούν στρατηγικές για να κατανοήσουν οι μαθητές τις ικανότητές τους και να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις για να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωή τους (Sleeter, ό.π.).

Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές αποδέχονται το πολιτισμικό υπόβαθρο και την ταυτότητά τους, ταυτόχρονα όμως έχουν την ικανότητα να τοποθετούνται κριτικά τόσο απέναντί τους όσο και απέναντι στον κυρίαρχο πολιτισμό, να διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους (Cummins, ό.π.). Η παιδαγωγική της ενδυνάμωσης λαμβάνει υπόψη της συνειδητά το παρελθόν, από πού προέρχονται οι μαθητές, και το μέλλον, προς τα πού πηγαίνουν (ό.π.). Προϋπόθεση όμως για την ελεύθερη διαμόρφωση της ατομικής πολλαπλής ταυτότητας αποτελεί η ύπαρξη δυνατότητας αλληλεπίδρασης των διάφορων πολιτισμών σε συνθήκες ισότητας· διαφορετικά κυριαρχεί η δικτατορία είτε της πλειονοτικής είτε της μειονοτικής ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν που ακολουθεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή μέσω της παροχής πολιτισμικά κατάλληλης (culturally appropriate) και ανταποκριτικής (responsive) ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Παρέχει σε κάθε μαθητή την απαραίτητη πολιτισμική γνώση, καθώς και τις απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες για να πετύχει την ενεργό και πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία. Παρέχει σε κάθε μαθητή την απαραίτητη πολιτισμική γνώση, καθώς και τις απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμβάλει στον σεβασμό, στην κατανόηση, στην αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, των εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων και των εθνών (UNESCO, ό.π.).

## Η εμπύχωση θεατρικών εργαστηρίων με βάση τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας

Αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση χρειάζεται ένα πλαίσιο σεβασμού, εμπιστοσύνης και ενεργητικής ακρόασης, το οποίο προσφέρουν κατά τη γνώμη μας ιδανικά τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, εκμεταλλευόμενα τις ιδιότητες της θεατρικής επίτευξης (Ζώνιου, 2016).

Ο Αμερικανός σκηνοθέτης και ανθρωπολόγος του θεάτρου Richard Schechner υπογραμμίζει ότι «Μοναδικοί ανάμεσα στα έμβια όντα, οι άνθρωποι φέρουν και εκ-

φράζουν πολλαπλές και αμφιλεγόμενες ταυτότητες ταυτόχρονα» (2002, σ. 4) και ότι οι πολλαπλές ταυτότητες και οι πολλαπλοί εαυτοί των ανθρώπων συνυπάρχουν σε μια άλυτη διαλεκτική αντίθεση και παρουσιάζονται είτε μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής επιτέλεσης είτε μέσα από την οργανωμένη θεατρικότητα, στο πλαίσιο θεατρικών εργαστηρίων και παραστάσεων. Κατά τον ίδιο (1984, σ. 33), το ανθρώπινο είδος γίνεται πλέον αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι παλιότερα: ο άνθρωπος όχι μόνο σκέφτεται και φτιάχνει, αλλά παίζει επίσης και αναπαριστά. Τα άτομα δεν χαρακτηρίζονται από σταθερή συμπεριφορά, σταθερές ταυτότητες, ιδιοσυγκρασία κ.ά. στον χώρο και τον χρόνο, αλλά, συνειδητά ή ασυνείδητα, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με τις περιστάσεις, τις καταστάσεις και τους χώρους και χαρακτηρίζονται από μια ικανότητα αλλαγής κωδικών και ευλυγισίας (Burke, 2005). Ο πλουραλισμός, η υβριδικότητα, οι πολλαπλές και μεταβαλλόμενες ταυτότητες, αλλά και ο εν δυνάμει αυτοκαθορισμός βρίσκονται στο επίκεντρο των παραδοχών του «παραστασιακού» ρεύματος των κοινωνικών επιστημών, αλλά και των σύγχρονων θεωριών της επιτέλεσης (Fischer-Lichte, 2012). Οι παραστατικές σπουδές έχουν επηρεαστεί από την οπτική αυτή συμπαρασύροντας και τις θεατροπαιδαγωγικές σπουδές.

Ωστόσο, όταν η διαπολιτισμικότητα συναντά το θέατρο, ανεξάρτητα από το ίσως άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα, υπάρχει ο κίνδυνος αυτή η συνάντηση, όταν δεν εμπεριέχει το στοιχείο του Κριτικού Στοχασμού, όπως ορίζεται από το ρεύμα της Κριτικής Εκπαίδευσης, και όταν δεν στοχάζεται πάνω στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή του άρθρου, να εντάσσεται στην πραγματικότητα στο πολυπολιτισμικό παράδειγμα και όχι στο διαπολιτισμικό και να μετατρέπεται σε μια μεταμοντέρνα φοκλόρ εκδήλωση, με αμφισβητούμενες μετασημασιολογικές ιδιότητες και με τον κίνδυνο να ενισχύσει την εθνοκεντρική θεώρηση του άλλου ως εξωτικού, μη κανονικού και ίσως και κατώτερου (Ζώνιου, ό.π.). Το θέατρο και η θεατρική αγωγή, οι θεατρικές ομάδες των σχολείων δεν είναι από μόνα τους καλά ως προς το ζητούμενο διαχείρισης της ετερότητας!

Αντίθετα, στόχος των θεατρικών εργαστηρίων, σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν πιο πάνω, θα πρέπει να είναι ο αυτοπροσδιορισμός και η υγιής, κριτική, ενεργός ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών –η οποία ξεκινάει από την ανάπτυξη των πολλαπλών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών–, που θα επιτρέψει την προσαρμογή σε μια μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, αλλά και τη διαμόρφωση μιας νέας πραγματικότητας και την αλληλεπίδραση σε συνθήκες ισότητας.

Πιστεύουμε ότι ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το ζήτημα των προσφύγων, όταν εμπνέεται από τις αρχές της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στο παρόν άρθρο, μπορεί να γίνει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, ένα κοινωνικό εργαστήριο, «όπου μελετάμε συμπεριφορές, αξίες, σχέσεις συγκεκριμένων ανθρώπων που βρίσκονται σε συγκεκριμένες συνθήκες, (...) να διευρύνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία μας και τη θέση μας μέσα σε αυτή» (Somers, 2002, σ. 77). Μπορεί να ενδυναμώσει τους δεσμούς ενός συνόλου ατόμων της σχολικής κοινότητας, είτε είναι αυτό το σύνολο μια ομάδα εκπαιδευτικών, είτε μια τάξη σχολείου, είτε μια ομάδα γονέων είτε μια μεικτή ομάδα μαθητών και ομάδων παιδιών προσφύγων που δεν ανήκουν στο σχολείο, και να οδηγήσει στη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας.



Η επίγνωση της διαδικασίας της διαπολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας από ενήμερους και διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες, εμπυχωτές και εμπυχωτρίες, στο πλαίσιο ειδικά σχεδιασμένων θεατρικών και θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, γίνεται στοιχείο ατομικής και συλλογικής ενδυνάμωσης. Η γνώση, η ευαισθησία, οι δεξιότητες και η επίγνωση των διδακτικών πρακτικών μας γίνονται δύναμη στη δουλειά μας.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκόβαρης, Χρ. (2007). «Διαπολιτισμική παιδαγωγική». Στο Ναπολέων, Μ. (επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός* (σσ. 23-37). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (νέα έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2011). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία Ετερότητας* (2η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου, Χρ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. ΠΤΠΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Θέατρο και μεταμόρφωση. Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού* (επιμ. Πλ. Μαυρομούστακος). Αθήνα: Πατάκης.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα». Στα *Πρακτικά (CD-ROM) του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ. (2008). «Εκπαιδευόντας το διαπολιτισμικό εκπαιδευτή». Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»* (σσ. 24-30). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2009). «Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες». Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2009). «Νέοι καιροί – νέοι ρόλοι: Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο Παλαιολογού, Ν. (ed.) *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Cd-rom Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO)*, Athens 2009.
- Παπαγεωργίου, Η. 2010. «Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας». Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 306-328. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Somers, J. (2002). «Το ζήτημα της θεωρίας και της πράξης στο θέατρο στην εκπαίδευση». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 2, σσ. 5-11.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι: Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος – Π. Καπόλα.
- Byram, M. (ed.) (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. & Fleming, M. (eds) (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (2006). "Developing a concept of intercultural citizenship". Στο Alred, G., Byram, M. & Flemming, M. (eds), *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons* (pp. 109-129), Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (eds) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Andretta, P. (2006). *Fare intercultural in laboratorio*. Bologna: EMI.
- Gillert, A. H.K. (2007). *Intercultural learning T-Kit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder: Westview.
- Griffin, C. (1992). "Absorbing experiential learning". Στο Mulligan, J. & Griffin, C. (eds) *Empowerment through experiential learning: Explorations of good practices* (pp. 31-36). London: Kogan Page.
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?": Researching the intercultural competence of teachers teaching Greek as a second language in immigrant classes". *Intercultural Education*, 20 (3), pp. 255-265.
- McLaren, P. & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. London & New York: Routledge.
- Papageorgiou, I. (2010). "For an education that makes the most out of globalization: A critical interculturalist approach". *Current Sociology*, 58 (4), pp. 642-660.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. London: Routledge.
- Schechner, R. (1984). *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sleeter, C.E. (1991). "Introduction: Multicultural education and empowerment". Στο Sleeter, C.E. (ed.), *Empowerment through multicultural education* (pp. 1-26). New York: State University of New York Press.
- Ting-Toomey, S. (2006). "Managing intercultural conflicts effectively". Στο Samovar, L.A. Porter, McDaniel, E. & Roy, C.S. (eds), *Understanding intercultural communication: A reader* (pp. 367-386). Boston, MA: Cengage Learning.
- UNESCO (2007). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO Education Sector.