

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση

Γιώργος Σιμόπουλος

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό καταγράφονται στοιχεία μιας μεθοδολογίας ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και να στοχαστούν κριτικά τις παραδοχές τους. Μια τέτοια μεθοδολογία προϋποθέτει ένα πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας, ειλικρινούς ενδιαφέροντος, ισότιμου διαλόγου χωρίς το προαπαιτούμενο της κατάληξης σε συμφωνία, εξασφάλισης της εμπλοκής και της αλληλεπίδρασης μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που συνδέονται με την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα. Περιγράφεται μια σειρά δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, που μπορούν να υλοποιηθούν με διαφορετικές τεχνικές, αλλά οι οποίες, καθώς αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε θέματα στάσεων, είναι κατεξοχήν βιωματικές, βασίζονται σε ρεαλιστικές μελέτες περίπτωσης που ανασύρουν εμπειρίες και συναισθήματα, σε προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, εργασία σε μικρές ομάδες, κριτικό διάλογο και αναστοχασμό. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι επιμορφωτές καλούνται να λειτουργήσουν ως συντονιστές του διαλόγου, διευκολυντές της αλληλεπίδρασης και της εξοικείωσης με διαφορετικά πλαίσια αναφοράς που αποσταθεροποιούν τις πολιτισμικές βεβαιότητες.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική ικανότητα, βιωματική μάθηση, μετασχηματίζουσα μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη, κριτικός στοχασμός των παραδοχών

Absract

This text presents a methodology for development of teachers' intercultural competence aiming to improve their intercultural communication skills and reflect critically upon their assumptions. Such a methodology requires a framework of emotional security, sincere interest, equal dialogue without the prerequisite to end to an agreement, in order to facilitate engagement and interaction through experiential activities related to personal, professional and social identity. We describe a series of professional development activities, which may be accomplished with different techniques, but which, as they refer primarily on attitudes, are entirely experiential, based on realistic case studies that retrieve personal experiences and feelings. Such activities may be: simulations, role playing, working in small groups, critical dialogue and reflection. In such a context trainers are invited to serve as dialogue moderators, facilitators of interaction, providing chances of familiarization with different frames of reference, that destabilize cultural certainties.

Key words: intercultural competence, experimental learning, transformative learning, professional development, premise critical reflection

Πρόλογος

Στο κείμενο αυτό θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε στοιχεία μιας μεθοδολογίας για τη διευκόλυνση εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και να διερευνήσουν κριτικά τις (πολιτισμικές ή άλλες) παραδοχές τους, σε ένα πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας που καθιστά εφικτή την ανάπτυξη του διαλόγου και μεγιστοποιεί την προσωπική εμπλοκή και την αλληλεπίδραση. Δεν πρόκειται για σύνολο «συνταγών» για τον εκπαιδευτή των εκπαιδευτικών αλλά για μια σειρά ερωτημάτων και προτάσεων για πειραματισμό, που θα μας επιτρέψουν:

- να διερευνήσουμε την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτικού
- να αυξήσουμε τη συνειδητοποίηση των τρόπων με τους οποίους εκφράζεται και μπορεί να αποτιμηθεί η ικανότητα αυτή
- να συνδέσουμε τη διαπολιτισμική ικανότητα με τις παραδοχές για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού
- να διευρύνουμε τα εργαλεία και να ενισχύσουμε την αναστοχαστική μας διάθεση, ώστε –τόσο οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών όσο και οι εκπαιδευτικοί– να μπορούμε να αναγνωρίσουμε τον εαυτό μας σε μια κλίμακα διαπολιτισμικής ικανότητας και να προσδιορίσουμε την προσωπική μας δυναμική ως προς τη διαχείριση της ταυτότητας και της ετερότητας
- να υποστηρίξουμε την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε βιωματικές δραστηριότητες διερεύνησης της ταυτότητας και των στάσεων, με σκοπό τη διεύρυνση των ορίων των παραδοχών σε σχέση με όλες τις πτυχές ποικιλομορφίας, εστιάζοντας στη συναισθηματική ευελιξία
- να ενθαρρύνουμε την ανάληψη συνεργατικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στο πλαίσιο της κοινότητας συναδέλφων και της σχολικής μονάδας.

Θεωρητικό πλαίσιο και παραδοχές

Η προσέγγισή μας προσδιορίζεται από την ιδέα του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία (Schön 1987, Καλαϊτζοπούλου 2001, Παπαναούμ 2005) και βασίζεται σε ένα «μεταβατικό σχήμα»: για να καταστεί ικανός ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί ζητήματα ετερότητας σε μια σχολική τάξη, σε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου», πρέπει να έχει πρώτα ο ίδιος διαχειριστεί ζητήματα της προσωπικής του θεωρίας, των ρητών ή άρρητων παραδοχών και νοητικών του συνηθειών, με την υποστήριξη κατάλληλα σχεδιασμένων πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης και με τη βοήθεια μιας ομάδας συναδέλφων και «κριτικών φίλων». Στο βαθμό που σε ένα πλαίσιο επιμόρφωσης αναπτύσσεται ο κριτικός αναστοχασμός σε ένα «χώρο» όπου όλα τα ερωτήματα μπορούν να τεθούν χωρίς το προαπαιτούμενο μιας τελικής κατάληξης, οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εμφανίζονται ως συμμετοχοί στην ίδια διεργασία. Έτσι, οι δραστηριότητες που προτείνονται για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν την «προαπαιτούμενη εκπαίδευση» των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών και, με τις απαραίτητες

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

προσαρμογές στο περιεχόμενο και τη διαδικασία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης σε μια σχολική τάξη.

Θεωρούμε, εξάλλου, ότι η διαφοροποίηση των στάσεων απέναντι στη διαφορά και η ανάπτυξη της ικανότητας αποτελεσματικής επικοινωνίας με τον «άλλο» δεν μπορεί να συντελεστεί ως αποτέλεσμα μεταφοράς γνώσεων και πληροφοριών, αλλά απαιτεί τη σε βάθος διαπραγμάτευση ζητημάτων προσωπικής θεωρίας, ρητών και άρρητων παραδοχών, νοητικών συνηθειών και πλαισίων αναφοράς. Αυτή η διαδικασία μετασχηματισμού ενδέχεται να είναι αργή, με παλινδρομήσεις, συχνά συναισθηματικά επώδυνη, αλλά στο βαθμό που συντελείται αποτιμάται από τους εκπαιδευτικούς ως κομβικής σημασίας για την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διαπολιτισμική ικανότητα και διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός

Με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα θα αναφερθούμε στη συνέχεια σε ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύξουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε καθημερινή επαφή.

Σύμφωνα με τους Byram (1997, 2008) και Byram, Nichols & Stevens (2001) η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει τα παρακάτω επιμέρους στοιχεία:

- στάσεις περιέργειας και ετοιμότητας σχετικοποίησης του εαυτού, ώστε να αποβάλουμε την καχυποψία σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς και την άκριτη πίστη στον «δικό μας»
- γνώσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα, τις πρακτικές τους και τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης
- ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης «προϊόντων» από την «άλλη» και την «οικεία» κουλτούρα
- δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε πραγματικές συνθήκες
- ικανότητες εντοπισμού και ερμηνείας εθνοκεντρικών οπτικών, πολιτισμικών παρεξηγήσεων ή δυσλειτουργιών και διαμεσολάβησης ανάμεσα σε αντιτιθέμενες ερμηνείες φαινομένων
- κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση – πολιτική εκπαίδευση: ικανότητα κριτικής (και επί τη βάσει ρητών κριτηρίων) αξιολόγησης των οπτικών, των πρακτικών και των προϊόντων του «οικείου» και των «άλλων» πολιτισμών.

Η διαπολιτισμική ικανότητα προσδιορίζεται και ως ικανότητα διαχείρισης διαφορών και διαφορετικότητας που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή -με άλλα λόγια- ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου (Κανακίδου & Παπαγιάννη 2003: 146). Αυτού του είδους η ικανότητα υπονοεί και την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης αλλά και την ολοκλήρωση της αποδοχής της ετερότητας μέσα από μια πραξιακή αντιμετώπιση. Προϋποθέτει (μεταξύ άλλων) την κριτική αυτογνωσία του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δική του ταυτότητα, την κατανόηση της αξίας των άλλων ταυτοτήτων, την αναγνώριση της

δυναμικής των προκαταλήψεων και της δυνατότητας παρέμβασης, την προσέγγιση των εμπειριών και του διαφορετικού μαθησιακού τρόπου των εκπαιδευομένων ή των μαθητών, την ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες όλων να μαθαίνουν και να βελτιώνονται, τη δημιουργία κλίματος θετικής επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και, τέλος, την ανάπτυξη της αποδοχής και της ενσυναίσθησης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003: 93-96).

Σύμφωνα με τον Le Roux (2002) ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτής σέβεται τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, έχει ενσυναίσθηση, είναι ανοικτός σε νέα μάθηση, είναι ευέλικτος, μπορεί να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις, βλέπει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία μάθησης και αμφισβητεί τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος, που ιεραρχεί τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους και σύμφωνα με την οποία τα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα υστερούν.

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες, υπό αυτήν την έννοια, περιλαμβάνουν την περιέργεια και την ανοιχτότητα, την ετοιμότητα να αναστείλουμε τη δυσπιστία σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς και την πίστη στον δικό μας (Bennett 1998: 7). Στο ίδιο μήκος κύματος ο Bennett (2004) εντάσσει στα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας τη συναισθηματική ευκαμψία, την προσωπική αυτονομία, την ευελιξία, το ανοιχτό πνεύμα και την αντιληπτική οξυδέρκεια. Από συναισθηματική άποψη, ο αποτελεσματικός διαπολιτισμικός εκπαιδευτής διαθέτει θετική αυτο-εικόνα, είναι ανοιχτόμυαλος, μη επικριτικός και χαλαρός ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση. Από γνωστική άποψη, διαθέτει πολιτισμική (αυτο)συνείδηση που τον βοηθά να μειώνει την αβεβαιότητα και το διαφορούμενο που είναι εγγενή στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Από την άποψη της συμπεριφοράς, διαθέτει δεξιότητες επιτυχούς μετάδοσης των μηνυμάτων, προσωπικής έκθεσης και διαχείρισης της αλληλεπίδρασης, ευελιξία στη συμπεριφορά και κοινωνικές ικανότητες τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό πεδίο (Kealey & Ruben 1983, στο Sercu 2004: 76).

Ένα κεντρικό ερώτημα ως προς τον ορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας αφορά στο πλαίσιο αναφοράς της. Σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας η διαπολιτισμική ικανότητα φαίνεται να αναφέρεται στις δεξιότητες κατανόησης ή και προσαρμογής ενός ατόμου ή μιας ομάδας στην «κουλτούρα υποδοχής» και, υπό αυτήν την έννοια, η ανάπτυξή της αποτελεί αίτημα για τα άτομα που «μετακινούνται» από ένα πολιτισμικό πλαίσιο σε ένα διαφορετικό και υφίστανται αναγκαστικά μια διαδικασία πολιτισμικού αποπροσανατολισμού ή απλώς χρειάζεται να διαφοροποιήσουν την οπτική τους, για να εναρμονιστούν με τις επικρατούσες παραδοχές στην κοινωνία υποδοχής (Taylor 1994).

Οι περιγραφές αυτές της διαπολιτισμικής ικανότητας ή ετοιμότητας και του πληθυσμού-στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζονται στις παραδοχές ότι υπάρχει ένας συμπαγής-ομοιογενής εθνικός πολιτισμός, ότι η «πολιτισμική διαφορά» έρχεται αποκλειστικά «απ' έξω» και ότι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας αφορά σε μια διαδικασία διαχείρισης της «εξωτερικής» αυτής διαφοράς με όρους συνύπαρξης. Τελικά, η οπτική αυτή της διαπολιτισμικής ικανότητας αφήνει έξω από το πεδίο αναφοράς:

- τις ομάδες των οποίων ο πολιτισμός καταγράφεται ως κυρίαρχος ή πολιτισμός της χώρας υποδοχής

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές που ανήκουν στην πολιτισμικά ηγεμονική ομάδα ή που διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Μια διαφορετική οπτική της διαπολιτισμικότητας, ωστόσο, εστιάζει στις εγγενείς διαφορές στο εσωτερικό των ομάδων και στην ανάγκη καλλιέργειας της αποδοχής της πολλαπλότητας της ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Μάγο (2005), η διαπολιτισμική ικανότητα:

«δεν αφορά μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμη κι αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση [...], συνδέεται τελικά με την ικανότητα μετατόπισης των ορίων της ατομικότητας στον χώρο και στον χρόνο με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μέχρι τότε θεωρούνταν άγνωστες και ως τέτοιες συχνά απορρίπτονταν» (Μάγος 2005: 3).

Όπως επισημαίνει η Krajewski (2011), η εμπειρική μάθηση στη διαπολιτισμική επικοινωνία *«μπορεί να καταστεί μια πηγή αυξημένης αυτογνωσίας και να οδηγήσει σε ένα είδος δύναμης που εκφράζεται με πρόσθετους πόρους επικοινωνίας και νέες σχέσεις, που μπορούν να δημιουργήσουν μια ευρύτερη αίσθηση του ανήκειν»*. Στο πλαίσιο θεώρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας ως σχετιζόμενης με την ουσία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, η ταυτότητα θεωρείται ως ένα διαρκές γίνεσθαι, σε μια δυναμική διαδικασία αλλαγών, προσαρμογών και ανακατατάξεων – μια θεώρηση που εναντιώνεται στις σταθερές, αχρονικές και παγιωμένες ταυτότητες του ουσιοκρατικού μοντέλου. Στη διαδικασία αυτή ιδιαίτερα σημαντική είναι η έννοια της ενδιάμεσης ζώνης (Borderlands) που συσχετίζεται και συμπληρώνει την έννοια του ενδιάμεσου πολιτισμού. Πρόκειται για τον πολιτισμό των ανθρώπων *«που ζουν ανάμεσα σε διαφορετικούς κόσμους [...] των υποκειμένων με υβριδικές ταυτότητες»* (Elenes 2003: 191).

Όπως παρατηρεί ο Lambert (1999), η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση είναι ένα σύνολο στάσεων και ικανοτήτων που ταυτίζεται με τον εθνοσχετικισμό σε αντίθεση με τον εθνοκεντρισμό και με την ικανότητα να ζει κανείς με τις αντιφάσεις, τα πολλαπλά νοήματα και την έλλειψη βεβαιότητας, ενώ ο MacBeath επισημαίνει πως:

«Η μάθηση είναι μια συλλογική ικανότητα, το να μάθουμε για τον εαυτό μας και να ζούμε με τις αστάθειες, τις αντιφάσεις, τις γνωστικές δυσαρμονίες που προηγούνται και χαρακτηρίζουν τη μάθηση. Η ανάπτυξη μιας κουλτούρας μάθησης προϋποθέτει εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια, ικανότητα και προθυμία να δέχεσαι την κριτική, να ακούς διαφορετικές απόψεις από τις δικές σου, χωρίς απλώς να ανέχεσαι τη διαφωνία, αλλά να την καλωσορίζεις. Χρειάζεται να ρισκάρεις αντί να είσαι στην ασφαλή πλευρά, να είσαι δυναμικός αντί να συμμορφώνεσαι και, όπως γράφουν οι Binney & Williams (1997), να έχεις μια μεγάλη δόση ταπεινοφροσύνης» (MacBeath 2005: 38-39).

Η αποσταθεροποίηση των στερεοτύπων, ως στάδιο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι, ωστόσο, μια περίπλοκη διαδικασία, καθώς πρόκειται για εγγραφές στο

συλλογικό ασυνείδητο: το ασυνείδητο, του οποίου τα περιεχόμενα οφείλουν την ύπαρξή τους σε ένα είδος πολιτισμικής κληρονομιάς, δεν είναι ατομικά κατακτημένο και δεν ήταν ποτέ (για τα άτομα) στο φως του συνειδητού (Jung 1969, στο Gozawa 2009). Τα πολιτισμικά συμπλέγματα τείνουν να είναι επανερχόμενα, αυτόνομα, ανθεκτικά στη συνειδητή επεξεργασία, διπολικά: όταν ενεργοποιούνται, το συλλογικό εγώ ταυτίζεται με τη μια πλευρά του ασυνείδητου συμπλέγματος, ενώ η άλλη πλευρά προβάλλεται σε μια άλλη ομάδα. Εξασφαλίζουν, έτσι, μια απλουστευτική βεβαιότητα σε σχέση με τη θέση της εσωομάδας, που καταργεί την αβεβαιότητα (Gozawa 2009: 117). Η αντίθετη επιλογή προϋποθέτει *«την ανάπτυξη της ικανότητας ύπαρξης εντός του αγνώστου, αντοχής στο σκοτάδι και αποκάλυψης των φόβων: απαιτεί μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική»* (Gozawa 2009: 131).

Η αποτύπωση της διαπολιτισμικής ικανότητας

Για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα μεθόδων, όπως η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, τα portfolio και τα εργαλεία αναφοράς στον εαυτό. Σύμφωνα με την Deardorff, τα δύο περισσότερο διαδεδομένα εργαλεία είναι το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (Intercultural Development Inventory - IDI) των Hammer και Bennett (1998), βασισμένο στο Μοντέλο Ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Development Model of Intercultural Sensitivity - DMIS) του Bennett (1993), και το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Προσαρμοστικότητας (Cross Cultural Adaptability Inventory - CCAI) των Kelley και Meyers (1993). Όπως παρατηρεί ο Hammer (1999), τόσο το DMIS όσο και το IDI εντοπίζουν ή και «μετρούν» την ατομική εμπειρία σε σχέση με τις πολιτισμικές διαφορές και όχι μια «αντικειμενική συμπεριφορά» και αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία με αναπτυξιακούς όρους, από μια εθνοκεντρική προς μια περισσότερο ανοιχτή προοπτική, αντανακλώντας σχέσεις μεταξύ έσω και έξω ομάδων, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης και της κατανόησης είναι μια γραμμική διαδικασία (Hammer 1999: 66-67). Από τη μια μεριά, οι εθνοκεντρικοί προσανατολισμοί συνιστούν απόπειρες αποφυγής της διαφοράς, είτε με την άρνηση της ύπαρξής της, με την ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας εναντίον της ή με την ελαχιστοποίηση της σημασίας της. Από την άλλη, οι εθνοσχετικιστικές θεωρήσεις συνιστούν τρόπους αναζήτησης της διαφοράς, είτε με την αποδοχή της σημασίας της, με την προσαρμογή της οπτικής, ώστε να τη λαμβάνει υπόψη, είτε εντάσσοντάς την ως έννοια στον τρόπο που προσδιορίζεται η ταυτότητα.

Η Deardorff, ωστόσο, επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αξιολογηθεί με την παράλληλη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, όπως οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση και ο στοχασμός σχετικά με τον εαυτό μας και τους άλλους, τα αναστοχαστικά ημερολόγια, οι μελέτες περίπτωσης, η τριγωνοποίηση. Η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο σε εμφανώς παρατηρήσιμα στοιχεία, ενώ είναι αποτελεσματικότερη όταν βασίζεται σε περισσότερες μεθόδους αξιολόγησης –κατά κανόνα ποιοτικές– και όχι, για παράδειγμα, σε μία, όπως ένα ερωτηματολόγιο (ό.π.: 257). Είναι, εξάλλου, απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές και κοινωνικές παράμετροι, όταν αξιολογείται η διαπολιτισμική ικανότητα (Deardorff 2004: 80 & 199-200, Deardorff 2006: 253), αφού δεν μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση απογυμνωμένη από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό της πλαίσιο. Είναι,

τέλος, σύμφωνα με την έρευνα της Deardorff, σε μεγαλύτερο βαθμό εφικτό να «μετρηθούν» τα επιμέρους χαρακτηριστικά – συστατικά της και λιγότερο μια ολιστική αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Με άλλα λόγια, *«η μέτρηση της αλλαγής, και ειδικά της διαπολιτισμικής αλλαγής, είναι μια σύνθετη και δύσκολη διαδικασία»* (MCAllister & Irvine 2000: 20). Η ανάπτυξη πρέπει να γίνει αντιληπτή στην πλήρη πολυπλοκότητά της, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών, τα εκπαιδευτικά πλαίσια και όλους τους παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη διαδικασία. Σε τελική ανάλυση, η διαπολιτισμική ικανότητα συνιστά ένα σύνολο αξιών, παραδοχών, στάσεων και συμπεριφορών σε διαρκή ανάπτυξη και υπό αυτήν την έννοια δεν μπορεί να οριστεί ένας απόλυτος και ανεπηρέαστος από οποιεσδήποτε συνθήκες βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας.

Η δυσκολία ως προς την πολιτισμική ερμηνεία συνιστά μια σοβαρή πρόκληση για την εκτίμηση ή αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας: με δεδομένο ότι ο πολιτισμός βιώνεται και ερμηνεύεται υποκειμενικά, η «αντικειμενικότητα» δεν μπορεί να θεωρηθεί, συνήθως, ως ένα αίτημα έγκυρο και εφικτό (Atkinson 1999, Sercu 2002, στο: Sercu 2004: 78). Είναι, ωστόσο, εφικτό να περιγραφεί και να ερμηνευθεί ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο ορίζει τη σχέση του με τη δική του ταυτότητα και με αυτές των «άλλων». Στο πλαίσιο της αποτίμησης της διαπολιτισμικής ικανότητας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, συνήθως ζητείται να δείξουν ενσυναίσθηση ως προς διαφορετικές οπτικές, να διαχειριστούν τη συναισθηματική διάσταση καταστάσεων διαπολιτισμικής επαφής και να αναστοχαστούν σε σχέση με το πώς στερεότυπα και στάσεις ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Οι συμμετέχοντες μπορεί να κληθούν να γράψουν μια αναφορά σε σχέση με μια μελέτη περίπτωσης, να κατασκευάσουν ένα κολάζ ή ένα μικρό φιλμ, να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι ρόλων, να παίξουν το ρόλο του διαμεσολαβητή σε μια διαπολιτισμική περίπτωση ή να συμμετάσχουν σε μια προσομοίωση. Σε γενικές γραμμές, το ζητούμενο δεν αναφέρεται μόνο σε γνωστικές ικανότητες αλλά σε στρατηγικές διερεύνησης και μεταγνωστικές στρατηγικές που χαρακτηρίζονται από έναν υψηλότερο βαθμό αυθεντικότητας. (Sercu 2004: 78).

Οι γνώσεις και η κατανόηση, σύμφωνα με τους Byram, Gribkova και Starkey (2002), είναι μέρος μόνο της διαπολιτισμικής κατανόησης και αυτό που χρειάζεται είναι να εκτιμήσουμε τη δεξιότητα να καθιστούμε το «ξένο» οικείο και το οικείο «ξένο», να κάνουμε ένα βήμα έξω από τις δεδομένες μας οπτικές και να λειτουργούμε στη βάση νέων παραδοχών. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να αξιολογήσουμε αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν αλλάξει στάσεις, έχουν γίνει περισσότερο ανεκτικοί στη διαφορά και στο ανοίκειο. Πρόκειται για ζητήματα συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης και, ακόμα κι αν μπορούμε να τα αξιολογήσουμε, δεν μπορούμε να ποσοτικοποιήσουμε την ανεκτικότητα. Η αξιολόγηση δεν μπορεί να γίνει στη βάση των παραδοσιακών εξετάσεων, αλλά δημιουργώντας ένα «αρχείο» των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο ενός πορτφόλιο (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 23).

Η Sodowsky (1996) προτείνει μια διαδικασία αυτοπαρατήρησης που συνίσταται στην αναστοχαστική αξιολόγηση των αντιλήψεών μας για τον πολιτισμό, τη φυλή, το έθνος, τον επαγγελματικό μας κλάδο και την επαγγελματική μας πρακτική. Μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει τη διάθεση εξάλειψης των προκαταλήψεων στον τρόπο χειρισμού των άλλων, την αναγνώριση και την αναθεώρηση των σχέσεων ισχύος, κύρους και σιωπηλής ανοχής

του ρατσισμού και την παροχή επιβεβαίωσης, ενίσχυσης και μοιράσματος. Η αποτυχία στην κατάκτηση πολιτισμικού αναστοχασμού οδηγεί στην πολιτισμική καταπίεση που τείνει να αρνείται την αναγνώριση του εκπαιδευόμενου ως προσώπου.

Η εκπαιδευτική διεργασία και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δε συνιστά ένα αίτημα αποκλειστικά ηθικού χαρακτήρα ή προσαρμογής στις προδιαγραφές «πολιτικής ορθότητας», αλλά φαίνεται να έχει σημαντικές εκπαιδευτικές συνέπειες. Οι «μονοπολιτισμικού προσανατολισμού» εκπαιδευτές ή εκπαιδευτικοί βρίσκονται «ενθουλακωμένοι» σε ένα πολιτισμικό σενάριο που δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα στο εσωτερικό των ομάδων: στο επίπεδο των διδακτικών τους πρακτικών θεωρούν τον «οικείο» πολιτισμό ως «μέτρο» και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους ή τους μαθητές να συμμορφωθούν με τις δικές τους παραδοχές και αξίες. Είναι, επομένως, πιθανό να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί με εκπαιδευόμενους ή μαθητές που ταξινομούν ως «πολιτισμικά διαφορετικούς» (Hollins 2006: 97), αλλά και να υιοθετούν εκπαιδευτικές πρακτικές που παραπέμπουν σε παραδοσιακά μοντέλα εστιασμένα στη μεταβίβαση γνώσεων και συνδυάζονται με επιλογές πολιτισμικής αφομοίωσης.

Η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών εμπεριέχει την εξέταση των «πολιτισμικών αποσκευών που μεταφέρουν στην τάξη, [οι οποίες τους οδηγούν] να θεωρήσουν ορισμένα πράγματα δεδομένα και να συμπεριφερθούν με τρόπους τους οποίους πιθανόν δε συνειδητοποιούν». Χρειάζεται, επομένως, «να εξερευνήσουν τις αξίες, τις απόψεις, τις γνώμες τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους με όρους της πολιτισμικής τους προέλευσης» (Locke στο Hollins 2006: 337). Οι φωνές, οι αφηγήσεις, οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων ή των μαθητών μπορούν να ενεργοποιηθούν, ώστε να εμπλουτίσουν τη μάθηση, προσδίδοντάς της νόημα. Η Fine (στο Hollins 2006: 339) προτείνει να «υφαινούνται» οι εμπειρίες ζωής των εκπαιδευόμενων στο αναλυτικό πρόγραμμα, εμπλέκοντάς τους σε μια μάθηση με περισσότερο νόημα, και θεωρεί τη συνύφανση αυτή σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Taylor (1994), το σημαντικό υπόβαθρο που θα επιτρέψει την αλλαγή και την ανάπτυξη συγκροτείται από τον προϋπάρχοντα βαθμό ετοιμότητας για αλλαγή, τις εμπειρίες ή τα κρίσιμα περιστατικά και τους προσωπικούς στόχους των ατόμων, προτού βρεθούν σε μια κατάσταση «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» (Taylor 1994: 169). Ο ίδιος επισημαίνει ότι, ενώ η έρευνα για τη διαπολιτισμική ικανότητα εστιάζει στα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού ατόμου, δεν υφίσταται επαρκής έρευνα ως προς το αν και με ποιους τρόπους «μαθαίνεται» ή μπορεί να διδαχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης φαίνεται πως εν μέρει τουλάχιστον ερμηνεύει τη διαδικασία του πώς κατακτάται η διαπολιτισμική ικανότητα, αφού η έννοια του πολιτισμικού σοκ ή της πολιτισμικής αποσταθεροποίησης είναι ανάλογη με αυτήν του αποπροσανατολιστικού διλήμματος και, τελικά, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας συνιστά έναν μετασχηματισμό οπτικής (perspective transformation) (Taylor 1994: 173).

Οι Μάγος και Σιμόπουλος (2010: 232-235) παρατηρούν ότι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση δε δημιουργείται μέσω της απλής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, αλλά προϋποθέτει συστηματική, μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

τομέα αυτό, η οποία δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ή στις εκπαιδευτικές τεχνικές. Αντίθετα, τα προσανατολισμένα στη διαδικασία μοντέλα, που περιγράφουν το πώς οι άνθρωποι αναπτύσσονται σε σχέση με τις πολιτισμικές ταυτότητες ή τις παραδοχές τους, μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών να καταλάβουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών (και τις αντιστάσεις τους), να δομούν το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης και να δημιουργούν πρόσφορα περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Βοηθούν, επομένως, στην προσαρμογή του περιεχομένου και της διαδικασίας εκπαίδευσης στο επίπεδο συνειδητότητας και κατανόησης της ομάδας των εκπαιδευομένων (MCAllister & Irvine 2000: 5). Στους εκπαιδευτικούς παρέχονται ευκαιρίες επαφής με την ετερότητα, έμμεσες (μέσω κειμένων, προσομοιώσεων, ταινιών) και άμεσες (μέσω της αλληλεπίδρασης με πρόσωπα από διαφορετικούς πολιτισμούς). Μπορεί να αξιοποιηθεί, επίσης, ο αναστοχασμός, το παιχνίδι ρόλων, η συμμετοχή σε ομάδες ανάπτυξης της συνειδητότητας του εαυτού. Το πρόσωπο μπορεί να μετακινηθεί από μια φυλετικά προσδιορισμένη ταυτότητα προς μια περισσότερο λειτουργική αυτοπροσδιοριζόμενη υπέρβαση του φυλετισμού, αφού φαίνεται να υπάρχει μια συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις απέναντι στη δική μας ομάδα και τη στάση μας απέναντι στις «άλλες» ομάδες, καθώς και μια σχέση ανάμεσα στις στάσεις αυτές και σε σύνθετα ηθικά ζητήματα, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και ο ρατσισμός (MCAllister & Irvine 2000: 9). Η αλλαγή στάσης των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει περισσότερο ορατή όταν η νέα γνώση αξιοποιείται άμεσα, εντασσόμενη στο πλαίσιο του επαγγέλματος (MCAllister & Irvine 2000: 11). Στο στάδιο του εθνοκεντρισμού, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο διστακτικοί, ευάλωτοι και λιγότερο ανοιχτοί. Στον βαθμό που μετακινούνται στο στάδιο του εθνοτικού σχετικισμού, αναπτύσσεται η διάθεση να πειραματιστούν με διαφορετικές οπτικές και να αναλάβουν ρίσκα. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών χρειάζεται να γνωρίζουν τον βαθμό ετοιμότητας των τελευταίων, ώστε να παίρνουν κατάλληλες πρωτοβουλίες και να προτείνουν αποτελεσματικές πρακτικές εκπαίδευσης στην ετερότητα. Στο πρώτο στάδιο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξερευνήσουν, να διαπραγματευτούν και να συνειδητοποιήσουν τη δική τους κουλτούρα: στον βαθμό που αναπτύσσεται μια συνειδητή αναγνώριση του εαυτού αυξάνονται οι δυνατότητες μετακίνησης προς περισσότερο περιεκτικά – διαπολιτισμικά πλαίσια αναφοράς. Οι MCAllister και Irvine διαπιστώνουν ότι ο αναστοχασμός και η ενδοσκόπηση είναι μια απαιτητική και επώδυνη διαδικασία για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και ότι, παρόλο που είναι απαραίτητο να ενισχύσουμε την ανάληψη ρίσκου στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ικανότητας, ορισμένες φορές το υπερβολικό ρίσκο αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από το να εμπλακούν στη διαδικασία και, αντίθετα, ενισχύει τις αντιστάσεις (MCAllister & Irvine 2000: 20).

Οι Byram, Gribkova και Starkey (2002) παρατηρούν ότι, με δεδομένο πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις βασίζονται κυρίως σε συναισθήματα και όχι στη λογική, είναι σημαντικό σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο να δίνονται οι ευκαιρίες διερεύνησης τόσο των συναισθημάτων όσο και των απόψεων. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει προσεκτική διαχείριση της ομάδας, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές οπτικές θα είναι δημιουργικές και ότι είναι αποδεκτό και επιθυμητό να τίθενται υπό αμφισβήτηση ιδέες, πεποιθήσεις και στάσεις, αλλά όχι οι άνθρωποι που είναι οι φορείς τους (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 21).

Η εστίαση στις διαδικασίες σημαίνει πως κάποιες φορές οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν ρίσκα, μιλώντας για τις στάσεις και τις απόψεις τους: υπό αυτήν την έννοια οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών θα χρειαστεί να δημιουργήσουν περισσότερες ευκαιρίες να συζητήσουν θέματα ψυχολογικής αυτοσυνείδησης και επίγνωσης για τους «άλλους» και να διαχειριστούν στάσεις, συναισθήματα και πεποιθήσεις. Αυτό δε σημαίνει πως θα πρέπει να στοχεύουν να καταστούν ψυχολόγοι, αλλά ότι πρέπει να διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται κάποιος, όταν η διδασκαλία ανασύρει συναισθήματα και ανάληψη ρίσκου.

Ο Lazar (2007) εντοπίζει ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές που αποδεικνύονται αποτελεσματικές στην εκπαίδευση εκπαιδευτών στη διαπολιτισμική ικανότητα. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγονται ο καταγισμός ιδεών (για να χαρτογραφηθούν οι απόψεις των συμμετεχόντων), οι σύντομες παρουσιάσεις από τους συμμετέχοντες, τα κρίσιμα περιστατικά (που αναπτύσσουν τη συνειδητοποίηση σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές και τη σημασία τους στην επικοινωνία, μέσα από την ανάλυση διαπολιτισμικών παρεξηγήσεων), τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις, τα σχέδια εργασίας, οι εθνογραφικές δράσεις, η εργασία σε ζευγάρια ή ομάδες, και η συζήτηση (Lazar 2007: 11).

Ο Kohls (1999) επισημαίνει ότι οι δραστηριότητες σε μικρές ομάδες προσθέτουν ποικιλία, αυξάνουν την αίσθηση της προσωπικής εμπλοκής και της ενεργητικής συμμετοχής όλων, μειώνουν το επίπεδο διακινδύνευσης (σε σχέση, για παράδειγμα, με τα παιχνίδια ρόλων), δίνουν την ευκαιρία συνεργατικής μάθησης, δημιουργούν ένα μη απειλητικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν να εξεταστούν νέες ιδέες ή πρακτικές, ενισχύουν την αίσθηση υποστήριξης και αλληλεγγύης. Μέσα από εργασία σε ομάδες είναι δυνατό να τεθούν στόχοι όπως η εξασφάλιση ενός βαθμού συμφωνίας, η δημιουργία ενός συνόλου ερωτήσεων σε σχέση με ένα θέμα, η ανταλλαγή εμπειριών, ο προσδιορισμός στόχων για ένα σχέδιο δράσης, η καταγραφή μιας μελέτης περίπτωσης, η επεξεργασία ενός «καταστροφικού σεναρίου», η περιγραφή προβλέψεων σε σχέση με μια κατάσταση, η προετοιμασία σημείων που θα αξιοποιηθούν σε έναν αντιπαραθετικό διάλογο, η συμφωνία σε σχέση με τις προτεραιότητες (Kohls 1999: 144-145). Μπορεί, για παράδειγμα, να ζητηθεί ο βαθμός συμφωνίας της ομάδας γύρω από «θέσεις» όπως: «Οι ξένοι που πρόκειται να ζήσουν σε μια άλλη χώρα πρέπει να εγκαταλείψουν τις διαφορετικές τους συνήθειες και να προσαρμοστούν στη νέα χώρα όσο το δυνατόν ταχύτερα». Μπορεί διαφορετικές ομάδες να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, όπως του αντικειμενικού παρατηρητή, του δικηγόρου του διαβόλου, του κριτικού αμφισβητή ή αυτού που επιζητά μια πρακτική λύση, μεταξύ άλλων (Kohls 1999: 146-148).

Η Pusch (1999), από την άλλη μεριά, επισημαίνει ότι οι μελέτες πεδίου είναι αποτελεσματικές στο να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν από την εμπειρία τους μέσα σε μια ελεγχόμενη κατάσταση, παρατηρώντας και κάνοντας ερωτήσεις, ώστε να διευκρινίζουν και να ταξινομούν τις εμπειρίες τους. Κεντρικό ρόλο, τέλος, σύμφωνα με τη Seonaiigh (2010) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορούν να παίξουν οι μελέτες περίπτωσης που σχετίζονται με αναδυόμενα κρίσιμα περιστατικά, τα οποία μπορεί να προέρχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Η συνεργατική διερεύνηση των περιστατικών, διά ζώσης αλλά και από απόσταση, μπορεί να δημιουργήσει μια γέφυρα ανάμεσα στα πανεπιστήμια και τους εκπαιδευτικούς της πράξης.

Δραστηριότητες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας

Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια είναι ενδεικτικές, όπως και η σειρά με την οποία παρουσιάζονται¹. Μπορούν, εξάλλου, να υλοποιηθούν με διαφορετικές τεχνικές. Μια δραστηριότητα, για παράδειγμα, που βασίζεται σε καταιγισμό ιδεών, όπως η πρώτη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με την τεχνική του ‘open space’ –βλ. παρακάτω– ή σε μικρές ομάδες, στο βαθμό που ο εκπαιδευτής κρίνει ότι αυτή ή η άλλη τεχνική υπηρετεί καλύτερα την ενεργοποίηση της ομάδας. Από την άλλη μεριά, καθώς σχετίζονται κατά κύριο λόγο με θέματα στάσεων, όπου η συσώρευση γνώσεων (για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, για την ταυτότητα, για τον ρατσισμό και τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, μεταξύ άλλων) δε φαίνεται να διαφοροποιεί τα νοητικά σχήματα, οι δραστηριότητες αυτές είναι κατεξοχήν βιωματικές, βασίζονται σε ρεαλιστικές μελέτες περίπτωσης που ανασύρουν εμπειρίες και συναισθήματα, σε προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, εργασία σε μικρές ομάδες και κριτικό διάλογο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι επιμορφωτές καλούνται να λειτουργήσουν ως συντονιστές του διαλόγου, αλλά και «πολιτισμικοί προβοκάτορες», αναδεικνύοντας εκείνα τα στοιχεία γνώσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών που θέτουν υπό αμφισβήτηση και αποσταθεροποιούν παγιωμένα νοητικά σχήματα, στερεότυπα και πολιτισμικές γενικεύσεις, χωρίς να απαιτείται μια οριστική κατάληξη σε συμφωνία, αποτιμώντας, ωστόσο, τα μαθησιακά αποτελέσματα στη μέση και μακρά (όπου είναι δυνατό) διάρκεια και με την αξιοποίηση ποιοτικής μεθοδολογίας (πορτφόλιο, συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και παρατήρηση, μεταξύ άλλων). Η θεωρητική υποστήριξη, έτσι, δεν προηγείται, αλλά προκύπτει μέσα από μια διεργασία συλλογικής ανακαλυπτικής μάθησης και το «εκπαιδευτικό υλικό» μιας τέτοιας θεματικής ενότητας επιμόρφωσης δε συγκροτείται από μια σειρά κειμένων και παρουσιάσεων, αλλά από μια σειρά δραστηριοτήτων και τη σε βάθος επεξεργασία τους με έμφαση στον κριτικό διάλογο και τον αναστοχασμό που εμπλέκει βιωματικά το υποκείμενο.

Δραστηριότητα 1 – Είμαι...

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αποτυπωθεί η πολυπλοκότητα, η συσχέτιση με το πλαίσιο και ο μεταβαλλόμενος χαρακτήρας της ταυτότητας. Οι επιμορφούμενοι καλούνται να συμπληρώσουν, ατομικά, σε χρόνο 3 λεπτών, ένα φύλλο όπως αυτό που ακολουθεί.

Ποιος / Ποια είμαι;

- Είμαι _____
- Είμαι _____

¹ Ορισμένες από τις δραστηριότητες που ακολουθούν αναπτύχθηκαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα του ΙΝΕ της ΓΣΕΕ, όπως το Inter-Tie και το Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Επιμόρφωσης του προσωπικού της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Δημοτικής Αστυνομίας που συναλλάσσεται με υπηκόους τρίτων χωρών. Είναι «πνευματικά παιδιά» του Κώστα Μάγου, της Δέσποινας Μπαμπανέλου, του Κωνσταντίνου Μαρκίδη και της Ξένας Κουτεντάκη (βλ. Μαρκίδη & Κουτεντάκη 2012) και τους ευχαριστώ για τις γεμάτες δημιουργικότητα ιδέες. Ευχαριστώ, επίσης, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στα σεμινάρια της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014) για τη δημιουργική διάθεση και την πολύτιμη ανατροφοδότηση.

- ο Είμαι _____
- ο Είμαι _____
- ο Είμαι _____
- ο Είμαι _____

Σημειώστε όσο πιο αυθόρμητα μπορείτε όλα τα διαφορετικά είδη ταυτότητας που σας έρχονται στο μυαλό και σας εκφράζουν.

Οι απαντήσεις ανακοινώνονται αυθόρμητα και χωρίς σχολιασμό στην ολομέλεια. Καταγράφονται στον πίνακα. Στη συνέχεια, μπορούν να τεθούν διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να διερευνηθεί η πολλαπλότητα στην ερμηνεία των χαρακτηριστικών της ταυτότητας (δεν εννοούμε, για παράδειγμα, όλοι το ίδιο όταν λέμε «είμαι μητέρα» ή «είμαι Έλληνας»). Αναζητούνται οι σημασιολογικές σχέσεις και το πεδίο εστίασης της ομάδας (στην κοινωνική ταυτότητα, στην ατομική, στην εθνική, στην επαγγελματική) και τίθενται ερωτήματα του τύπου:

- Θα δίνετε τις ίδιες απαντήσεις σε μια διαφορετική ομάδα (για παράδειγμα, στους φίλους, στην οικογένεια, σε κάποιον που θα σας κρίνει για μια θέση εργασίας);
- Προσδιορίζετε και ιεραρχούσατε πάντοτε με τον ίδιο τρόπο τα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς σας;
- Γνωρίζετε πρόσωπα που θα «αρνούνταν» κάποιους από τους χαρακτηρισμούς που δώσατε στον εαυτό σας ή θα έδιναν για εσάς κάποιον χαρακτηρισμό που δε θέλετε να αποδεχθείτε;
- Πόσοι «αρνητικοί» χαρακτηρισμοί αποτυπώθηκαν στον καταγισμό ιδεών; Γιατί;

Η επεξεργασία των παραπάνω ερωτημάτων (και άλλων που ενδέχεται να προκύψουν) μπορεί να γίνει σε μικρές ομάδες (μια ομάδα – ένα ερώτημα) που ανακοινώνουν τις σκέψεις τους στην ολομέλεια ή με ελεύθερη συζήτηση.

Δραστηριότητα 2 – Μετέωρες ταυτότητες

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να αναπτυχθεί η συνειδητοποίηση της ταυτότητας ως ενός μεταβαλλόμενου, στον χώρο και στον χρόνο και υποκειμένου στην κοινωνική αλληλεπίδραση, συνόλου χαρακτηριστικών. Η ομάδα θα παρακολουθήσει ένα απόσπασμα βίντεο από τη σειρά ντοκιμαντέρ της ΕΡΤ «Μικρές Οδύσσειες» <http://www.youtube.com/watch?v=oGULuUJMdAM> (σενάριο-παραγωγή-σκηνοθεσία: Μάρκος Γκαστίν). Παρατηρώντας την πρώτη φάση από την αφήγηση του Αλμπέρτο (0:00-6:22) οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να στοχαστούν σε ερωτήματα, όπως:

- Τι είναι ο Αλμπέρτο;
- Τι νιώθει ότι είναι;
- Εσείς τι πιστεύετε ή νιώθετε ότι είναι;

Στη συνέχεια προβάλλονται ορισμένα σημεία από την αφήγησή του και οργανώνεται ο σχολιασμός τους με τη μορφή καταγισμού ιδεών:

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Όταν λες «είμαι Μπραχαμιώτης, δεν ξέρω, είναι κάτι, είναι δέσιμο, είναι πολύ μεγάλο δέσιμο... είναι πατρίδα... Όταν λέμε Μπραχαμιώτης σημαίνει πως περπατάς στην Αγίου Δημητρίου και σε σέβονται όλοι.
- Δε μεγαλώσαμε σε ένα ελληνικό περιβάλλον, μεγαλώσαμε σε ένα περιβάλλον αφρικάνικο – αλλά είχαμε και τα τρία, ιταλική γλώσσα, αφρικανικό φαΐ και ο έξω κόσμος που ήταν Ελλάδα. Δηλαδή δεν ήμασταν ποτέ ένα πράγμα.

Η προβολή του βίντεο συνεχίζεται από το 6:22 ως το 10:28, όπου ο Αλμπέρτο εντάσσεται στο κλαμπ των οπαδών μιας ομάδας και το στοιχείο αυτό εμφανίζεται να γίνεται κυρίαρχο στην ταυτότητά του. Η ομάδα καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως:

- Πώς διαμορφώνεται η ταυτότητα του Αλμπέρτο;
- Πόσο σταθερή είναι;
- Πώς αλλάζει;
- Ποια είναι η στρατηγική του;
- Πώς διαχειρίζεται τις αντιφάσεις (εντός του γηπέδου μέλος μιας ομάδας – εκτός του γηπέδου εχθρός λόγω χρώματος).

Για να τροφοδοτήσουμε τη συζήτηση προβάλλουμε ορισμένες από τις φράσεις του Αλμπέρτο σε αυτό το σημείο.

«Για να τους κάνεις να σε συμπαθήσουνε και να σε δεχτούνε, υπάρχει φόρμουλα. Δηλαδή, άμα τους δείξεις ότι είσαι ένας από αυτούς, δηλαδή πάνω απ' όλα είσαι Παναθηναϊκός και τρέχεις για τον Παναθηναϊκό, ... ξεπερνιούνται όλα τα άλλα και μένει ο Παναθηναϊκός. Γιατί πήγαινα με τα παιδιά του κλαμπ του Παναθηναϊκού στο Μπραχάμι στο γήπεδο και, επειδή υπάρχουν αρκετά παιδιά που είτε είναι νεοναζί, είτε είναι εθνικιστές, και να είναι ακριβώς από πάνω από το κεφάλι μου, από πίσω μου, να τραγουδιέται ο εθνικός ύμνος της Ελλάδας και να είναι όλοι με το χέρι έτσι [σε φασιστικό χαιρετισμό] κι εγώ να είμαι στη μέση... Εκεί φεύγεις από το να είσαι νεοναζί, εθνικιστής ή μαύρος ή να ανήκεις στους μαύρους πάνθηρες, στην εθνικιστική ομάδα των μαύρων, φεύγεις από εκεί... είσαι Παναθηναϊκός. Μπορεί έξω, μετά από λίγο να με κυνηγάνε... αλλά μέσα στη Λεωφόρο, μέσα στο Ολυμπιακό Στάδιο ήσουν Παναθηναϊκός».

Στο τρίτο μέρος του βίντεο (από το 10:28 και εξής) ο Αλμπέρτο και ο Φούλβιο περιγράφουν τη σχέση με τη μουσική και την Αφρική. Αφού παρακολουθήσουμε αυτό το μέρος, μπορούν να τεθούν ερωτήματα, όπως:

- Τι είναι «τελικά» ο Αλμπέρτο; Μπραχαμιώτης, Παναθηναϊκός, Αφρικανός, Έλληνας, όλα αυτά μαζί; Κάτι άλλο;
- Γιατί κάποιες στιγμές μια ταυτότητα φαίνεται να υπερισχύει και άλλοτε να υποχωρεί;
- Πώς ερμηνεύετε το γεγονός ότι και στην Ερυθραία αντιμετωπίζουν τον Αλμπέρτο ως «διαφορετικό»; Πώς το ερμηνεύει ο Αλμπέρτο; Θυμηθείτε ορισμένα από τα λόγια του:

«Εκεί νιώθω Αφρικάνος. Είναι διαφορετικά, γιατί δε νιώθεις διαφορετικός. Κοιτάς γύρω σου και βλέπεις μαύρους. Δεν υπάρχει ούτε μια στο εκατομμύριο να νιώσεις διαφορετικός».

«Μετά από δυο τρεις μέρες που καταλαβαίνουν οι ντόπιοι ότι εσύ έχεις έρθει από αλλού, από την Ελλάδα, για παράδειγμα, από την Ευρώπη, σε βλέπουν και αυτοί διαφορετικά. Και τέλος πάντων φτάνεις και λες «κι εδώ; κι εδώ με βλέπουν διαφορετικά;».

- Ο Αλμπέρτο διαπιστώνει ότι είναι πιο εύκολο να ξεπεραστεί στην Ερυθραία το «πολιτισμικό» εμπόδιο που τον κατατάσσει στους «διαφορετικούς» και δίνει μια συγκεκριμένη ερμηνεία σε αυτή του τη διαπίστωση. Συμφωνείτε με την ερμηνεία του; Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να προσθέσετε; Θυμηθείτε ορισμένα από τα λόγια του:

«Αλλά το διαφορετικό που σε βλέπουν αυτοί δεν είναι το ίδιο, δεν είναι το ίδιο με εδώ, δηλαδή προσαρμόζεσαι. Αν του δείξεις ότι μπορεί να είμαι από την Ευρώπη, μπορεί να είμαι μιγάς, μπορεί να μην είμαι καθαρός Ερυθραίος, μπορεί να μην είμαι καθαρός Αφρικανός, αλλά η καρδιά μου είναι καθαρά αφρικανή. Όταν του το δείξεις αυτό, πώς; Χορεύοντας μαζί του μόνο, αγκαλιάζοντάς τον και χορεύοντας το νιώθει ο άλλος ότι είσαι Αφρικάνος. Σου βγαίνει αυτή η ενέργεια – εκεί σε δέχεται, είναι πολύ πιο εύκολο να σε δεχτεί αυτός, παρά να σε δεχτεί εδώ ο Έλληνας. Είναι ένα τσακ γι αυτόν. Αν εγώ έκανα εφτά, δέκα, είκοσι χρόνια για να με δεχτούν οι Έλληνες, εκεί με δεχτήκανε σε πέντε λεπτά. Με ένα έτσι, γίνεται δικό σου... άσχετα αν έχω καλύτερα ρούχα...»

- Θα άλλαζε κάτι στην πρόσληψη της «διαφορετικότητάς του», αν ο Αλμπέρτο βρισκόταν στην Ερυθραία ως αφρικανός μετανάστης από μια φτωχότερη χώρα και όχι ως «επισκέπτης» από μια ευρωπαϊκή χώρα;

Δραστηριότητα 3 – Είμαι εκπαιδευτικός

Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται τα στερεότυπα, μέσω της σύνδεσης με τη βιωμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών από τα στερεότυπα που διακινούνται σε σχέση με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η διεργασία διερεύνησης του τι πιστεύουν διαφορετικές ομάδες σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα μας βοηθήσει να βάλουμε τον εαυτό μας στη θέση εκείνου που υφίσταται το στερεότυπο: οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εισπράττουν –και ιδιαίτερα στην περίοδο της κρίσης– αρνητικές εικόνες σε σχέση με τον επαγγελματικό τους ρόλο ή ως «υποσύνολο» της κατηγορίας «δημόσιοι υπάλληλοι». Η αποκωδικοποίηση της εικόνας αυτής μπορεί, αφενός, να μας βοηθήσει να εξετάσουμε κριτικά τα στερεότυπα των οποίων είμαστε οι ίδιοι φορείς και να μας οδηγήσει, αφετέρου, στην ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τον επαγγελματικό μας «εαυτό».

Φροντίζουμε να υπάρχουν μερικά σχετικά μεγάλα τραπέζια γύρω από τα οποία να μπορούν να καθίσουν πέντε εκπαιδευόμενοι και σε κάθε τραπέζι μια μεγάλη κόλλα χαρτί,

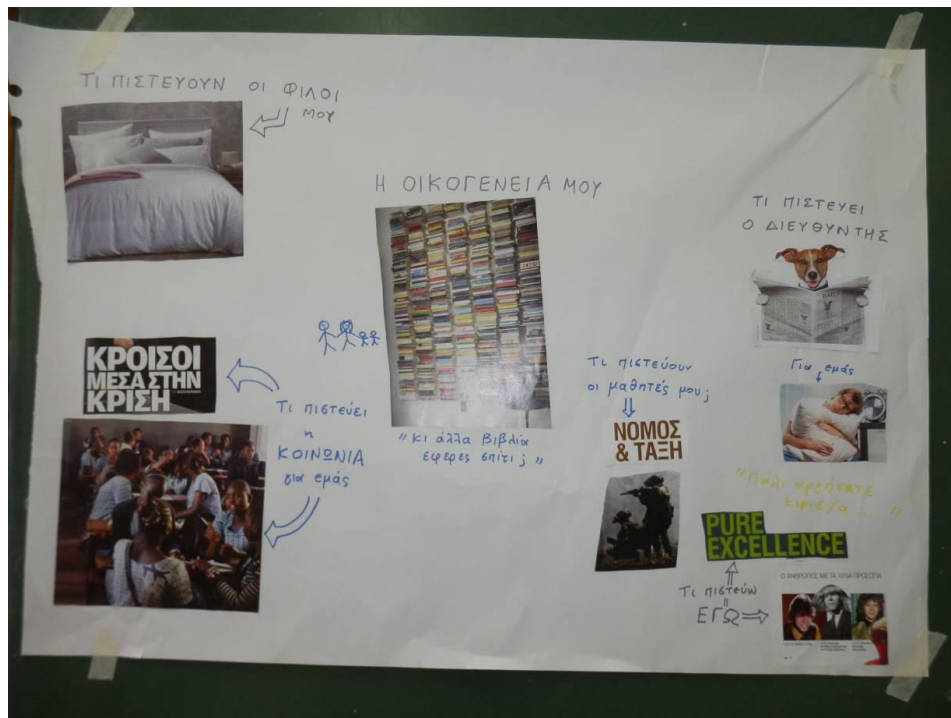
Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

χρωματιστοί μαρκαδόροι, ψαλίδια, περιοδικά και εφημερίδες. Ζητάμε από τις ομάδες να επεξεργαστούν τα ερωτήματα που ακολουθούν όχι μόνο λεκτικά, αλλά και οπτικοποιώντας τα –κάνοντας ένα κολάζ με τα υλικά που είναι στο τραπέζι τους– ή με οποιονδήποτε συνδυασμό παρουσίασης θέλουν (μπορεί, για παράδειγμα, η απάντηση μιας ερώτησης να είναι ένα τραγούδι, ένα παραμύθι, ένα ανέκδοτο...).

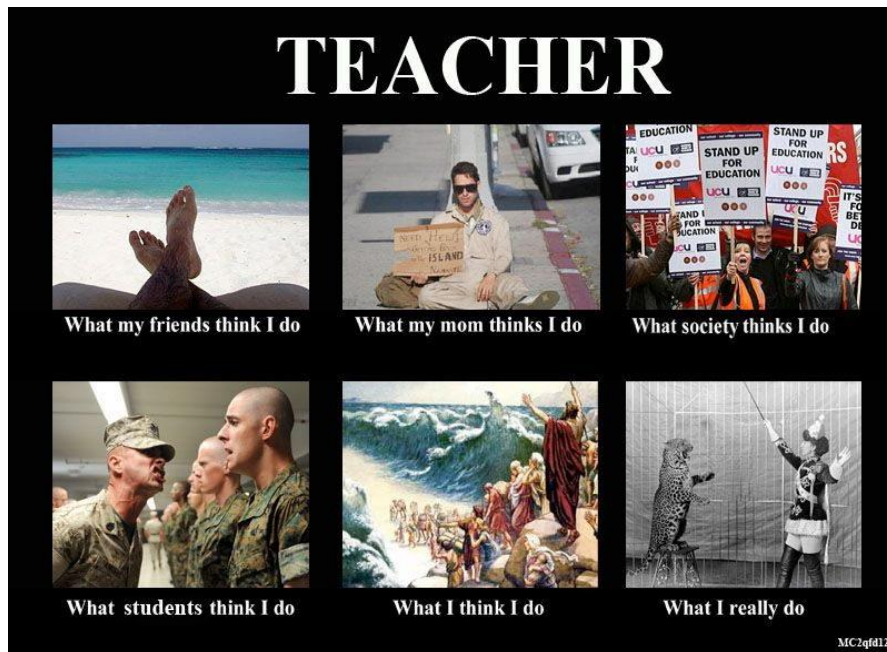
Είμαι εκπαιδευτικός

- Τι πιστεύουν οι φίλοι μου ότι είμαι ή κάνω;
- Τι πιστεύει η οικογένειά μου ότι είμαι ή κάνω;
- Τι πιστεύει η κοινωνία που ζω ότι είμαι ή κάνω;
- Τι πιστεύει ο διευθυντής μου ότι είμαι ή κάνω;
- Τι πιστεύουν οι μαθητές μου ότι είμαι ή κάνω;
- Τι πιστεύω εγώ ότι είμαι ή κάνω;

Ένα παράδειγμα από μια ομάδα εκπαιδευτικών



Οι ομάδες αναρτούν τα κολάζ τους στο χώρο και τα παρουσιάζουν. Ο εκπαιδευτής μπορεί να προβάλει επίσης ένα κολάζ του τύπου:



Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης και της συζήτησης, μπορούν να τεθούν ερωτήματα του τύπου:

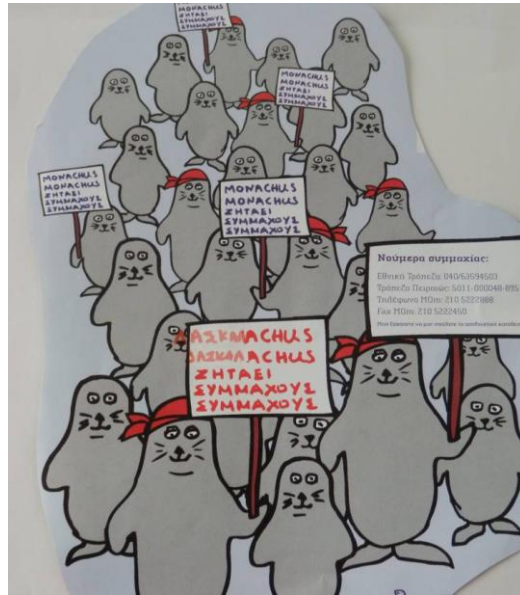
- Πώς εκφράζεται η άποψη των άλλων (πώς καταλαβαίνετε, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές σας έχουν αυτήν την εικόνα για εσάς);
- Τι συναισθήματα σας δημιουργούνται; Πώς αντιδράτε, για παράδειγμα, στην εικόνα που η κοινωνία έχει για εσάς;
- Ποια από αυτές τις ομάδες έχει για εσάς μια εικόνα περισσότερο και ποια λιγότερο συμβατή με αυτό που εσείς θεωρείτε για τον εαυτό σας; Γιατί;
- Πώς έχουν διαμορφωθεί αυτές οι εικόνες; Σε ποιο βαθμό το στερεότυπο ενσωματώνει και σε ποιο βαθμό διαστρεβλώνει στοιχεία της πραγματικότητας;
- Για ποια επαγγελματική ή άλλη ομάδα έχετε εσείς αρνητική εικόνα; Πώς δημιουργήθηκε; Πόσο περιεκτική ή απλουστευτική είναι; Τι συνέπειες ενδέχεται να έχει;

Στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης ενθαρρύνεται η έκφραση των συναισθημάτων. Ο εκπαιδευτής χρειάζεται να επαναλαμβάνει σε όλες τις κρίσιμες στιγμές τα ερωτήματα:

- Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;
- Τι αισθάνεστε για αυτό που μόλις μας περιγράψατε;

Σε όλη τη δραστηριότητα επιδιώκεται η συνειδητοποίηση της συνάφειας ανάμεσα στα στερεότυπα που άλλοι έχουν για εμάς και τα στερεότυπα που εμείς έχουμε για άλλους, σε μια κίνηση κριτικής συνειδητοποίησης και, ενδεχομένως, αποδόμησής τους.

Ένα παράδειγμα από μια ομάδα εκπαιδευτικών: Δασκαλάκους-δασκαλάκους ζητά
συμμάχους-συμμάχους



Δραστηριότητα 4 – Έλληνας είναι ...

Τεχνική 'World Café'

Φροντίζουμε, όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, να υπάρχουν μερικά σχετικά μεγάλα τραπέζια γύρω από τα οποία να μπορούν να καθίσουν μέχρι πέντε εκπαιδευόμενοι και σε κάθε τραπέζι μια μεγάλη κόλλα χαρτί, χρωματιστοί μαρκαδόροι, ψαλίδια, περιοδικά και εφημερίδες. Ζητάμε από τις ομάδες να επεξεργαστούν τη συνέχεια της φράσης «Έλληνας είναι...» λεκτικά, με κολάζ, ζωγραφική, ένα τραγούδι ή ό,τι άλλο θα ήθελαν.

Μετά από 15 λεπτά τα μέλη της μικρής ομάδας, εκτός ενός, σηκώνονται από το τραπέζι τους και καθένας τους αναζητά ένα άλλο τραπέζι. Αντίστοιχα, στο τραπέζι τους θα μετακινηθούν άτομα από άλλα τραπέζια και αυτός που έμεινε από την αρχική ομάδα αναλαμβάνει να τους «ξεναγήσει» στην αρχική επεξεργασία, την οποία η νέα ομάδα μπορεί να εμπλουτίσει. Το βήμα αυτό μπορεί να επαναληφθεί δύο ή τρεις φορές, ανάλογα με το μέγεθος της ολομέλειας, ενισχύοντας τη συζήτηση για τα κριτήρια προσδιορισμού και τα κριτήρια οριοθέτησης.

Ένα παράδειγμα οπτικοποίησης του «Έλληνας είναι...» από έναν εκπαιδευόμενο



Τεχνική 'Open Space' με «καπέλα»

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση στις ομάδες και παρουσιαστεί στην ολομέλεια, ζητάμε από τους εκπαιδευόμενους να υποδείξουν μέχρι πέντε αναφορές για το «Έλληνας είναι...» τις οποίες θα ήθελαν να πραγματοποιούμε περισσότερο.

Μαζευόμαστε γύρω από τα τραπέζια σε έναν κύκλο. Όποιος θέλει να προτείνει μια αναφορά προς επεξεργασία κάθεται σε ένα τραπέζι και αποτυπώνει την αναφορά. Μόλις κατατεθούν και οι πέντε αναφορές σε αντίστοιχα τραπέζια, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας διαλέγουν το τραπέζι που τους κινεί το ενδιαφέρον (θετικά ή αντιπαραθετικά) και που αισθάνονται ότι εκεί κάτι μπορούν να συνεισφέρουν. Ο βασικός κανόνας του 'Open Space' συνοψίζεται στην ελευθερία μετακίνησης και στην ειλικρίνεια: αν κάποιο μέλος μιας ομάδας αισθάνεται άβολα, αμήχανα ή αδιάφορα σε μια ομάδα, αναζητά ένα άλλο τραπέζι, χωρίς να αυτολογοκρίνεται.

Μετά από δεκαπέντε λεπτά, οι ομάδες παρουσιάζουν τις απόψεις των μελών τους στην ολομέλεια. Στη συνέχεια, αφήνουν τις θέσεις τους, και άλλα μέλη μπορούν να καθίσουν εκεί, κρατώντας την αναφορά που επεξεργάστηκε η προηγούμενη ομάδα. Στη φάση αυτή τους μοιράζουμε «καπέλα» (De Bono 1985, 1999) με τυχαία επιλογή: η ομάδα που θα της τύχει το άσπρο καπέλο θα πρέπει να συγκεντρώσει όσο περισσότερες πληροφορίες μπορεί σε σχέση με την αναφορά και να προσδιορίσει το πλαίσιο της. Αν, για παράδειγμα, η αναφορά ήταν «Έλληνας είναι όποιος μιλάει τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα», θα πρέπει να προσδιορίσει ποιοι άνθρωποι εμπεριέχονται και ποιοι αποκλείονται

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

από αυτόν τον ορισμό ή ότι αντίστοιχα το κριτήριο της μητρικής γλώσσας δεν απέτρεψε χώρες της Νοτίου Αμερικής να συγκροτήσουν διαφορετικά κράτη παρότι μοιράζονται μια κοινή γλώσσα. Η ομάδα με το μαύρο καπέλο θα πρέπει να παίζει το ρόλο του «δικηγόρου του διαβόλου» (στην παραπάνω αναφορά, για παράδειγμα, θα παρατηρούσε ότι αρκετοί από τους αγωνιστές για την ίδρυση του ελληνικού κράτους δεν ήταν ελληνόφωνοι, όπως και ότι αρκετοί ομογενείς δεν είναι ελληνόφωνοι). Η ομάδα με το κόκκινο καπέλο πρέπει να καταγράψει συναισθήματα σε σχέση με την αναφορά (πώς θα ένιωθε, για παράδειγμα, ένας ομογενής τον οποίο αποκλείει ο παραπάνω ορισμός). Η ομάδα, τέλος, με το πράσινο καπέλο θα καταθέσει προτάσεις και ιδέες που μπορούν να οδηγήσουν την αντιπαραθετική συζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα σε έναν κάποιο βαθμό συναίνεσης.

Τα «καπέλα» θα μας βοηθήσουν να φωτίσουμε από επιπλέον οπτικές γωνίες τις επεξεργασίες που κατατέθηκαν στην προηγούμενη φάση, αλλά και να εξασκηθούμε στην πρακτική της «αποστασιοποίησης» από τις δικές μας πεποιθήσεις, αναλαμβάνοντας ρόλους με τους οποίους ενδεχομένως διαφωνούμε.

Δραστηριότητα 5 – Εμείς και οι Άλλοι

Ο εκπαιδευτής των εκπαιδευτικών, είτε στο πλαίσιο δραστηριοτήτων όπως οι προηγούμενες είτε ως μια αυτόνομη μελέτη περίπτωσης, μπορεί να χρησιμοποιήσει αυθεντικό υλικό που αποσταθεροποιεί τις «πολιτισμικές βεβαιότητες». Αν θεωρήσουμε, για παράδειγμα, ότι έχουν καταγραφεί ως σημαντικά χαρακτηριστικά συγκρότησης-οριοθέτησης της εθνικής ταυτότητας η γλώσσα και η καταγωγή, ο εκπαιδευτής μπορεί να συνεισφέρει ως θέματα προς σχολιασμό σε ομάδες αναφορές, όπως αυτές που ακολουθούν.

Ένα παράδειγμα για τη «γλωσσική ομοιογένεια»

«Ο αντιπρόεδρος της ελληνικής κυβέρνησης, Εμμ. Ρέπουλης, ο αρχηγός του Ελληνικού Στρατού, στρατηγός Δαγκλής, ο αρχηγός του Ναυτικού και υπουργός Ναυτιλίας ναύαρχος Κουντουριώτης [μετέπειτα πρόεδρος Δημοκρατίας] όπως και μεγάλο μέρος των πληρωμάτων του ελληνικού στόλου έχουν μητρική γλώσσα την αλβανική»

Ελευθέριος Βενιζέλος στην Κοινωνία των Εθνών, 1919.

Ένα παράδειγμα για την εθνική καταγωγή ως δηλωτική ταυτότητας

Συμπονούμεν και συμπαθούμεν τους πρόσφυγας ως ανθρώπους και αδελφούς δυστυχήσαντας και παθόντας, αλλά δεν τους θέλομεν ούτε ως ψηφοφόρους, ούτε ως εκλογείς, ούτε ως εκλεξιμους, ούτε ως πολίτας δικαιουμένους να κυβερνήσουν την Ελλάδα (Η Καθημερινή, 30.7.1928)

Ο εκπαιδευτής λειτουργεί σε αυτές τις δραστηριότητες ως «πολιτισμικός προβοκάτορας» και όχι ως «πολιτισμικός προσηλυτιστής»: χρειάζεται να δημιουργεί έναν χώρο όπου όλες οι απόψεις μπορούν να εκφραστούν και το γεγονός ότι καταθέτει ο ίδιος την «αιρετική» άποψη, δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι προσπαθεί να επιβάλει κάποιου είδους «συμφωνία» με την άποψη αυτή. Μπορεί να αξιοποιήσει κι εδώ στο πλαίσιο της

εργασίας σε ομάδες, την εναλλαγή ρόλων (βλ. «καπέλα») ή να οργανώσει ένα παιχνίδι ρόλων ή μια διαλογική αντιπαράθεση.

Δραστηριότητα 6 – Μελέτη περίπτωσης: οικουμενισμός και σχετικισμός

Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να αναδειχθεί η πολλαπλότητα των ερμηνειών που επιδέχεται μια πολιτισμική παραδοχή ή συνήθεια, όπως η ενδυμασία, και οι συνέπειες που μπορεί να έχει η υιοθέτηση της μιας ή της άλλης στάσης σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει σε μικρές ομάδες και σε συνδυασμό με «καπέλα» (βλέπε δραστηριότητα 4).

Σκεφτείτε την περίπτωση μιας μουσουλμάνας μαθήτριας που ζει σε μια ευρωπαϊκή χώρα και:

1. Δέχεται πιέσεις από την κυρίαρχη ομάδα και τους θεσμούς (π.χ. ως προς την εμφάνισή της)
 2. Δέχεται πιέσεις από τη μειονοτική ομάδα μέσω της οικογένειας ή του περίγυρου
 3. Η ίδια ενδέχεται να ταξινομή τον εαυτό της σε έναν τρίτο «ενδιάμεσο πολιτισμό».
- Πώς κρίνετε την απόφαση μιας δυτικής κυβέρνησης να απαγορεύσει στις μουσουλμάνες μαθήτριες να προσέρχονται στο σχολείο φορώντας την ισλαμική μαντίλα;
 - Έχει δικαίωμα το κράτος να παρεμβαίνει σε ένα πεδίο που αφορά τις πολιτισμικές παραδοχές και τον τρόπο που ορίζουν το σώμα, την ένδυση κ.ο.κ. οι μειονοτικές ομάδες; Πώς θα σας φαινόταν, για παράδειγμα, αν ζούσατε σε ένα κράτος που σας υποχρέωνε να εμφανίζεστε στο σχολείο ή στην εργασία με έναν τρόπο που για εσάς είναι υπερβολικά «προκλητικός»;
 - Αν τείνετε προς την άποψη ότι το κράτος πρέπει να αφήνει τις μειονότητες ελεύθερες να αποφασίζουν με βάση τα δικά τους πολιτισμικά κριτήρια για σχετικά θέματα, σκεφτείτε αν αποδέχεστε το δικαίωμα των οικογενειών να ενεργούν κλειτοριδεκτομή στα νεαρά κορίτσια.

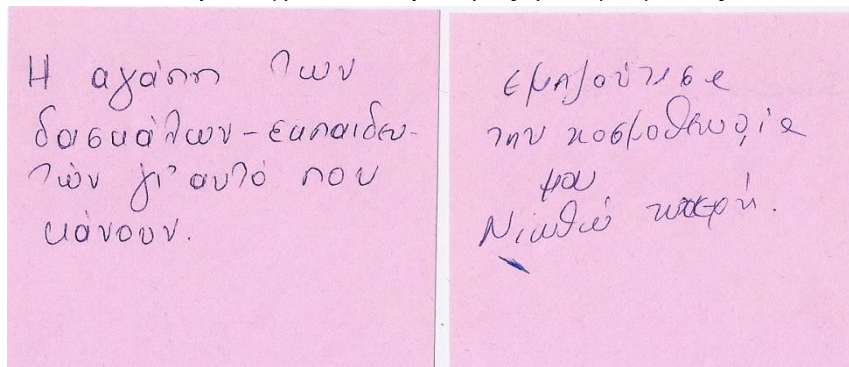
Όπως φαίνεται στα παραπάνω ερωτήματα, ο εκπαιδευτής προσπαθεί να εκθέσει τις πιθανές παραδοχές χωρίς να λαμβάνει θέση επί των διλημάτων: είτε είναι πεπεισμένος ότι η απαγόρευση της ισλαμικής μαντίλας είναι ένα θετικό μέτρο είτε το θεωρεί κατακριτέο, οφείλει καταρχάς να διασφαλίσει τη δυνατότητα να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας σε ένα κλίμα επιτρεπτικότητας και σεβασμού των απόψεων όλες οι πιθανές οπτικές. Η άποψή του προφανώς νομιμοποιείται να εκφράζεται με ειλικρίνεια, αλλά είναι καλύτερο αυτό να συμβαίνει εκ των υστέρων και με τρόπο που δεν εισάγει τη «συμμόρφωση» των άλλων στο δικό του πλαίσιο παραδοχών.

Αντί επιλόγου

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν είναι κάτι που μπορεί να «μετρηθεί» στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο προσανατολισμός, ωστόσο, σε μια διαδικασία αληθινά δημοκρατική, όπου όλες οι φωνές είναι καλοδεχούμενες και όλες οι απόψεις μπορούν να ακουστούν, φαίνεται ότι συμβάλλει στο να τεθούν τα ερωτήματα, να συνειδητοποιηθεί ο τρόπος που έχουν συγκροτηθεί νοητικές συνήθειες και στάσεις, να ανοίξουν παράθυρα εναλλακτικών και περισσότερο περιεκτικών ερμηνειών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση της επιμόρφωσης χρειάζεται να γίνεται με ποιοτική μεθοδολογία, όπως με την (ανώνυμη) καταγραφή του «τι παίρνω μαζί μου» και «τι πετάω» από αυτήν την εκπαιδευτική εμπειρία.

Ένα παράδειγμα: Τι παίρνω μαζί μου φεύγοντας...



Η διεργασία αυτή προϋποθέτει έναν εκπαιδευτή των εκπαιδευτικών που να είναι σε θέση να:

- αναγνωρίζει την πολλαπλότητα των πολιτισμικών υπαγωγών του ίδιου και των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, να αποδέχεται τις ανταγωνιστικές οπτικές και να αμφισβητεί τον «βολικό τρόπο σκέψης»
- εστιάζει στη διαδικασία και όχι μόνο στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ικανότητα, δημιουργώντας, μεταξύ άλλων, και συντονίζοντας εμπειρίες «διάσχισης συνόρων»
- αναγνωρίζει ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας συνιστά ένα μετασχηματισμό οπτικής που δεν εμπλέκει μόνο συνειδητές παραδοχές αλλά και ασυνειδητές νοητικές συνήθειες με ισχυρή συναισθηματική επένδυση
- συνδέει τη διεργασία της επιμόρφωσης με πραγματικά προβλήματα και ανάγκες των εκπαιδευτικών, διευκολύνοντάς τους να προσδιορίσουν εναλλακτικές λύσεις
- καθίσταται ενεργητικός ακροατής των διαφορετικών απόψεων, να ενθαρρύνει την ανάδυσή τους και να τις αξιοποιεί ως υλικό διαπραγμάτευσης και κριτικού αναστοχασμού
- αναπτύσσει την προσωπική του ικανότητα να παρατηρεί, να αναζητά διαφορετικές ερμηνείες, να καθίσταται συναισθηματικά δεκτικός στην αλλαγή, να παρατηρεί τον εαυτό του και να αυτοαξιολογείται.

Βιβλιογραφία

- Bennett, M. (1998). Intercultural communication: a current perspective. In M.J. Bennett (Eds.), *Basic concepts of intercultural communication: selected Readings*. Yarmouth, Maine, USA: Intercultural Press, 1-35
- Bennett, M. (2004). *Notes on the measurement of cultural and intercultural phenomena*. Διαθέσιμο: http://www.indik.de/Aktuelles/papers/Notes_on_the_Measurement___1_.pdf
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. U.K.: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg. Council of Europe.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Deardorff, K. D. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Raleigh, North Carolina: Department of Adult and Community College Education.
- De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. U.S.A.: MICA Management Resources, Inc.
- Elenes, A. (2003). Reclaiming the borderlands: Chicana/o identity, difference and critical pedagogy. In A. Darder, M. Baltodano & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader*. London: RoutledgeFalmer, 191-210.
- Gozawa, J. (2009). The cultural complex and Transformative learning environments. *Journal of Transformative Education*, 7 (2), 114-133
- Hammer, M. (1999). A measure of intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. In S.M. Fowler & M.G. Mumford (Eds.). *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*, Vol. 2. Boston: Intercultural Press, 61-72.
- Hollins, E. (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Kohls, L.R. (1999). A Selection of small group exercises. In S.M. Fowler & M.G. Mumford (Eds.). *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*, Vol.2. Boston: Intercultural Press, 143-153.
- Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2), 137-153
- Lambert, R.D. (1999). Language and intercultural competence. In J. Lo Bianco, A.J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Canberra: Language Australia, 65-72.
- Lázár, I. (2007). Developing and assessing intercultural communicative competence. *Babylonia*, 3 (7), 9-13.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων: 2^ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 199-209.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βργίδης, & Α. Κόκκος, (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Μαρκίδης, Κ. & Κουτεντάκη, Ξ. (2012). *Οδηγός εκπαιδευτών. Πρόγραμμα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης του προσωπικού της τοπικής αυτοδιοίκησης και της δημοτικής αστυνομίας που συναλλάσσεται με υπηκόους τρίτων χωρών νομίμως διαμένοντες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, ΚΕΚ ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- McAllister, G. & Irvine, J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 3-24.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 27-41.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Pusch, M. (1999). Other methods used in training programs. In S.M. Fowler & M.G. Mumford (Eds.). *Intercultural sourcebook: cross-cultural training methods*, Vol.2. Boston: Intercultural Press, 167-173.
- Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13 (1), 37-48.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seonaigh, McP. (2010). Teachers' collaborative conversations about culture: negotiating decision making in intercultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 61 (3), 271-286.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15 (1), 73-89.
- Taylor. E. W. (1994). Intercultural competency: a transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44 (3), 154-174.