

## ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Μουμουλίδου Μαρία  
ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ  
[mmaria@psed.duth.gr](mailto:mmaria@psed.duth.gr)

### 1. Ο λόγος για τον 'άλλον' και την πολιτισμική ταυτότητα στην εκπαίδευση.

Η έλευση χιλιάδων μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει μια νέα κατάσταση στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα σχολεία που υποδέχονται μαθητές-φορείς άλλων πολιτισμών,<sup>1</sup> διαφορετικών από τον επικρατούντα στη χώρα υποδοχής. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των δυτικοευρωπαϊκών κοινωνιών, διαμορφωμένος προ πολλού, φαίνεται πως έχει ήδη εισβάλλει στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, αλλάζοντας ταυτόχρονα τόσο την πραγματικότητα της εκπαίδευσης όσο και αυτήν των παιδιών ως προς τα ερεθίσματα που προσλαμβάνουν «στην παιδική χαρά, στον παιδικό σταθμό και το σχολείο [:] το τσεμπέρι και οι φερετζέδες, καθώς επίσης στις μεγάλες πόλεις και τα τζαμιά, οι συναγωγές, η Βαβέλ των γλωσσών στο μετρό, [...] οι διαφορετικοί τρόποι χαιρετισμού και μια ποικιλία θρησκευτικών τελετουργικών μέσα στο πλαίσιο του δημόσιου βίου» (Goehlich, 2003: 72).

Η Διεθνής Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών φυλετικής διάκρισης, στο άρθρο 5, διαβεβαιώνει ότι τα Κράτη μέλη υπόσχονται να απαγορεύσουν και να εξαλείψουν τη φυλετική διάκριση κάθε μορφής και να εγγυηθούν το δικαίωμα του καθένα στην ισότητα απέναντι στο νόμο, χωρίς διάκριση φυλής, χρώματος, εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, κυρίως για να απολαύσουν τα ακόλουθα δικαιώματα: οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά, ιδίως δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική κατάρτιση (Convention internationale, 1994: 17, 18). Δεδομένου ότι η Ελλάδα είναι Κράτος μέλος που έχει υπογράψει τη Σύμβαση, αλλά και ότι υπάρχει ανάλογο καταστατικό πλαίσιο (Σβώλος, 1998: 290, 294, 296)<sup>2</sup>, η παροχή εκπαίδευσης σε κάθε παιδί, ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία, εθνική ή εθνοτική καταγωγή και γλώσσα – διαφοροποιητικά στοιχεία από τον πλειοψηφώντα μαθητικό πληθυσμό – είναι επίσημα κατοχυρωμένη.

---

<sup>1</sup> Στο κείμενο αυτό, όπου χρησιμοποιούνται οι όροι «πολιτισμός» και τα παράγωγά του, εννοείται ο ορισμός που δίνει ο Norbert Elias για το πολιτιστικό μόρφωμα (culture) και τις διακρίσεις που κάνει από τον πολιτισμό (civilisation) στο βιβλίο του: *La civilisation des mœurs*, Calman-Levy, 1999. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «πολιτισμός» αναφέρεται «στα θρησκευτικά ή φιλοσοφικά συστήματα ενδεικτικά των ιδιαιτεροτήτων ενός λαού», στις «εθνικές διαφορές, τις ιδιαιτερότητες των ομάδων», (σσ. 13, 14) αλλά και τις θρησκευτικές και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν μια μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα σ' ένα κράτος υποδοχής.

<sup>2</sup> Βλέπε τα άρθρα 5§2, 13§1, 16§2. Στο επίπεδο της εθνικής εκπαίδευσης, το άρθρο 1 του νόμου 1566/1985 ορίζει ότι ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η «ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (ΦΕΚ 167, τ.1°, 30-09-1985). Ταυτόχρονα, δεν παραλείπεται η αναφορά στην «πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης», ενώ προωθείται η ανάπτυξη πνεύματος «φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό» (ibid: 2547).

Ωστόσο, η διεθνής ή και η εθνική αναγνώριση των δικαιωμάτων των πολιτισμικών μειονοτήτων μιας χώρας, δεν συνεπάγεται τον αυτόματο εναρμονισμό των παιδαγωγικών της πρακτικών, ώστε να υλοποιηθεί ομαλά η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολλαπλή και διαφορετική προέλευση (νεοαφιχθέντων) μαθητών στο σχολείο προκαλεί αναπόφευκτα, στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, ζητήματα διαχείρισης της τάξης, προκειμένου να διασφαλιστούν οι ισορροπίες μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτή. Με άλλα λόγια, το υφιστάμενο καθεστώς της τάξης, τόσο σε επίπεδο σχέσεων δασκάλου – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους, όσο και σε αυτό της τυπικής πορείας της μαθησιακής διαδικασίας, μπορεί να κλονιστεί με την άφιξη ενός νέου και κυρίως διαφορετικού από το συνηθισμένο μαθητικού πληθυσμού που αγνοεί τους υπάρχοντες κώδικες επικοινωνίας, αλλά και το κανονιστικό πλαίσιο που στηρίζει τη λειτουργία της.

Η φορτισμένη με ετερότητα παιδαγωγική συνάντηση (Γκότοβος, 2002: 3) μπορεί να μετατρέψει τις εγκαθιδρυμένες από καιρό εκπαιδευτικές πραγματικότητες και καθημερινότητες, γιατί ανατρέπει τους όρους και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η μάθηση, η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η ένταξή του στο υπάρχον σύστημα αξιών και συμπεριφορών. Η μη επιδιωκόμενη και μη προκαθορισμένη ταυτόχρονη παρουσία δύο ή περισσότερων ομάδων διαφορετικού πολιτισμού, μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης μιας πιθανής αμφισβήτησης του παιδαγωγικού καθεστώτος της τάξης, λόγω της διαφορετικής δυναμικής που τείνει να εκφραστεί και να αναγνωριστεί και της έλλειψης ετοιμότητας του παλιού μπροστά σε νέες δυναμικές.

Θα μπορούσε όμως η νέα πολιτισμική συνύπαρξη να γίνει η αφετηρία για πλουσιότερες σε εμπειρίες εκπαιδευτικές καταστάσεις: σεβόμενη το υπάρχον πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής και αναγνωρίζοντας τις πολλαπλές αναγκαιότητες ένταξης του νεοαφιχθέντος πληθυσμού, είναι δυνατό να δώσει ώθηση και δυναμική σε καινοτόμες μαθησιακές καταστάσεις ανοιχτές προς αυτόν. Σε κάθε περίπτωση, καθήκον μιας «κριτικά προσανατολισμένης διαπολιτισμικής παιδαγωγικής [...] είναι η διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων για μια δημιουργική ένταξη του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο νέο περιβάλλον, όπου δημιουργική ένταξη σημαίνει ανακάλυψη και αξιοποίηση των βαθμών ελευθερίας που αφήνει το πλαίσιο της νέας εποχής στον ορισμό *του κανονικού, του αξιόλογου και του δυναμικού*» (ibid : XIV-XV).

Η πολιτισμική αλληλεπίδραση και πιο συγκεκριμένα οι αλλαγές που προκαλούνται στους θεωρούμενους ως 'άλλους' και στους μαθητές που ανήκουν στο κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο, έχει ανάγκη παρεμβάσεων που να επεξεργάζονται τα στοιχεία και των δύο πολιτισμικών συστημάτων – σε διαφορετικά επίπεδα αλλά και συνδυαστικά – για την επίτευξη πρωτίστως του 'ιδανικού' πολίτη αλλά και ενός ικανοποιητικού επιπέδου εκπαίδευσης για όλους (ibid : 47). Με κοινωνιολογικούς όρους, «δεν πρέπει να θεωρήσουμε την πολιτιστική κληρονομιά ως ουσιαστικά αναπαλλοτρίωτη και αναφομοίωτη από τους εκτός ομάδας. Από τη στιγμή που το παρελθόν μεταδίδεται δια μέσου γραπτών πηγών και μνημείων, οι πολιτισμικές παραδόσεις μπορούν να μεταφέρονται σε όλους χάρη στο εκπαιδευτικό σύστημα και παύουν να αποτελούν πια μονοπώλιο των αυτοχθόνων (έτσι μπορεί να γίνει κανείς πολίτης μιας χώρας) [...]. Όλα τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται σε μια άλλη χώρα, [...] «αφομοιώνουν» τον εθνικό πολιτισμό

και «αφομοιώνονται» (Πρυνεντύ, 2000: 57). Με αυτόν τον τρόπο, η «παιδαγωγική συνάντηση» καθίσταται μια πορεία συνεχούς οικοδόμησης, όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά ταυτόχρονα της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, μέσα σ' ένα νέο θεσμικό πλαίσιο, όπου αναπτύσσονται πολλαπλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συγχωνεύουν, διατηρούν ή και διαφοροποιούν στοιχεία του διαφορετικού τους 'ανήκειν'.

## 2. Η διαφοροποιημένη και η διαπολιτισμική παιδαγωγική

Ο όρος 'διαφοροποιημένη παιδαγωγική', επειδή χρησιμοποιείται σε σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο, χρήζει διευκρινίσεων, πολύ περισσότερο όταν οι υιοθετούμενες αναφορές και οι αναλύσεις εμπνέονται από τις αρχές και τις πρακτικές εφαρμογές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όπως αυτή μελετήθηκε και προτάθηκε από τον L. Legrand στον ευρωπαϊκό γαλλόφωνο χώρο (1986).<sup>3</sup>

Στην περίπτωση μας, η υιοθέτηση των αρχών και των πρακτικών της από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, θα σήμαινε όχι την πιστή εφαρμογή τους, αλλά ότι ορισμένες από αυτές θα μπορούν να αποτελούν τον κατευθυντήριο άξονα της προσπάθειας για σύζευξη μιας προσωποποιημένης παιδαγωγικής κι ενός αντίστοιχου σχολικού χώρου που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών. Η έντονη προσήλωση σε προκαθορισμένους στόχους δεν συνάδει με τη λογική της προσαρμογής των μαθησιακών καταστάσεων σε παιδιά που παρουσιάζουν έντονες και διαφορετικής φύσης ιδιαιτερότητες. Αντίθετα, όταν ο καθορισμός τους γίνεται με τη συμμετοχή και των άμεσα ενδιαφερομένων, χωρίς να εξοστρακίζεται το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και σύμφωνα με τις παρουσιαζόμενες κάθε φορά περιστάσεις και ανάγκες, τότε η διαφοροποίηση της παιδαγωγικής αποδεικνύεται πολλαπλά ωφέλιμη και αποτελεσματική. Το πλαίσιο αυτό, που δεν παραλείπει να παραπέμπει σε εφαρμογές και παραδείγματα που προκύπτουν από τη σχολική πρακτική, κρίνεται χρήσιμο στην περίπτωση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης γιατί δεν διαφοροποιείται ως προς το κοινό στο οποίο απευθύνεται· μιλά κυρίως για «ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού», για προσαρμογή της παιδαγωγικής «στην ποικιλία του [σχολικού] πληθυσμού» (ibid : 151, 39), ώστε να μην καταστεί η παιδαγωγική διαφοροποίηση παράγοντας διάκρισης – θετικής ή αρνητικής – αλλά και για να μην μειωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε αποσπασματικές τεχνικές, χωρίς νόημα και συνοχή.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια πρόταση που στοχεύει στον εκδημοκρατισμό του σχολείου (Cros, 2000: 41), που προσπαθεί να περιορίσει την σχολική αποτυχία και να προωθήσει την ισότητα των ευκαιριών στη εκπαίδευση, προθέσεις που συνάδουν με την τάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς «εστιάζει το ενδιαφέρον της περισσότερο στις «απολαβές» του μαθητή από τη θητεία του στο σχολείο» και για την οποία η ετερότητα «ενδιαφέρει στο βαθμό που μπορεί να αποτελέσει μορφωτικό κεφάλαιο και να αξιοποιηθεί ανάλογα» (Γκότοβος, 2002: 7).<sup>4</sup> Προς αυτή την κατεύθυνση, 'νομιμοποιείται' το σχολείο να

---

<sup>3</sup> Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δοκιμάστηκε, εκτός από τη Γαλλία, και στην Ελβετία, στο πλαίσιο του προγράμματος *Rapsodie*, βλέπε: Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.

<sup>4</sup> Πρόκειται για την «ωφελμιστική» τάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο κανονιστικό επίπεδο.

αναλάβει πρωτοβουλίες για ισότιμη αντιμετώπισή των παιδιών, καθώς αυτά «που προέρχονται από εθνικές και φυλετικές μειονότητες τείνουν να αποτυχαίνουν στην φοίτησή τους» (OCDE, 1995: 56).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δέχεται τις όποιες διαφορές ως πλεονέκτημα προς όφελος του μαθητή και σέβεται τους ιδιαίτερους τρόπους και ρυθμούς μάθησης του καθένα, με απώτερο σκοπό την πρόοδο όλων. Όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά, δεν είναι όμως ίσα · οι διαφορές τους δεν μπορούν να καταργηθούν με επίσημες αποφάσεις και εγκυκλίους, αν το ανθρώπινο και υλικό πλαίσιο της τάξης μέσα στο οποίο εμφανίζονται δεν είναι ευνοϊκό. Το ενδιαφέρον της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής με τη συγκεκριμένη διάσταση εστιάζει στις δραστηριότητες και στα μαθήματα που έχουν νόημα για όλα τα παιδιά, αλλά και για το καθένα χωριστά.<sup>5</sup>

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στηρίζεται ουσιαστικά στη διαγνωστική αξιολόγηση και οι χρησιμοποιούμενες από αυτήν μέθοδοι και οι υιοθετούμενες τεχνικές προσαρμόζονται στους στόχους και στους μαθητές στους οποίους απευθύνονται. Για να αναδειχτεί η πραγματικότητα που τους αφορά, μελετώνται τα κατάλληλα εργαλεία ανίχνευσής της, καθώς «και οι ποικίλες διαδικασίες μέσα στις οποίες η διδασκαλία θα μπορέσει να αντλήσει για να προσαρμόσει τη διδασκαλία της στην εκτιμώμενη πραγματικότητα». Συνεπώς, η διδασκαλία «είναι κατευθυνόμενη ή ανεξάρτητη. Η ευελιξία των ομαδοποιήσεων είναι μια απαίτηση που προκύπτει απ' αυτή την παιδαγωγική» (Legrand, 1986: 37, 51). Κατ' επέκταση, η υλική οργάνωση της τάξης οφείλει να προσαρμόζεται αναλόγως, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες μιας ευέλικτης και επικεντρωμένης στο άτομο παιδαγωγικής, εγκαθιστώντας έτσι σχέσεις περιέχοντος – περιεχομένου ανάμεσα σε αυτή την τελευταία και τον σχολικό χώρο.

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει μια αντίληψη για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική που περιλαμβάνει τόσο γενικούς εκπαιδευτικούς και άλλους σκοπούς, αξίες και ιδανικά όσο και μεθόδους, τεχνικές και μέσα που επιτρέπουν την πραγματοποίησή τους από τη μια, και υπολογισμό του τρόπου μάθησης και των αναγκών του υποκειμένου μάθησης από την άλλη. Το ζήτημα της επίσημης υιοθέτησης διαφοροποιημένων παιδαγωγικών πρακτικών και μάλιστα στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ενέχει πολιτική διάσταση, με την έννοια ότι καθορίζεται από τις εκάστοτε πολιτικές της εκπαίδευσης, αλλά και λόγω του ότι συνιστά δράση που απευθύνεται σε μια συλλογικότητα ειδικά συγκροτημένη και οργανωμένη σε θεσμικά πλαίσια, με σκοπό – εκτός των άλλων – την κοινωνική και μακροπρόθεσμα την πολιτική ενσωμάτωση του εκπαιδευομένου ατόμου. Σε κάθε περίπτωση, «διακυβεύεται ένα ζήτημα ουσίας πάνω στις έννοιες της ταυτότητας και της διαφοράς, ζήτημα πολύ πολιτικό και όπου η οργάνωση των σχολικών πρακτικών ως τέτοιες δεν είναι παρά ένα πολύ μικρό κομμάτι του κοινωνικοπολιτισμικού προβλήματος» (Boumard, 2000: 110). Σε κάθε περίπτωση, η διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι διαφοροποιημένη παιδαγωγική και η υιοθέτησή της πολιτική πράξη.

---

<sup>5</sup> Για τα όρια και τους προβληματισμούς για το θεωρητικό μοντέλο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, βλέπε: Meirieu, P. (2000). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? στο *Diversité et différenciation en pédagogie*, Actes du IXe colloque, AFIRSE, 19-21/11/1999, Lisbonne: Editeurs A. Estrela & J. Ferreira, σσ. 3-25.

Η ίση αντιμετώπιση όλων των παιδιών δεν είναι, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, όρος κενός περιεχομένου επειδή η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών έχει πρόσβαση σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Επειδή τα παιδιά δεν είναι όμοια, οι εκπαιδευτικές ενέργειες που θα τονίσουν την ισότητα, θα αποβλέπουν, όχι στην ομοιομορφοποίηση της καθημερινής πρακτικής, αλλά στη διαφοροποίησή της κατά περίπτωση, συγκεκριμενοποιώντας την με σαφείς στόχους, που υλοποιούνται με μέσα και τεχνικές προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες του τρόπου μάθησης του καθένα. Πρόκειται για παιδαγωγικές πρακτικές τέτοιες που, ενώ εφαρμόζονται κατά τρόπο ενιαίο, ώστε να μη διαχωρίζουν ορισμένα παιδιά από το σύνολο, διαφοροποιούνται θετικά ως προς τη φύση τους και την αφετηρία από την οποία ξεκινούν. Αρκεί, οι στόχοι που τίθενται προς υλοποίηση να μην είναι προσδεμένοι μόνο με τη γνώση, αλλά και με «την κοινωνικοποίηση, την ηθική διαμόρφωση, την ανάπτυξη της αυτονομίας» (Legrand, 1996: 136).

Ανεξάρτητα από την προέλευση του κάθε μαθητή, οι προτεινόμενες μέθοδοι εργασίας – συλλογικές, ατομικές, κατά ομάδες – διαφοροποιούνται ως προς:

- Τον χαρακτήρα των μαθησιακών δραστηριοτήτων που έχει νόημα για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για μάθηση, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παρότρυνση και τη συμμετοχή στην πορεία για την κατάκτηση της γνώσης.
- Τον σκοπό τους, δηλαδή τη επιτυχία του κάθε μαθητή, που προκύπτει μέσα από την ελευθερία επιλογής της προσωπικής διαδρομής προς τη γνώση.

Από τη στιγμή που τίθενται με σαφή και ακριβή τρόπο οι στόχοι – σε σχέση με τις υπάρχουσες γνώσεις του μαθητή για ένα θέμα μελέτης – ερευνώνται οι δυνατότητες υλοποίησής τους, λαμβάνοντας υπόψη τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους, όπως π.χ. τον ρυθμό μάθησης που μπορεί να ποικίλει από τον ένα στον άλλο ή τον τρόπο «παρουσίασης του θέματος με όλα τα μέσα συγκεκριμενοποίησης: σχήματα, εικόνες, κείμενα στον πίνακα...» (Legrand, 1986: 128). Σύμφωνα με τον P. Meirieu, «το σχέδιο μοιάζει [να είναι] το ίδιο: εισαγωγή προσαρμοσμένων διαδρομών στις ανάγκες, στα προφίλ, στους τύπους σχέσης με τη γνώση, στα κίνητρα των μαθητών, ώστε, με διαφορετικές διαδρομές, να μπορέσουν όλοι να ιδιοποιηθούν τις ίδιες γνώσεις» (2000: 8).<sup>6</sup>

Τέλος, η διαφοροποίηση της παιδαγωγικής προϋποθέτει ότι «ο μαθητής συμμετέχει στην αξιολόγηση ως αυτοαξιολόγηση και στην επιλογή των προτεινόμενων μαθημάτων» (Legrand, 1996: 138). Πιο συγκεκριμένα, η διαγνωστική αξιολόγηση είναι ένα διακριτικό γνώρισμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, γιατί τοποθετεί πρώτο το μαθητή και όχι το σύστημα, γεγονός που σημαίνει εξακρίβωση και ανάλυση των ατομικών του δυσκολιών (κεκτημένες γνώσεις, κατάλληλη γνωστική στρατηγική κ.λπ.) (Raynal & Rieunier, 1997: 272).

---

<sup>6</sup> Επειδή, στα περιορισμένα πλαίσια ενός άρθρου δεν είναι δυνατό να παρουσιαστούν όλες οι παράμετροι της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, δεν θα αναφερθούμε στο σημαντικό ρόλο του δασκάλου και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να τον διακρίνουν για να μπορέσει να την εφαρμόσει ούτε στις αναγκαίες προσαρμογές της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα εξασφάλιζαν την υλοποίησή της. Γι αυτό, βλέπε: 1. Legrand L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Editions du Scarabée, σσ. 7-38, 51, 98-99, 106, 111, 116-119, 121-128, 133-134, 168 και 2. Legrand L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : PUF.

### 3. Η πολλαπλότητα των χώρων στο παιδί: οικογένεια, πόλη, σχολείο

Σε κοινωνικό επίπεδο, οι «δίκαιες απαιτήσεις για σχολικά κτίρια για να πηγαίνουν τα παιδιά των μεταναστών» (Ιακωβίδης, 1982: 73), κυρίως των εσωτερικών, στη μεταπολεμική Ελλάδα, θα μπορούσαν στις μέρες μας να μην αφορούν τόσο την ικανοποίηση ποσοτικών αναγκών, αλλά την επεξεργασία σχεδίων για ανταπόκριση στις ανάγκες για επικοινωνία διαφορετικών πολιτισμικών περιβαλλόντων και ενεργή συμμετοχή στα πλαίσια του υπάρχοντος εκπαιδευτικού χώρου.

Οι μετανάστες και οι οικογένειές τους προτιμούν τα μεγάλα αστικά κέντρα ως τόπο εγκατάστασης, όχι μόνο λόγω των μεγαλύτερων πιθανοτήτων ανεύρεσης εργασίας, αλλά και γιατί η διάσπαση της πόλης σε μικροκοινωνίες είναι λόγος έλξης της από διαφορετικής προέλευσης πληθυσμούς: «κάθε άτομο βρίσκει κάπου, μέσα στην ποικιλία των εκδηλώσεων της αστικής ζωής, τον τύπο του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο εξελίσσεται και αισθάνεται άνετα» (Park, 1984: 14).

Σε ατομικό επίπεδο, το άτομο που ανήκει ή δεν ανήκει σε ομάδα, τείνει να ιδιοποιηθεί ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα μπορέσει να ενταχθεί για να ικανοποιήσει την ανάγκη του για αναγνώριση. Οι μελέτες του J. Piaget έδειξαν ότι η δράση του παιδιού (κινητική, νοητική, συναισθηματική) γίνεται αντιληπτή ως μια δυναμική και ενεργητική πορεία, σε σταθερή διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον – φυσικό ή κοινωνικό – ώστε να αποκαλυφθεί και να αναδομηθεί προοδευτικά από το παιδί.<sup>7</sup> Όμως, παρά το ότι τρέχει, παίζει, κυκλοφορεί κ.λπ., δεν «δρα ως δέκτη[ς], χειριστή[ς] και μετασχηματιστή[ς] της περιβαλλοντικής πληροφορίας», γιατί δεν καλείται να καλλιεργήσει «την ανάγκη για εξερεύνηση και ανίχνευση του χώρου» (Τσουκαλά, 1992: 102-112).

Οι δυο πόλοι αυτού του άξονα, άτομο και περιβάλλον, οφείλουν να επικοινωνούν και ο χώρος οφείλει να διευκολύνει τις πολυσύνθετες σχέσεις τους: «το έσχατο εμπόδιο για την επικοινωνία είναι η συνείδηση του εαυτού σου» (Grafmeyer & Joseph, 1984: 22). Αυτό σημαίνει ότι δημιουργούνται αναπόφευκτες σχέσεις αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, που μπορούν να οδηγήσουν σε αντιπαράθεση, λόγω διαφορετικών προτεραιοτήτων, μέχρι να φτάσουν σ' ένα επιθυμητό σημείο ισορροπίας.

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της Σχολής του Σικάγου, «το άτομο προβαίνει μάλλον σε μια ηδονιστική επιλογή δραστηριοτήτων: πρώτα η ευχαρίστηση, [ενώ] η κοινωνία κάνει χρησιμοθηρικές επιλογές: πρώτα η ασφάλεια» (William, 1990: 80). Θεσμοί – όπως το σχολείο – που θεσπίζονται από την Πολιτεία και που αποδέχονται περισσότερο ή λιγότερο οι κοινωνικές ομάδες, αποβλέπουν στην ρύθμιση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων. Για να μπορέσουν τα άτομα να ανήκουν με διακριτό τρόπο σε ομάδες, με διάρκεια και σταθερότητα σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της κάθε μιας και σε αρμονία με άλλες

---

<sup>7</sup> Για το ζήτημα της δράσης του παιδιού σε σχέση με το περιβάλλον, βλέπε τα ακόλουθα έργα του J. Piaget: 1. *Six études de psychologie*. Paris: Denoël, 1996. 2. *La psychologie de l'enfant* (με την Inhelder, B.). Paris: PUF, 1989. 3. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël, 1996. 4. *Où va l'éducation ?*. Paris: Denoël, 1996. 5. *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1977. 6. *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Υποδομή, 1979.

ομοειδείς συνενώσεις, οφείλουν να εναρμονίζουν τις επιθυμίες τους με αυτές του συνόλου, δηλαδή να βρίσκουν την οδό που θα τα επιτρέπει να εκφράζονται από κοινού.

Πριν ακόμα το κάνει το σχολείο, η οικογένεια του μετανάστη (ή μη μετανάστη) παιδιού ασκεί περιοριστική δράση, τόσο όσον αφορά την ικανοποίηση των αναγκών του – προσπαθώντας να τις προσαρμόσει στις αξίες, τα μοντέλα και τις αρχές της εθνότητας, της θρησκείας, κ.λπ. στις οποίες ανήκει – όσο και τη δραστηριοποίησή του στο χώρο. Ο ρόλος του πολιτισμικού στοιχείου και ιδιαίτερα του διαφορετικού από αυτό της κοινωνίας υποδοχής έρχεται να προστεθεί στη διττή σχέση ατόμου-κοινωνίας, προσδίδοντάς της νέες νοηματοδοτήσεις, αλλά και εμφανή στοιχεία διαφοροποίησης. Το υλικό αστικό περιβάλλον που φιλοξενεί αυτή τη σύνθετη πολιτισμική συνύπαρξη αναγνωρίζοντας ομάδες, επιταχύνει εξελίξεις, καθώς οι ανθρώπινες δραστηριότητες περιβάλλονται από αυτό προστατευτικά. Με αυτό τον τρόπο, επειδή «η κουλτούρα είναι [...] μια έμφυτη προσαρμογή στο φυσικό περιβάλλον [...και...] από τη στιγμή που μια πολιτισμική συνήθεια μορφοποιείται, γίνεται συμβολικό περιβάλλον για το άτομο. Η προσαρμογή των ανθρώπων αναφέρεται σε αυτό το πολιτισμικό περιβάλλον, το ίδιο αν όχι περισσότερο από το φυσικό περιβάλλον» (Masters, 1988: 84).

Σε κάθε περίπτωση, η πολιτιστική όσμωση αποτελεί – εκτός των άλλων – στοιχείο της ταυτότητας και της δυναμικής μιας πόλης: «η ζωτικότητα μιας πόλης οφείλει πολλά στην ποικιλία των κοινωνικών ομάδων που τη συνθέτουν. Οι πολυπολιτισμικές γειτονιές, με όρους ηλικίας, εθνοτήτων, επιπέδων ζωής, [...] συμβάλλουν στην κοινωνική και οικονομική δυναμικότητα» (Charte, 1998: 12) και στην ύπαρξη μιας κοινωνικής αρμονίας, επωφελούς για όλους τους κατοίκους της πόλης. Άλλωστε, ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, για να μπορέσει να υλοποιηθεί, θα πρέπει να διευκολύνει την αρμονική συνύπαρξη όλων των κοινωνικών ομάδων και την ομαλή ένταξη των ατόμων στο κοινωνικό σύνολο. Για τους ιθύνοντες του ΟΟΣΑ, η υλοποίησή του σημαίνει ότι οι υπεύθυνοι της εκπαίδευσης «πρέπει να επεκτείνουν την προσχολική φοίτηση, να τροποποιήσουν την οργάνωση του παιδαγωγικού χώρου και να εκσυγχρονίσουν τις εγκαταστάσεις με τρόπο ώστε να χρησιμοποιηθούν οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι» (OCDE, 1995: 17).

Ιδιαίτερα για το παιδί, η ένταξη αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με την ιδιοποίηση των χώρων μέσα στους οποίους κινείται και αναπτύσσεται: γι αυτό, «ένταξη στην κοινωνία σημαίνει, ανάμεσα στ' άλλα, ένταξη σε χώρους ζωής, σε πολλαπλούς τρόπους δράσης στους οποίους ζει, δρα ή μόνο περνά» (Genelot, 1998: 59). Άρα, ο σχολικός χώρος – κατεξοχήν χώρος για παιδιά – θα πρέπει να ευνοεί παρεμβάσεις και τροποποιήσεις των ίδιων των παιδιών, ώστε – κατακτώντας τον – να τον προσαρμόσουν στις ανάγκες τους. Μια από αυτές είναι η ιδιοποίηση του χώρου, γιατί αφήνει τη δυνατότητα να «μετασχηματίζουν, να αλλάζουν, να μετακινούν, να ομορφαίνουν, να καθορίζουν, να σημαδεύουν, να αναγνωρίζουν τους τόπους μέσα στους οποίους ζουν» (ibid: 71).

Οι πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις μπορούν να αποτελέσουν τόπους μέσα στους οποίους οι αλλοδαποί μαθητές να βρίσκουν σημεία αναφοράς που να διασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση από το χώρο της οικογένειας και της πόλης, σε αυτόν ενός εξειδικευμένου και κλειστού κατά βάση θεσμού, του σχολείου, που λειτουργεί με δικούς του όρους και δεδομένα και αποσκοπεί στην επίτευξη κοινωνικοποιητικών και ενταξιακών σκοπών και στόχων. Πρόκειται για τη

μετάβαση από μια κατάσταση στην οποία ο χώρος κίνησης και ζωής – φυσικός και πολιτισμικός – είναι συγχρόνως ιδιωτικός και δημόσιος, χωρίς τυπικό χαρακτήρα και δεσμεύσεις, όπου η ιδιαίτερη πολιτιστική κληρονομιά του αλλοδαπού παιδιού δεν έχει υλικά σημεία αναφοράς, αλλά μεταφέρεται με ποικίλους τρόπους στο δημόσιο σχολείο, όπου οι τρόποι έκφρασης, ζωής και μάθησης ρυθμίζονται, τυποποιούνται και επιβάλλονται από απρόσωπους μηχανισμούς της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας και όπου η συνύπαρξη ορίζεται με ηλικιακούς όρους.

Υπάρχει κατ' αρχήν μια αδιαφοροποίητη προσέγγιση ως προς τα πολιτιστικά διαφοροποιητικά γνωρίσματα, χάρις στο νομοθετικά κατοχυρωμένο κριτήριο της φοίτησης με βάση την ηλικία. Το σχολείο προβαίνει σε ομοιομορφοποιήσεις 'ουδέτερες' για να συγκεντρώσει όλον τον απαραίτητο ηλικιακό πληθυσμό που πρέπει να φοιτήσει σε αυτό. «Από τη στιγμή που [...] η παιδεία θεωρείται κοινωνικό αγαθό και η πρόσβαση σ' αυτή είναι ανοιχτή για όλους τους πολίτες, δρα εξ ορισμού ομογενοποιητικά σε σημαντικό βαθμό, όχι τόσο με την έννοια της εξαφάνισης όλων των πολιτισμικών κωδίκων, πλην του σχολικού, όσο με την έννοια της συγκρότησης ενός γενικού και ενιαίου πολιτισμικού κώδικα για τη δημόσια σφαίρα στον οποίο εμπεριέχεται και η εθνική γλώσσα» (Γκότοβος, 2002: 39).

Ο σχολικός χώρος, αναγνωρισμένος για τον συμπληρωματικό του ρόλο – προς αυτόν της οικογένειας – 'παρεμβαίνει' προσφέροντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθούν οι κοινωνικοποιητικές, μαθησιακές και άλλου τύπου δραστηριότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. «Κατά κάποιο τρόπο, το περιβάλλον είναι το γενικό πλαίσιο και η οργάνωσή του καθορίζει απ' τη μια τα διάφορα πλαίσια μέσα στα οποία ζει το παιδί, αναπτύσσει τις ανταλλαγές και τις δραστηριότητές του και απ' την άλλη τον προσανατολισμό των πράξεών του» (Vayer et al., 1991: 21).<sup>8</sup>

Για να πραγματοποιηθούν οι ενταξιακοί σκοποί του σχολείου, είναι αναγκαίες οι μετασχηματιστικές παρεμβάσεις του υποκειμένου που θα τις δεχτεί. Αυτές διευκολύνονται ή παρεμποδίζονται από τον ενήλικο της τάξης, μέσα από την ελευθερία ή τους περιορισμούς κίνησης, μετακίνησης, παιχνιδιού,<sup>9</sup> από τα αντικείμενα του χώρου (περιλαμβανομένων των παιχνιδιών – αντικειμένων),<sup>10</sup> είναι δε ενέργειες μετασχηματισμού των υλικών του δομών, που έχουν άμεση σχέση με:

- Το βαθμό ωρίμανσης του παιδιού και
- τα μέχρι τώρα βιώματά του σε σχέση με την αξιοποίηση και τη διευθέτηση του χώρου όπως προσφέρεται από το πολιτιστικό μοντέλο αναφοράς.<sup>11</sup>

Όπως το διατυπώνει η S. Genelot, εκτός από τον ατομικό παράγοντα, «η κυριαρχία του [παιδιού] στο χώρο θα εξαρτηθεί [...] από τον πλούτο και την ποικιλία των καταστάσεων που θα έχει ζήσει. Αυτοί οι δυο τύποι παραγόντων, ατομικοί και περιβαλλοντικοί, είναι αδιαχώριστοι: είναι ένα ουσιαστικό δεδομένο της οικοδόμησης των γνώσεων στο παιδί» (1998: 64). Πρόκειται

---

<sup>8</sup> Για τις αλληλεπιδράσεις περιβάλλοντος και ατόμου στο σχολικό χώρο, βλέπε επίσης Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 112-131.

<sup>9</sup> Για το σημαντικό ρόλο που παίζει η κίνηση στην οργάνωση του χώρου, βλέπε: Rêcheux M-G. (1990). *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris: Nathan, σσ. 81-117.

<sup>10</sup> Για τη σχέση παιχνιδιών/χώρου, βλέπε: Rêcheux M-G., ό.π., σσ. 223-252.

<sup>11</sup> Για τη σχέση του πολιτισμικού παράγοντα στη γνώση του περιβάλλοντος, βλέπε Rêcheux M-G., ό.π., σσ. 203-222.



για φυσιολογική ανωριμότητα του οργανισμού – που εξελίσσεται σε ωριμότητα –, πάνω στην οποία στηρίζεται η κοινωνική παρέμβαση: «επειδή τα παιδιά είναι εύθραυστα όντα που τους λείπουν εργαλεία και γνώσεις, το περιβάλλον οφείλει να τους παρέχει βοήθεια και προστασία. [...] Οι εξειδικευμένοι ρόλοι που δίνονται στα παιδιά, οι προσδοκίες, οι παρακλήσεις, οι συνεισφορές, οι βοήθειες, οι απαγορεύσεις των οποίων είναι το αντικείμενο, στις οποίες μετέχουν και που πλάθουν την καθημερινή τους ύπαρξη, έχουν μια μεγάλη ιστορία, στενά συνδεδεμένη με την ιστορία των κοινωνιών» (Pêcheux, 1990: 26,27).

Από τη στιγμή που ο υλικός χώρος του σχολείου προσφέρει δυνατότητες τροποποίησής του για την ικανοποίηση των αναγκών – μαθησιακών και μη – των ατόμων, η σχέση τους με αυτόν παίρνει πολλαπλές διαστάσεις και αποκτά νέα νοήματα. Το υποκείμενο μάθησης βρίσκεται στο κέντρο και θεωρείται ικανό να ενεργήσει για να τον ιδιοποιηθεί, να κυριαρχήσει πάνω του, να αυτονομηθεί μέσα από την κατάκτησή του, να βιώσει συναισθήματα ελευθερίας και ενεργούς δράσης, να προβεί σε προβληματισμούς και αμφισβητήσεις, να δημιουργήσει δομές και σχέσεις, κ.λπ. «Το να αποδέχεται ότι ένα παιδί μετακινείται χωρίς έλεγχο, σημαίνει ότι του αναγνωρίζεις την ανεξαρτησία [...]. Το να το ενθαρρύνεις προς αυτή την κατεύθυνση, σημαίνει ότι αμφισβητείς την καθεστυκία τάξη [...]. Οι σχέσεις του ανθρώπου με τον χώρο δεν περιορίζονται σε ατομικές κωδικοποιήσεις αισθητικών ερεθισμάτων και κινήσεων, εσωτερικευμένων ή όχι: για τον άνθρωπο, οι σχέσεις χώρου είναι σχέσης δύναμης» (ibid: 303).

Μια παιδοκεντρική και διαφοροποιημένη διάσταση της παιδαγωγικής οφείλει να προσαρμόζει τα δεδομένα του σχολικού χώρου, προκειμένου τα παιδιά, σε συνεργασία με τον δάσκαλο, να έχουν πρόσβαση στις γνώσεις, να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως αυτονομία, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών, κλπ, δίνοντάς τους ταυτόχρονα δυνατότητες ελεύθερης κίνησης και πολλαπλής έκφρασης και μέσα από το σώμα.<sup>12</sup> «Η ελευθερία του παιδιού να κινείται είναι στενά συνδεδεμένη με την ελευθερία να δομήσει το ίδιο τον προσωπικό του χώρο στην τάξη, πράξη συναισθηματικά φορτισμένη. Η προσωπική δημιουργία ενός χώρου από το παιδί, αντιπροσωπεύει για αυτό μια υλική πραγματικότητα πιο δυναμική και μεταβλητή, γιατί είναι το αποτέλεσμα ενός συμβολικού και άτυπου μετασχηματισμού» (Γερμανός, 2002: 118).

Η πορεία προς την κατάκτηση του χώρου, αν διασφαλιστεί από τον εκπαιδευτικό, δεν είναι αυτονόητη, αλλά ούτε και αδύνατη: όσο περισσότερο άτομο και κοινωνικό/πολιτισμικό πλαίσιο συγκλίνουν, τόσο πιο εφικτή φαίνεται η συνεισφορά του υλικού πλαισίου στην αποκρυστάλλωση κανόνων συμπεριφοράς και δράσης και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης στο πλαίσιο του σεβασμού των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και σε αυτό της μάθησης επί ίσοις όροις και της σχολικής επιτυχίας για τους περισσότερους μαθητές, αδιακρίτως πολιτισμικής προέλευσης.

#### **4. Ο σχολικός υλικός χώρος ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας**

Στο πεδίο της εφαρμοσμένης διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τα προβλήματα πρακτικού χαρακτήρα πρέπει να βρίσκουν απάντηση, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών –

---

<sup>12</sup> Για τις πολλαπλές δυνατότητες έκφρασης των παιδιών, βλέπε: Edwards, C., Gandini, L., Forman G. (2001) (επιμ.). *Reggio Emilia: οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

αλλά και οι εκπαιδευτικές – που προέρχονται από ένα διαφορετικό από το κυρίαρχο, πολιτισμικό υπόβαθρο και δεν μπορούν να αγνοηθούν από το δάσκαλο της τάξης. Αντιθέτως, η πολιτισμική διαφορά που εκφράζεται ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα (γλώσσα, θρησκεία, κλπ), μπορεί να αποτελέσει το εφιαλτήριο για δραστηριότητες, προσαρμογές, διευθετήσεις που θα διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων της παιδαγωγικής του.

Σε κάθε περίπτωση, από τη στιγμή που ο δάσκαλος αποφασίζει ν' αλλάξει τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής εργασίας και να προτείνει προσαρμοσμένες στους μαθητές διδακτικές πρακτικές, καλείται να τροποποιήσει και τη διευθέτηση του χώρου μέσα στον οποίο θα εφαρμοστούν (Γερμανός, 2002: 118).<sup>13</sup> Αν για παράδειγμα πιστεύει ότι η εργασία σε ομάδες θα εξυπηρετήσει την επίτευξη των στόχων της καλύτερης επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των παιδιών της τάξης, τότε θα καταργήσει τη μετωπική διδασκαλία, άρα την τοποθέτηση των θρανίων σε σειρές και θα υιοθετήσει μια λιγότερο αυστηρή διευθέτηση χώρου, τέτοια που να διευκολύνει επικοινωνίες και επαφές. Έτσι, ο χώρος μεταβάλλεται και γίνεται δυναμικός και εξελίξιμος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις παιδαγωγικές μεθόδους. Αυτό σημαίνει ότι τα έπιπλα θα πρέπει να είναι ελαφριά, ώστε να μετακινούνται χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από τους ίδιους τους μαθητές (ελεύθερος σχηματισμός των ομάδων εργασίας τους), να στοιβάζονται εύκολα, να είναι άνετα και ανθεκτικά, να τα χαρακτηρίζει αρμονία στις μορφές και τα χρώματα, συμβάλλοντας και στην αισθητική τους αγωγή.<sup>14</sup>

Αναπόφευκτα, οι αλλαγές αυτές υπονοούν, αλλά δεν επιβάλλουν, αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού: δεν είναι πια αυτός στον οποίο στρέφονται όλοι για να μάθουν (μετωπική διάταξη), αλλά αυτός που δίνει τη δυνατότητα να συνεργαστούν για να προσεγγίσουν τη γνώση, βοηθώντας τα όταν χρειαστεί. Η έδρα και το γραφείο του, κατεχοχίν σύμβολα της εξουσίας του, χάνουν τη σταθερή τους θέση στο χώρο και του δίνουν περισσότερες δυνατότητες επαφής με τα παιδιά. Είναι αλήθεια ότι, κάποια από τα σταθερά χαρακτηριστικά της οργάνωσης του σχολικού χώρου είναι «οι θέσεις που καταλαμβάνουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, ο προσανατολισμός των μαθητών μόνο προς τον πίνακα, χωρίς άλλες εναλλακτικές δυνατότητες, η θέση του πίνακα, η διαμόρφωση των περιοχών εργασίας και κυκλοφορίας μέσα στην τάξη» (Γερμανός, 2000: 271-272).

Αν η ύπαρξη μαθητών, διαφορετικής από την κυρίαρχουσα πολιτισμικής προέλευσης, επέβαλλε την επίτευξη στόχων, όπως:

- Συναισθηματική ασφάλεια.
- Αποδοχή από την ομάδα - τάξη του «άλλου».
- Επικοινωνία.
- Λεκτική και μη έκφραση

---

<sup>13</sup> Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος οφείλει να προτείνει μια πιο ελαστική κατανομή του χρόνου, καθώς και διαφοροποιημένες μαθησιακές καταστάσεις.

<sup>14</sup> Για το θέμα της επίπλωσης και της διευθέτησης του σχολικού χώρου, βλέπε: 1. Mouchon, J. (1982). *L'espace de la classe en question, Techniques et Architectures*, n°344, σ. 52. 2. *Construire l'école en Val – d'Oise*, Conseil Général du Val d' Oise, 1994, σ. 85. 3. Medd, D. (1981). *Le mobilier scolaire*. Paris: OCDE. 4. *Architecture d'aujourd'hui*, (1979). *L'enfant et son espace*, n°204.

– δεδομένης της αλλαγής των μεθόδων και της οργάνωσης της εργασίας – τότε, η οργάνωση του χώρου της τάξης θα έπρεπε να μελετηθεί με κριτήρια που θα επέτρεπαν την ευελιξία, την πολλαπλότητα, την προσαρμογή του στις ανάγκες των μαθητών και σε αυτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα έπρεπε επίσης να συμβάλλει στην ανάπτυξη διαφορετικών μορφών ομαδοποιήσεων και στην παρακίνηση του ενδιαφέροντος για μάθηση. Την σημασία των όρων «προσαρμοστικότητα» και «ευελιξία» των εκπαιδευτικών χώρων τη δίνει με σαφή τρόπο ο ΟΟΣΑ, σημειώνοντας ότι αποτελούν «δύο ουσιαστικά μέτρα της ποιότητας των σχολικών κτιρίων»: ο πρώτος σημαίνει «μετακινώ, αντικαθιστώ, αποσύρω ή προσθέτω είτε στοιχεία της κατασκευής είτε υπηρεσίες ή τελειώματα του κτιρίου», ενώ ο δεύτερος «επιτρέπει την ποικιλία των δραστηριοτήτων, των ωραρίων, το δυναμικό των τάξεων και τις μεθόδους εργασίας» (1995: 23).

Το μέγεθος και η μελέτη της σχολικής τάξης είναι από τους παράγοντες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση: μια αίθουσα «κανονικής» χωρητικότητας που να επικοινωνεί και να συμπληρώνεται από μια άλλη, μικρότερη, όπου στην πρώτη θα πραγματοποιούνται δραστηριότητες που αφορούν όλη την ομάδα-τάξη, ενώ στη δεύτερη, εργασία σε εξειδικευμένα εργαστήρια, θα επέτρεπε τη δημιουργία ομάδων και την ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ένα κινητό διαχωριστικό με ηχομονωτική επένδυση θα διευκόλυνε τόσο την εργασία σε ομάδες όσο και τη συλλογική και την εξατομικευμένη μαθησιακή δραστηριοποίηση. Η δημιουργία μικρών εργαστηρίων, ακόμα και μέσα στα στενά πλαίσια της «κλειστής» τάξης, σε τακτά χρονικά διαστήματα, θα ανέτρεπε τις παραδοσιακά καθιερωμένες σχέσεις μαθητών – δασκάλου και θα προωθούσε νέες, βασισμένες πάνω στην αλληλοβοήθεια, τη συντροφικότητα και την αλληλεπίδραση. Θα προωθούσε δηλαδή έναν άλλο τρόπο πρόσβασης στη γνώση, περισσότερο συμμετοχικό και προσωποποιημένο. Εργαστήρια, όπως αυτά της κεραμικής, της ζωγραφικής, της μαριονέτας, των κατασκευών, μπορούν να συνενώσουν παιδιά με κοινά ενδιαφέροντα. Απομονώνοντάς τα ηχητικά, αλλά διατηρώντας την ορατότητα (χαμηλά διαχωριστικά *raquetteaux*), η οργάνωση της εργασίας σε μικρές ομάδες μπορεί να κυλήσει παράλληλα με την εξατομικευμένη στον υπόλοιπο ελεύθερο χώρο της τάξης. Έτσι εξυπηρετούνται στόχοι όπως έκφραση, συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα ο χώρος κατακτάται μέσα από κινήσεις, μετακινήσεις και ωθεί σε μια πιο ενεργητική διαφοροποιημένη παιδαγωγική.

Ακόμα κι αν παραδεχτούμε ότι στο εσωτερικό της τάξης οι μαθητές οικειοποιούνται προοδευτικά τον χώρο και αυτονομούνται, στις περισσότερες περιπτώσεις παραμένει κλειστός και αναδιπλωμένος στον εαυτό του, μη επιτρέποντας την επικοινωνία ούτε με τις διπλανές τάξεις ούτε και με τον εκτός σχολείου χώρο. Η μοναδική και θεωρούμενη πολυδύναμη/πολυχρηστική τάξη κυριαρχεί στην αρχιτεκτονική μελέτη των σχολείων όλων των βαθμίδων (Τσουκαλά, 2000: 166), με αποτέλεσμα δραστηριότητες και μαθήματα, ανεξάρτητα από τη φύση και τις απαιτήσεις τους, να αναπτύσσονται, περισσότερο ή λιγότερο ικανοποιητικά, ή να μη πραγματοποιούνται καθόλου. Η διαιώνιση αυτής της μορφής δείχνει επίσης τη συνέχιση του παιδαγωγικού μοντέλου που βασίζεται στην ομάδα – τάξη και όχι στην εργασία σε μικρές ομάδες. Το μέγεθος της τάξης παραμένει αμετάβλητο, κι αυτό γιατί δέχεται τον ίδιο αριθμό παιδιών που απασχολούνται με έναν περιορισμένο αριθμό δραστηριοτήτων, ενώ η ομοιομορφία φαίνεται να χαρακτηρίζει όλες τις τάξεις. Με άλλα λόγια, το μοντέλο σχολικής τάξης που επικρατεί, ευνοεί μόνο τις τυπικές σχολικές δραστηριότητες, δηλαδή

παραδοσιακή διδασκαλία και παθητική παρακολούθηση του μαθήματος και παραμελεί αυτές που αγγίζουν την κοινωνική ζωή των παιδιών στον ευρύτερο σχολικό χώρο, ελλείπει εξειδίκευσής του. Για να προωθηθούν διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές, «πρέπει να φανταστούμε νέες σχολικές αρχιτεκτονικές, πιο εύκαμπτες, που επιδέχονται προσαρμογές σε διαφορετικές καταστάσεις και διαθέτουν τα πιο ποικίλα εργαλεία» (Meirieu, 1995: 120).

Αν το μέγεθος της τάξης είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη διαφοροποιημένη υλοποίηση δραστηριοτήτων, η τοποθέτησή της στον χώρο σε σχέση με τις άλλες τάξεις, κυρίως αυτή που καταργεί το διάδρομο, είναι ένα ακόμη στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, περισσότερο επικεντρωμένης στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των ομάδων και ανοιχτής προς άλλες πηγές γνώσης, έξω από το σχολικό χώρο. Και οι δύο παράμετροι, χώρος και παιδαγωγική, θα πρέπει να μελετούνται και να οργανώνονται με μια ενιαία λογική: διαφοροποίηση και «άνοιγμα» προς τον παραδοσιακά δεδομένο πληθυσμό, μαθητές και δασκάλους, αλλά και σε ένα νέο και εξωσχολικό, χωρίς να παραμελείται ο τομέας των μεθόδων και των πρακτικών σε σχέση με το υπάρχον έμφυχο δυναμικό.

Καθώς η παιδοκεντρική τάση στην παιδαγωγική φαίνεται να επικρατεί, «η τάξη που συνδέθηκε με την κλειστή ομάδα [...] με τον αδιαφοροποίητο χώρο, την παθητική συμμετοχή του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διάσταση θεωρίας και πράξης, καταλύεται. Ομάδες παιδιών διαφοροποιημένες ως προς το μέγεθος, την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, σχηματίζονται μέσα σ' ένα χώρο που ενθαρρύνει τη μετακίνηση, την επικοινωνία, την κοινωνική ζωή, τη συνεργασία, την ταυτόχρονη ενασχόληση με τις θεωρητικές και πρακτικές πλευρές ενός προβλήματος [...]. Η εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη βασική μάθηση κι ούτε μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα στα όρια ενός κτιρίου» (Τσουκαλά, 2000: 122).

## **5. Το 'άνοιγμα' του σχολείου στην κοινότητα**

Η διάκριση δημόσιου και ιδιωτικού χώρου στις δυτικές κοινωνίες στέρησε το παιδί από τις εμπειρίες και τις επαφές που του προσφέρει ο πρώτος και το περιορίσε σε αυτές που μπορούσε να αποκτήσει σε όλο και πιο εξειδικευμένους χώρους, όπως το σπίτι και το σχολείο. Ο άλλοτε ενοποιημένος χώρος της πόλης και της γειτονιάς εγκαταλείφθηκε, εγκαθιστώντας στο παιδί νέες μορφές σχέσεων και γνωριμιών, κάνοντάς το «καταναλωτή εξειδικευμένων εγκαταστάσεων», χωρίς «σημεία αναφοράς μιας κοινότητας ώστε να μπορέσει να ανασυστήσει ένα δίκτυο συγγενών και μια οικεία πραγματικότητα του χώρου» (Barré, 1979: 2).

Το 'άνοιγμα' του σχολείου στην κοινότητα σημαίνει ταυτόχρονα την είσοδο στους χώρους του των κατοίκων της, άρα την ανάλογη προσαρμογή τους σε αυτούς και την έξοδο των μαθητών σε τόπους όπου αυτή ζει και κινείται. Η 'ανοιχτή' αυτή στάση του εκπαιδευτικού ιδρύματος σημαίνει συνεργασία με άλλους κοινοτικούς και κοινωνικούς θεσμούς, τόσο χωρική όσο και παιδαγωγική, ώστε να αναπτυχθεί η αμοιβαιότητα σε αυτά τα επίπεδα. Δηλώνει ακόμα τη θέληση να ξεπεραστούν παλιές αντιλήψεις για την αποκλειστικά διδακτική χρήση των χώρων από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές και τη διάθεσή τους σε άτομα και ομάδες, φορείς μιας ευρύτερης γνώσης που δεν περιορίζεται στα λίγο ή πολύ τεχνητά πλαίσια του σχολείου.

Παρ' όλο που στην Ελλάδα το 'ανοιχτό' στην κοινότητα σχολείο έμεινε στο πλαίσιο των διακηρύξεων από μέρους του ΟΣΚ (1982), η τάση αυτή φαίνεται να επηρέασε την εκπαιδευτική διαδικασία, στο μέτρο που προσέφερε στον μαθητή «ένα περιβάλλον με ερεθίσματα που ξεπερνούν τις κλειστές εκπαιδευτικές διαδικασίες, εμπλουτίζοντας το γνωστικό και κοινωνικό πεδίο των μελών της σχολικής κοινότητας [και] εμπλέκοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα δίκτυο διαδρομών με σημαντική συμβολή στους τομείς αγωγής και ανάπτυξης του παιδιού» (Τσουκαλά, 2000: 143).

Το 'άνοιγμα' της τάξης σε τάξεις του ίδιου σχολείου και σε αυτές άλλων σχολείων, στη γειτονιά και τους κατοίκους της (γονείς, καταστηματαρχες, μέλη συλλόγων,...), στη Βιβλιοθήκη, το Ωδείο, το Κολυμβητήριο κ.λπ., είναι το καταλληλότερο ίσως μέσο για την ανακάλυψη του 'άλλου', την πρώτη επαφή μ' έναν κόσμο που ίσως τον γνωρίζουν, αλλά ως μέλος της ομάδας-τάξης του σχολείου, τον ανακαλύπτουν, έχοντας την υποστήριξη και την ασφάλεια του επίσημου θεσμού.

Μιλώντας με όρους παιδαγωγικούς, το 'άνοιγμα' αποτελεί μια καινοτόμο πρακτική, στο μέτρο που καταργεί τις υπάρχουσες διδακτικές και μαθησιακές δομές και προτείνει άλλες, επικεντρωμένες στις ανάγκες μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας μάθησης. Στην εξέλιξη της, το παιδί, οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του ορίζουν τον άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η διακοπή της παιδαγωγικής απομόνωσης και η επακόλουθη επικοινωνία ανάμεσα σε τάξεις είναι ένα πρώτο βήμα κατανόησης διαφορετικών τρόπων σκέψης και δράσης, άρα μια πλούσια σε ερεθίσματα εμπειρία, πολύ περισσότερο όταν στην πορεία εξέλιξής της, αυτοί οι τρόποι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι «η προέλευση των παιδιών και των νέων από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, καθώς και οι ιδιαιτερότητές τους γίνονται αντιληπτά ως το δυναμικό των αδυναμιών και συμπεριλαμβάνονται στην παιδαγωγική πράξη ως δυναμικό αμοιβαίου εμπλουτισμού» (Goehlich, 2003: 81).

Αν παιδαγωγικό 'άνοιγμα' σημαίνει αλληλοαποδοχή και συνεργασία ανάμεσα σε παιδιά και εκπαιδευτικούς διαφορετικών τάξεων, δεν σταματά στο σχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται και σε αυτό της οικογένειας. Οι γονείς έρχονται στο εξής στο σχολείο, όχι ως απλοί συνοδοί στις εξόδους των παιδιών, αλλά ως 'βοηθοί', ως ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας, γεγονός που δηλώνει τη βούληση για συμμετοχική εκπαιδευτική διαδικασία, για συνέχεια και αλληλοσυμπλήρωση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και συνεπώς μια διαφορετική αντίληψη για το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου. Τα εξειδικευμένα εργαστήρια μπορούν να συνενώσουν και τους γονείς με τα παιδιά, δεδομένου ότι οι πρώτοι είναι συνήθως φορείς πολύ συγκεκριμένων γνώσεων και ικανοτήτων, που έχουν την πρόθεση να τη μεταδώσουν. Μπορούν επίσης να συμβάλλουν διαφορετικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών: «ο ουσιαστικός στόχος αυτών των εργαστηρίων [είναι] η κοινωνικοποίηση- τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται, να επικοινωνούν, να δρουν, με ένα μεγάλο αριθμό προσώπων, διαφορετικών από το μπαμπά/μαμά/δασκάλα» (Céleste, 1993: 230). Το δημόσιο σχολείο, λόγω της συνύπαρξης παιδιών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, αποτελεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την κοινωνικοποίησή τους.

Εάν η αποδοχή και η αναγνώριση των μειοψηφικών πολιτισμικών ομάδων διευκολύνει την ομαλή ένταξή τους στο σχολείο και στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, η γνωριμία με τον περιβάλλοντα κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο συμβάλλει στην ικανοποίηση της αίσθησης του 'ανήκειν' και στο 'άνοιγμά' τους στην πλειοψηφική πολιτισμική ομάδα, χωρίς αυτή η ενέργεια να σημαίνει την αφομοίωσή τους.<sup>15</sup> Το ότι η τάξη 'ανοίγεται' στον κόσμο, σύμφωνα μ' ένα παιδαγωγικό σχέδιο και προγραμματισμό, σημαίνει ότι διευρύνονται οι δυνατότητες των μαθητών να εξερευνήσουν τη γνώση εκεί όπου παράγεται, να τη βιώσουν ως εμπειρία, να κυριαρχήσουν το χώρο, με τη σιγουριά και το καινούριο νόημα που προσδίδει στην πράξη αυτή η δραστηριότητα στον περιβάλλοντα χώρο. Από τη στιγμή που η πολυπολιτισμικότητα είναι παρούσα και δεδομένη, αξιοποιείται επί τόπου προς όφελος μιας ζωντανής παιδαγωγικής πράξης.

Ακόμα και αν η αρχιτεκτονική του σχολικού κτιρίου είναι 'κλειστή', δεν έχει δηλαδή χώρους που 'ανοίγουν' προς τα έξω, το παιδαγωγικό 'άνοιγμα' της τάξης προς τη ζωή της πόλης, μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στο σχολικό και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Ακόμα και αν οι τάξεις δεν επικοινωνούν μεταξύ τους με μια εξ αρχής αρχιτεκτονικά δεδομένη οργάνωση, οι 'διαταξικές' επικοινωνίες μπορούν να πραγματοποιηθούν, ίσως με δυσκολίες, αρκεί να υπάρχει η δηλωμένη πρόθεση του εκπαιδευτικού και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου να είναι ευνοϊκά διακεείμενο. Τέλος, ακόμα και αν τα παράθυρα της τάξης είναι υπερυψωμένα και η οπτική επικοινωνία με τον έξω κόσμο είναι αδύνατη, και σε αυτή την εξαιρετική περίπτωση, η «παιδαγωγική κατάργηση» των υλικών ορίων του χώρου μπορεί να εξισορροπήσει την αρνητική κατάσταση. «ΤΟ ΠΑΡΑΘΥΡΟ [είναι] όριο ανάμεσα στο έξω και το μέσα, πέρασμα προς τα εκεί-κάτω παραμένοντας εδώ» (Blanchard, 1988: 109), μπορεί κάλλιστα να ξεπεραστεί ως τέτοιο, μόνο όταν οι παραμένοντες «εδώ» μετακινηθούν «εκεί-κάτω», καταργώντας τις αποστάσεις και τα όρια, νοητά ή μη.

Χώρος αποκλειστικής χρήσης, αδιαφοροποίητος και ανελαστικός, ο σημερινός χώρος του ελληνικού δημόσιου σχολείου δεν συντρέχει πάντα στην εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, στην οποία κάθε παιδί έχει λόγο και δυνατότητες έκφρασης. Αυτές, χωρίς να αποκλείονται στον τυποποιημένο και ομοιόμορφο χώρο του, αναπτύσσονται δημιουργικότερα και σε μεγαλύτερο εύρος, όταν το χωρικό πλαίσιο επιτρέπει το όνειρο και τη διαφυγή και παραπέμπει σε χώρους οικείους και ζεστούς, όταν διευκολύνει συνέχειες της μνήμης και όταν συντελεί ώστε, παιδιά χωρίς κοινά βιώματα και υλικά σημεία αναφοράς ως προς την καταγωγή, να 'ριζώσουν' και να νιώσουν συναισθηματικά ασφαλή. Η διδασκαλία, για παράδειγμα, της μητρικής γλώσσας, παράλληλα με αυτήν της χώρας υποδοχής, συμβάλλει ώστε τα παιδιά αλλοδαπών να «είναι περήφανα για την πολιτιστική τους κληρονομιά και να αντλούν από αυτό εμπιστοσύνη στον εαυτό τους [γεγονός] που τα επιτρέπει να προχωρήσουν πιο εύκολα από την οικογένειά τους και την κοινότητα στην κοινωνία, αλλά διευκολύνει επίσης τη σχολική τους επιτυχία» (OCDE, 1995: 59).

---

<sup>15</sup> Με τον όρο «αφομοίωση», εννοείται η πλήρης «απορρόφηση και εξομοίωση» από μια μειονοτική πολιτισμική ομάδα «των ξένων στοιχείων που εισέρχονται» σε αυτήν, βλέπε *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, ΑΠΘ/Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1999, σ. 246. Για τις αμφίσημες νοηματοδοτήσεις του όρου «αφομοίωση» στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, βλέπε Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 33-39.

Στον αρχιτεκτονικά κλειστό χώρο του σχολείου, είναι δυνατόν να διεισδύσει η εξωτερική ζωή, μέσα από την πολιτιστική και κοινωνική παρέμβαση ατόμων που μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις ιδιαίτερες γνώσεις τους. Η προγραμματισμένη, στα πλαίσια ενός σχεδίου εργασίας, επίσκεψη ενός ειδικού για την εκμάθηση ενός χορού ή για τη λειτουργία εργαστηρίου κεραμικής, σημαίνει την είσοδο στο σχολικό χώρο μιας έκφρασης της ζωής και της ανθρώπινης δραστηριότητας που ο (αλλοδαπός) μαθητής δεν έχει ακόμα ανακαλύψει. Στην περίπτωση δε που ο εξωτερικός παρεμβαίνων είναι γονέας-μετανάστης ή μέλος της πολιτισμικής ομάδας στην οποία ανήκουν κάποιοι από τους μαθητές τότε, η παιδαγωγική αυτή καινοτομία σημασιοδοτείται πολλαπλά: συναισθηματικά, όσον αφορά τους μαθητές και κοινωνικά-θεσμικά, γιατί το σχολείο ως δημόσιο ίδρυμα, αναγνωρίζει και αποδέχεται με αυτόν τον τρόπο την πολιτιστική ιδιαιτερότητα, καθιστώντας κοινωνούς της αδιάκριτα όλους τους μαθητές της τάξης.<sup>16</sup>

Αυτό που οφείλει ο εκπαιδευτικός να προσέξει είναι το ενδιαφέρον του για διαπολιτισμική διάσταση στην παιδαγωγική του, να μη καταλήγει σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις με έντονα folklore στοιχεία, γεγονός που θα μείωνε την κουλτούρα της χώρας στην οποία αναφέρεται και δεν θα ικανοποιούσε τις ανάγκες για τις οποίες πραγματοποιούνται. Σύμφωνα με τον P. Meirieu, τέτοιες απόπειρες δεν είναι άχρηστες. Αλλά, εκτός του ότι έτσι καθίσταται γραφική μερικές φορές μια ζωντανή κουλτούρα, εκτός του ότι προσηλώνομαστε σε ορισμένες μορφές, τις πιο σημαντικές της διαφορετικότητας, αποσιωπώντας άλλες, πιο κοντινές και όμως λιγότερο ορατές, [...] ενεργούμε εισάγοντας νέα αντικείμενα, αντί να ξανασκεφτούμε την ίδια τη δομή του Σχολείου και τους τρόπους μετάδοσης της Γνώσης» (1995: 104).

### **Αντί επιλόγου**

Η ετερότητα στην εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα ικανή να εγείρει ποικίλες νοηματοδοτήσεις που, στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που σέβεται ολόπλευρα το παιδί, μπορεί να ωθήσει σε ποιοτικές χωρικές αλλαγές και στάσεις απέναντι σε καθημερινές πρακτικές που προωθούν την πολλαπλότητα, τη διαφοροποίηση και το 'άνοιγμα' στην κοινωνία. Η πρόταση για μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν αποκλείει άλλες που να επικεντρώνονται στο παιδί (γόνιο μετανάστη ή όχι), να σέβονται την προσωπικότητά του, να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του, χωρίς να παραμελούνται οι σκοποί και οι προσανατολισμοί του θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο παρέχεται η εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, η οργάνωση και ο εξοπλισμός του χώρου οφείλουν να υπηρετούν τις επιταγές μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ικανοποιώντας τις ανάγκες ομαλής ένταξης των μελλοντικών πολιτών, ανεξάρτητα από πολιτισμική προέλευση, μέσα από τη δυνατότητα απόκτησης ανάλογων γνώσεων και δεξιοτήτων· συνεπώς, να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

---

<sup>16</sup> Για τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας, αλλά και ευρύτερης κοινότητας, βλέπε το παράδειγμα του Broad Heath Community Education, στο Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο-Εναλλακτικό σχολείο-Σχολείο της κοινωνίας-Σχολείο του Reggio*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, σσ. 231-241.

## Βιβλιογραφία

- Allal L., Cardinet J., Perrenoud P. (1985). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Barré, F. (1979). L'enfant et l'espace ou la ville perdue. *Architecture d'aujourd'hui*, n°204.
- Blanchard, P. (1988). L'homme et l'espace, στο *L'homme et l'espace*, Actes du Colloque de novembre 1986, Dijon, SBP/CRDP.
- Boumard, P. (2000). République contre démocratie : le problème de la scolarisation des enfants tsiganes, στο *Diversité et différenciation en pédagogie*, Actes du IXe colloque, AFIRSE, 19-21/11/1999, Lisbonne: Editeurs A. Estrela & J. Ferreira.
- Céleste, B. (1993). La maternelle: de l'innovation à la tradition créatrice, στο *Paris à l'école*, « qui a eu cette idée folle...». Paris: Editions du Pavillon de l' Arsenal/Picard Editeur.
- Charte pour l'urbanisme des villes du XXIème siècle*. (1998). Paris: Société Française des Urbanistes.
- Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*. (1994). Fiche d'information sur les droits de l'homme n°12, Le Comité pour l'élimination de la discrimination raciale, Centre pour les droits de l'homme, Nations Unies, Genève.
- Cros, F. (2000). Evolution des conceptions de la pédagogie différenciée en France, στο *Diversité et différenciation en pédagogie*, Actes du IXe colloque, AFIRSE, 19-21/11/1999, Lisbonne: Editeurs A. Estrela & J. Ferreira.
- Genelot S. (1998). *Territoires à vivre. Quels aménagements pour les enfants et les jeunes ?* Milan.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2000). Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο Ελληνικό σχολείο, στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.). «Εμείς και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάξεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο-Εναλλακτικό σχολείο-Σχολείο της κοινωνίας- Σχολείο του Reggio*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Grafmeyer, Y., Joseph, I. (1984). La ville-laboratoire et le milieu urbain, στο *L'Ecole de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Aubier.
- Ιακωβίδης, Χ. (1982). *Νεοελληνική αρχιτεκτονική και αστική ιδεολογία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris: Editions du Scarabée.
- Legrand, L. (1996). Les différences entre les élèves et les formes de travail, στο Houssaye, J. (επιμ.). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Masters, J. (1988). L'évolution humaine et l'espace, στο *L'homme et l'espace*. Actes du colloque de novembre 1986, Dijon: SBP/CRDP.
- Medd, D. (1981). *Le mobilier scolaire*. Paris: OCDE.
- Meirieu, P. (1995). *L'école mode d'emploi. Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2000). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? στο *Diversité et différenciation en pédagogie*, Actes du IXe colloque, AFIRSE, 19-21/11/1999, Lisbonne: Editeurs A. Estrela & J. Ferreira.
- OCDE. (1995). *L'école dans la ville*. Paris.



- ΟΣΚ. (1982). Για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινότητα (εισαγωγή). *Κτιριολογικά Προγράμματα Γενικής Εκπαίδευσης*.
- Park, R. E. (1984). *La ville. Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain*, στο *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Aubier.
- Pecheux, M-G. (1990). *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris: Nathan.
- Πρυνεντύ, Ζ. (2000). Πολιτισμική ταυτότητα: μεταξύ μύθου και πραγματικότητας, στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.). «Εμείς και οι «άλλοι». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Raynal, F., Rieunier A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Σβώλος, Α. (1998). *Τα ελληνικά Συντάγματα 1822-1975/1986. Η συνταγματική ιστορία της Ελλάδος*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Τσουκαλά, Κ. (1992). Ψυχολογία και χώρος. Ζητήματα αρχιτεκτονικής για παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 27/28.
- Τσουκαλά, Κ. (2000). *Τάσεις στη σχολική αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Vayer, P., Duval, A., Roncin, C. (1991). *Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles*. Paris: PUF.
- William, I. T. (1984). Définir la situation, στο *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Aubier.

