

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΩΤΗΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Η σημασία και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο
Δημοτικό Σχολείο.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικολάου Γεώργιος

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....
.....2 - 4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο:

1.1 Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.....5 -
8

1.2 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην
Ελλάδα.....
.....8 - 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:

Διαπολιτισμική αγωγή και
εκπαίδευση.....12 - 15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

3.1 Θεσμικά μέτρα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.....16
- 21

3.2 Γνωστικά
Αντικείμενα.....21 - 27

3.3 Γλωσσική
Διδασκαλία.....27 - 30

3.4. Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής ως β' ξένης
γλώσσας.....
.....30 - 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:

4.1. Κύριοι άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια
διαπολιτισμική
τάξη.....35 - 36

4.2 Το περιεχόμενο της διαφοροποιημένης
διδασκαλίας.....37 - 43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο:



5.1 Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	44
5.2 Μοντέλα εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....	45 - 51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°:

6.1 Η έρευνα.....	52 - 58
6.2 Συμπεράσματα της έρευνας.....	59 - 60
Επίλογος.....	61 - 65
Βιβλιογραφία.....	66 - 69

Η σημασία και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο

Εισαγωγή

Ο όρος "διαπολιτισμική αγωγή" χρησιμοποιείται σε διαφορετικούς συσχετισμούς. Ο Volker κ.ά (1986) αναφέρονται σε ένα "διαπολιτισμικό εργαστήριο" στο οποίο συμμετείχαν άνθρωποι από διάφορα μέρη του κόσμου για να ανταλλάξουν απόψεις στη βάση μιας προσωποκεντρικής



προσέγγισης της ψυχοθεραπευτικής του Rogers (Volker και άλλοι 1986, στο: Friesenhahn 1988, σελ. 131).

Επιπλέον, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται και στην παιδαγωγική εργασία με νέες και νέους, ομάδες γυναικών, στην παιδαγωγική εργασία στις γειτονιές κ λ π (ο. π.). Παρά τις παραπάνω διαφορές, παρατηρείται μια γενική τάση:

α) η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στην απόκτηση νέων εμπειριών και να κάνει ουσιώδη χαρακτηριστικά άλλων πολιτισμών και τρόπων σκέψης περιεχόμενα μάθησης.

β) Οι απαιτήσεις της διαπολιτισμικής αγωγής δεν περιορίζονται μόνο σε έναν τομέα μάθησης" (ό. π., σελ. 132). Η διαπολιτισμική αγωγή είναι μια ανάγκη της εποχής μας, κατά την οποία έθνη και πολιτισμοί βρίσκονται σε μια διαδικασία αλληλοπροσέγγισης και έχει καταστεί πλέον αυτονόητη η διεθνοποίηση της "πολιτικής , της οικονομίας και των δυνατοτήτων επικοινωνίας" (ό. π., σελ. 132).

Η παιδαγωγική στο γερμανικό χώρο χρησιμοποιεί τον όρο "διαπολιτισμική αγωγή" εδώ και 15 χρόνια, Γι' αυτό το λόγο, ο όρος αυτός αμφισβητείται τόσο στον τομέα της επιστήμης, όσο και της πράξης. Δεν διατίθεται επίσης ούτε μια τεκμηριωμένη θεωρία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ούτε υπάρχει ομοφωνία ως προς τα περιεχόμενα και τις μεθόδους της. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των προσεγγίσεων είναι ότι η διαπολιτισμική αγωγή πραγματοποιείται σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο και ότι η παιδαγωγική πρέπει να συμμετέχει στη δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για την υλοποίηση της εν λόγω προσέγγισης (Friesenhahn 1988, σελ. 132).

Παρόλα αυτά ο νέος όρος αυτός εγκαθιδρύθηκε στη θεσμοθετημένη παιδαγωγική, πριν ακόμη διασαφηνισθεί. Ο Hohmann, για να τονίσει τη διαφορά και να συμβάλει στην οριοθέτηση της "διαπολιτισμικής" ή "πολυπολιτισμικής



αγωγής", προτείνει τα εξής: Τον χαρακτηρισμό της κοινωνικής κατάστασης και των εξελικτικών διαδικασιών που διαφαίνονται, εφόσον βρίσκονται κάτω από την επίδραση της μετανάστευσης, ως "πολυπολιτισμικό", ενώ το επίθετο "διαπολιτισμικός" για τον χαρακτηρισμό των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών θέσεων και προγραμμάτων, που χρησιμοποιούνται ως απάντηση στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διάφορες καταστάσεις εξ' αιτίας της μετανάστευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Hohmann 1983, σελ. 4 στο Friesenhahn 1988, σελ. 134-135).

Παρότι η "διαπολιτισμική αγωγή" είναι δύσκολο να τεκμηριωθεί παιδαγωγικά, ως προς τι μπορεί να κάνει και ως προς τα συγκεκριμένα περιεχόμενα της -ταυτόχρονα γεννάται και το ερώτημα, τι σημαίνει ο όρος "πολιτισμός"; - και η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι η διασαφήνιση αυτής της ερώτησης είναι αδύνατη, εν τούτοις ο Hohmann διαπιστώνει ότι, "για λόγους συνεννόησης, είναι αναγκαίο ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς" (ό. π., σελ. 135).

Επιπρόσθετα σε όλα τα παραπάνω, ο όρος *Μειονότητα* "χρησιμοποιείται για να διαχωρίζει μια κοινωνική κατηγορία ή μια ομάδα, η οποία είναι μικρότερη από το μισό τουλάχιστον του συνολικού πληθυσμού μιας κοινωνίας και να τη διαφοροποιήσει εθνικά, γλωσσικά, εθιμικά, πολιτισμικά, πολιτικά, φυλετικά ή και θρησκευτικά από το σύνολο, σε σχέση πάντα με κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω επίπεδα" (Βασιλείου, Σταματάκης 1992, σελ. 258-259).

Ο εν λόγω όρος δεν περιορίζεται μόνο για τον χαρακτηρισμό "αλλογενών" συνόλων που ζουν στα πλαίσια ενός ομοιογενούς συνόλου, αλλά πολλές φορές διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει διάφορα σύνολα που έχουν συνειδητοποιήσει τη διαφορά τους από το κοινωνικό τους περίγυρο και ζητούν να τους δοθεί το δικαίωμα να διατηρούν



της διαφορετικότητας τους, "χωρίς αυτό να θίγει την ισότιμη ένταξη και συμμετοχή τους στην κοινωνία της οποίας είναι μέλη" (Τσαούσης 1987, σελ. 167-168). Επί του προκειμένου γεννήθηκε πρόσφατα το ερώτημα:

Νοούνται μόνο οι "ιστορικές μειονότητες" που διαμένουν εδώ και εκατονταετηρίδες στην Ευρώπη και έγιναν μειονότητες λόγω των γεωγραφικών ανακατατάξεων σαν συνέπεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου ή αυτές που δημιουργήθηκαν πρόσφατα από νέες γεωπολιτικές ανακατατάξεις, Π.χ. τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας ή της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ή αυτές που δημιουργήθηκαν από τη μετανάστευση; Το Συμβούλιο της Ευρώπης ενέκρινε έναν ορισμό "μειονότητας", σύμφωνα με τον οποίο κάθε κοινωνική ομάδα θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι είναι μειονεκτική.

Επειδή, όμως, αυτός ο ορισμός θεωρήθηκε πολύ περιοριστικός, με αποτέλεσμα να υπάρχει φόβος να αποκλείονται μερικές ομάδες που θα έπρεπε να είχαν το δικαίωμα προστασίας, το Συμβούλιο της Ευρώπης κατέληξε σε μια συμφωνία, η οποία χωρίς να αναφέρεται στο θέμα του ορισμού της "μειονότητας", περιορίσθηκε στην απαρίθμηση των δικαιωμάτων που οφείλουν τα κράτη-μέλη να προάγουν, όπως είναι η εθνική, πολιτισμική, η γλωσσική και η θρησκευτική ταυτότητα των μειονοτήτων ("Καθημερινή", 24.2.95).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο:

1.1 Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών

Τα τελευταία πέντε χρόνια σημειώνεται στη χώρα μας το δεύτερο κύμα παλιννοστούντων ομογενών μετά την



μικρασιατική καταστροφή. Εκτός τούτου ένα μεγάλο μέρος αλλοδαπών εργάζεται στη χώρα μας. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας το Σεπτέμβριο του 1994, είχαν εγγραφεί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 20.670 παιδιά Ποντίων, Βορειοηπειρωτών και Αλβανών, για να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων, που άρχισε να λειτουργεί από το 1982 πειραματικά και καθιερώθηκε με νόμο το 1990, υπολειπόμενος λόγω έλλειψης πόρων και αιθουσών διδασκαλίας. Έτσι, ενώ το σχολικό έτος 1992-93 υπήρχαν σε όλη τη χώρα 73 τάξεις υποδοχής, το 1994-95 λειτούργησαν 29. Παρά το γεγονός ότι στον Πειραιά ο αριθμός των μαθητών τετραπλασιάστηκε από το 1990, μέχρι σήμερα από 548 στους 2318, λειτουργούσαν μόνο 25 τάξεις υποδοχής και 189 φρονιστήρια. Αν και ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αυξάνει συνεχώς, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα, το Υπουργείο Παιδείας δεν έχει λάβει τα ανάλογα μέτρα, για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών ("Καθημερινή", 10.1.95).

Αναφορικά με την εκμάθηση και διατήρηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών των αλλοδαπών με τη συμπαράσταση του ελληνικού κράτους, όπως συμβαίνει σε όλα τα κράτη της Δυτικής Ευρώπης που διαμένουν αλλοδαποί εργάτες, οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα καθόλου (Ζωγράφου 1991, σελ. 177).

Τα μέτρα που ελήφθησαν για την σχολική ένταξη των παιδιών των παλιννοστούντων μπορούν να χαρακτηρισθούν ως πρόχειρα. Στις τάξεις υποδοχής οι μαθητές δεν είχαν καμία σχεδόν επαφή με τους άλλους συμμαθητές τους, μιλούσαν μεταξύ τους γερμανικά. Τα περιεχόμενα διδασκαλίας ήταν τα ίδια με τα περιεχόμενα των ελληνικών σχολείων, οι δε δάσκαλοι δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία στα παιδιά αυτά.



Αξιοσημείωτο επί του προκειμένου είναι το γεγονός ότι τόσο "οι τάξεις υποδοχής όσο και τα ξεχωριστά σχολεία για τους παλιννοστούντες μαθητές στηρίζονται σε μια αντίφαση: επιδιώκουν την ένταξη μέσω της απομόνωσης" (Δαμανάκης 1987, σελ. 172). Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης ήταν η δημιουργία γκέτο και η επιδείνωση της κατάστασης των μαθητών (Chrysakoroulos/Paradopoulos 1989, σελ. 19). Έρευνες διαπιστώνουν ότι οι παλιννοστούντες μαθητές

- αντιμετωπίζονται στον σχολικό όσο και στον εξωσχολικό χώρο διακριτικά. Συχνά οι μαθητές τους αποκαλούν "Γερμανούς" και δεν τους συναναστρέφονται (Δαμανάκης 1987, σελ. 169).

Οι γονείς του 3ου Λυκείου και 30ου Γυμνασίου Θεσσαλονίκης που συστεγάζονται μαζί με το Γυμνάσιο και το Λύκειο παλιννοστούντων, διαμαρτυρήθηκαν με δυναμικές ενέργειες (κατάληψη δρόμων) και απαίτησαν να μην συνυπάρχουν τα παιδιά τους τις ίδιες ώρες και στους ίδιους χώρους με τους παλιννοστούντες μαθητές ("Ελευθεροτυπία", 27.9.96).

Τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, ασκείται πίεση στους μαθητές να "ξεχάσουν" τα παλιά και να "συμμορφωθούν" στα νέα δεδομένα (Δαμανάκης 1987, σελ. 170).

Έρευνες διαπιστώνουν ότι ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών των παλιννοστούντων μαθητών οφείλεται "κυρίως στο χάσμα μεταξύ της νοοτροπίας των παλιννοστούντων μαθητών και του "αυταρχικού" στιλ των Ελλήνων δασκάλων" (ό. π., σελ. 169)

Ο συγγραφέας αναφέρει επί του προκειμένου μια δήλωση μιας 17χρονης μαθήτριας του Λυκείου: "Οι μαθητές έχουν πολύ περισσότερη ελευθερία στη Γερμανία απ' ότι εμείς εδώ στην Ελλάδα. Οι δάσκαλοι είναι πολύ αυταρχικοί και συντηρητικοί. Ο δάσκαλος με έβρισε προ ημερών, επειδή



έβαφα τα νύχια μου. Είπε πως αυτό είναι ανήθικο. Αν συμπεριφερθεί κανείς εδώ όπως στη Γερμανία βρίσκει τον μπελά του(ό. π., σελ. 170).

Κατά τα λοιπά οι Έλληνες συγγραφείς επαναλαμβάνουν (πολύ σωστά) τις γνωστές θέσεις αναφορικά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής όπως:

- Οι δάσκαλοι πρέπει να φανταστούν ένα σχολείο δημοκρατικό, δηλαδή μια πολιτισμική πολυφωνία, όπου ο μετανάστης μαθητής δεν θα πιέζεται να συμμορφωθεί πολιτισμικά, αλλά θα μπορεί να χρησιμοποιεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, όχι μόνο για τη διαμόρφωση μιας θετικής αντίληψης, αλλά και για να δώσει στους συμμαθητές του τη δυνατότητα να δουν τις πολιτισμικές παραδοχές στην πραγματική τους διάσταση, δηλαδή μέσα από μια σχετική σκοπιά" (Γκότοβος 1984, σελ. 78).

-Το σχολείο πρέπει να εγκαταλείψει την "στρατηγική της απόρριψης του μαθητή ή της σύγκρουσης με αυτόν" και να καθιερώσει την "στρατηγική της πολιτισμικής ελευθερίας και της κατανόησης" (Γκότοβος 1984, σελ. 79).

Με άλλα λόγια, το ελληνικό σχολείο πρέπει να "σεβαστεί την προσωπικότητα" των παλιννοστούντων μαθητών και να τους επιτρέψει τη σχετική αυτονομία" (ό. π., σελ. 80).

Αξιοσημείωτο επί του προκειμένου είναι το γεγονός ότι, ενώ οι μετανάστες στις άλλες χώρες της Ευρώπης στον αγώνα τους για ίσες ευκαιρίες και ενάντια στη διακριτική μεταχείριση σε βάρος τους έχουν και τη συμπαράσταση ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού των χωρών υποδοχής, στην Ελλάδα απουσιάζει σχεδόν τελείως κάθε μορφή συμπαράστασης προς τους παλιννοστούντες και τους μετανάστες.



Έτσι, λοιπόν, ενώ οι εύποροι αλλοδαποί στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία ειδικά εξοπλισμένα και επανδρωμένα για τις ανάγκες των παιδιών τους, για τους φτωχούς μετανάστες υπάρχουν δύο εναλλακτικές λύσεις:

- είτε αφήνουν τα παιδιά τους στο έλεος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί ούτε στις ανάγκες των Ελλήνων μαθητών,

- είτε στέλνουν τα παιδιά τους στην πατρίδα μακριά από την οικογένεια τους, για να ακολουθήσουν το δρόμο που είναι γνωστός στα περισσότερα παιδιά των Ελλήνων που μετανάστευσαν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης: Ένα ή δύο χρόνια κοντά στη γιαγιά και τον παππού ή στην θεία και κατόπιν πάλι στους "γονείς", με τους οποίους το παιδί, συχνά, δεν έχει πλέον κανένα συναισθηματικό δεσμό.

Η παραπάνω συμπεριφορά του ελληνικού κράτους μειώνει την αξιοπιστία των επιχειρημάτων του απέναντι στις κυβερνήσεις των χωρών αποδοχής Ελλήνων μεταναστών (π.χ. τη Γερμανία) περί διευκολύνσεων για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και της ταυτότητας των παιδιών τους, (βλέπε Ζογραφού 1982, σελ. 135-187). Μήπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, που επικαλούνται οι Έλληνες αρμόδιοι για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμικής ταυτότητας δεν ισχύουν και για τους μετανάστες στην Ελλάδα.

1.2 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα



Έτσι, λοιπόν, ενώ οι εύποροι αλλοδαποί στέλνουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία ειδικά εξοπλισμένα και επανδρωμένα για τις ανάγκες των παιδιών τους, για τους φτωχούς μετανάστες υπάρχουν δύο εναλλακτικές λύσεις:

- είτε αφήνουν τα παιδιά τους στο έλεος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί ούτε στις ανάγκες των Ελλήνων μαθητών,

- είτε στέλνουν τα παιδιά τους στην πατρίδα μακριά από την οικογένεια τους, για να ακολουθήσουν το δρόμο που είναι γνωστός στα περισσότερα παιδιά των Ελλήνων που μετανάστευσαν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης: Ένα ή δύο χρόνια κοντά στη γιαγιά και τον παππού ή στην θεία και κατόπιν πάλι στους "γονείς", με τους οποίους το παιδί, συχνά, δεν έχει πλέον κανένα συναισθηματικό δεσμό.

Η παραπάνω συμπεριφορά του ελληνικού κράτους μειώνει την αξιοπιστία των επιχειρημάτων του απέναντι στις κυβερνήσεις των χωρών αποδοχής Ελλήνων μεταναστών (π.χ. τη Γερμανία) περί διευκολύνσεων για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και της ταυτότητας των παιδιών τους, (βλέπε Ζογραφου 1982, σελ. 135-187). Μήπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, που επικαλούνται οι Έλληνες αρμόδιοι για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμικής ταυτότητας δεν ισχύουν και για τους μετανάστες στην Ελλάδα.

1.2 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα



Το γεγονός ότι η χώρα μας έχει μπει σε μια εποχή εντυπωσιακών μεταναστευτικών ρευμάτων, με αποτέλεσμα τη μόνιμη διαμονή ενός σημαντικού αριθμού αλλοδαπών, δεν έχει συνειδητοποιηθεί ακόμη στη χώρα μας, με αποτέλεσμα το πρόβλημα αυτό να μην έχει γίνει μέχρι τώρα αντικείμενο ενός σοβαρού διαλόγου. Σύμφωνα με τις τελευταίες στατιστικές το ποσοστό των αλλοδαπών στην Ελλάδα ανέρχεται σήμερα στο 5% του πληθυσμού.

- Υπολογίζεται ότι στις αρχές του προσεχούς αιώνα ο ένας στους 7 κατοίκους στη χώρα μας θα είναι αλλοδαπός ("Καθημερινή", 26.5.94). Στον αριθμό των φτωχών ανθρώπων που θα εισέρχονται τόσο από τις χώρες της Ανατολικής Ασίας όσο και από την Αφρική, πρέπει να υπολογίσουμε και ένα σημαντικό αριθμό ποσοστό φτωχών από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ένα ποσοστό θα αποτελείται από την προνομιούχα μειονότητα των διαφόρων ξένων επιχειρήσεων που θα είναι εγκατεστημένες στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα πρέπει να υπολογισθεί και το συνεχώς αυξανόμενο ρεύμα των Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Η παραπάνω εξέλιξη σημαίνει ότι η χώρα μας πρέπει να θεωρεί τη διαμονή αλλοδαπών στην Ελλάδα ως μόνιμο φαινόμενο.

Συνεπώς, και για την χώρα μας μπαίνει στην επικαιρότητα το πρόβλημα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής, καθότι και η χώρα μας έχει γίνει μια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία διαβιούν άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών, γλωσσικών και θρησκευτικών προσανατολισμών (ό. π)

Ο σημερινός ξένος δεν θέλει να αφομοιωθεί στη νέα κοινωνία, αλλά αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του, δηλαδή της ιστορίας του, του πολιτισμού του, των παραδόσεων, της γλώσσας του. Βέβαια η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δεν αρκεί για την ειρηνική



συμβίωση των ανθρώπων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά καθιστά αναγκαίο τον προσδιορισμό νέων κοινά αποδεκτών κανόνων (Χέλερ 1993). Κατά την Χέλερ ο "πολυπολιτισμός" δεν είναι ούτε πανάκεια ούτε και απειλή, είναι ήδη μια υπαρκτή πραγματικότητα που κυοφορεί μια ελπίδα για το μέλλον" (ό. π.).

Ο νέος νόμος (2413/96) αναφέρεται στο θέμα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα θεσπίζοντας την "διαπολιτισμική εκπαίδευση" και στο εσωτερικό. Με απόφαση του ΥΠΕΠΘ στα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές-επαγγελματικές σχολές) "μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα προσθέτων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη" (άρθρο 35, παρ. 1 και 2).

Από την μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τα παιδιά των Ελλήνων του εξωτερικού και των παλιννοστούντων και την εθνοκεντρική αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συμπεραίνεται ότι οι δυνατότητες υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τα παιδιά των αλλοδαπών εργατών είναι μηδαμινές, καθότι λείπουν οι συνθήκες πλαισίου για την υλοποίηση της, όπως:

- η νομική κατοχύρωση της παραμονής των αλλοδαπών στην Ελλάδα,
- η διαπολιτισμική αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας, και
- η διάθεση του ελληνικού κράτους να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική



αγωγή ακόμη και εκεί που αυτό είναι δυνατό, και μάλιστα χωρίς επιπρόσθετα έξοδα, όπως στην περίπτωση των "Ευρωπαϊκών Σχολείων" στις Βρυξέλλες.

Αξιοσημείωτο επί του προκειμένου είναι το γεγονός ότι η κυβέρνηση "αποφάσισε" πρόσφατα να "επανεξετάσει" "από μηδενική βάση" "το σοβαρό πρόβλημα της εγκατάστασης των ομογενών παλιννοστούντων και της αφομοίωσης τους στον ελληνικό χώρο, αλλά και το θέμα της "ανύπαρκτης μεταναστευτικής πολιτικής της χώρας" ("Η Καθημερινή", 19.4.97).

"Η κυβέρνηση (...) διαπιστώνει όχι μόνο τις αδυναμίες, δυσλειτουργίες, παραλείψεις ή και λάθη πολιτικών επιλογών, αλλά και ότι υπάρχει ένα τεράστιο οικονομικό κόστος, χωρίς ταυτόχρονα να παράγεται και έργο" (ό. π.). Στην ειδική συνεδρίαση της κυβερνητικής επιτροπής ο κυβερνητικός εκπρόσωπος, Δημ. Ρέππας, μίλησε για "φαινόμενα", σχεδόν τραγελαφικά" (...) για συγκλονιστικές μαρτυρίες υπουργών", για τις συνθήκες ζωής των ομογενών στην Ελλάδα. Ειδικότερα για το ίδρυμα Υποδοχής Παλιννοστούντων τόνισε ότι "με τη λειτουργία του μέχρι τώρα δεν έχει κατορθώσει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις ή τους σκοπούς για τους οποίους ιδρύθηκε", ενώ αναφερόμενος στο Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Ομογενών είπε ότι δαπανώνται ετησίως μόνο για μισθολογικές δαπάνες 2,5 δισ. δραχμές" (ό. π.). Πολλοί από τους υπαλλήλους "είναι άσχετοι με το αντικείμενο και υπεράριθμοι που παρέμειναν λόγω της μικροπολιτικής των εκάστοτε κυβερνήσεων και των συνδικαλιστικών πιέσεων. Ενώ το ίδρυμα δραστηριοποιείται κυρίως στην περιοχή της Θράκης, από τους συνολικά 400 υπαλλήλους που διαθέτει, οι 100 βρίσκονται στην κεντρική διοίκηση στην Αθήνα. Ενδεικτικό είναι ότι ενώ τα κέντρα προσωρινής φιλοξενίας προσφύγων στο Ρέντη και στα Λαγκαδίκια διέκοψαν τη λειτουργία τους στο τέλος του 1994, το υπεράριθμο προσωπικό δεν



- απομακρύνθηκε έπειτα από παρέμβαση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Εξωτερικών . Χαρακτηριστική είναι επίσης η αναφορά του Παναγιώτη Ξανθόπουλου , προέδρου της Ομοσπονδίας Ποντιακών Συλλόγων: «Η διοίκηση του ιδρύματος δεχόταν πιέσεις από πολιτικούς και δεν μπορούσε να μειώσει το προσωπικό. Οι περισσότεροι από αυτούς που βρίσκονταν στην Αθήνα ούτε καν γνώριζαν τι γίνεται στη Θράκη, όπου είναι ο τόπος εγκατάστασης όσων προσφύγων εντάχθηκαν στο πρόγραμμα». («Τα Νέα», 4/5/97)

Γι' αυτούς τους λόγους είμαστε της γνώμης ότι η τυπική θέσπιση της διαπολιτισμικής αγωγής για τα παιδιά των αλλοδαπών εργατών στην Ελλάδα, γίνεται μάλλον στο πλαίσιο "ενθάρμυνσης" της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή πολιτική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο:

Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

Είναι πράγματι δύσκολο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, να δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός, σύντομος και σαφής ορισμός για το τι είναι η διαπολιτισμική αγωγή /



εκπαίδευση. Ο Μ. Leicester αναφέρει ότι αυτό είναι δικαιολογημένο, λόγω της δεδομένης ποικιλίας των αντιλήψεων για την «εκπαίδευση», αλλά και για τον «πολιτισμό» (Leicester 1989, σ. 22 στο: Παπάς, 1998, σ. 291).

Σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο, στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι έννοιες: διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική σχεδόν ως ταυτόσημες, αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη «ομοειδή πράγματα» (Γκότοβος, 1997, σ. 23).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προβάλλει ως μια νέα προσέγγιση των Επιστημών της Αγωγής, όπου η αναζήτηση της ιδιαιτερότητας των ατόμων και η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και το προσωπικό στυλ μάθησης είναι βασικές της αρχές. Ως θεωρία (με αρχές και σκοπούς), έρευνα και διδασκαλία έχει σαν προτεραιότητα την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού, εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού (Μάρκου, 1989, σ. 1407), την «διαπολιτισμοποίηση» των γνωστικών αντικειμένων, τον εμπλουτισμό δηλαδή με στοιχεία των πολιτισμών των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού (Δαμανάκης, 1989, σσ. 83-84).

Η διαπολιτισμική αγωγή παραπέμπει σε ένα είδος αγωγής, που είναι ακόμη «ζητούμενο», με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην Εκπαίδευση και την κοινωνία. Η διαπολιτισμική αγωγή προβάλλει ως η παιδαγωγική αντίδραση, «θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα και προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998,



- σσ. 14-15). Η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχους και χρησιμοποιεί μεθόδους για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κομβικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την διδακτική του ετοιμότητα, το βαθμό ανταπόκρισης του δηλαδή στα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική πράξη από τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Καραμπάτσος, 2000, σσ. 194-197). Από τις εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές λογικές,
- που υποθάλπουν τις προκαταλήψεις στην καθημερινή πράξη της διδασκαλίας και εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να περάσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό, στον επαναπροσανατολισμό των διδακτικών μεθόδων, σχέσεων και αξιών, που θα κατανοούν τις πολιτισμικές παραδόσεις των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Lynch, Mogdil, Verma, Mallick & Modgil, 1997, σσ. 243-244).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα («υπό την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση») όσο και «στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο». Η δεύτερη αυτή έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπίπτει με αυτή της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκότοβος, 1997, σ. 24).

Σε ένα τέτοιο ανάλογο πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, σύμφωνα με τον κ. Μάρκου. «Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα



χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1998β, σσ. 31-32).

Ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Αγωγής/Εκπαίδευσης, κατά τον Θ. Βακαλιό, «ορίζεται όχι με αναφορά στο πλαίσιο του σχολείου (ή της τάξης), αλλά στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, το οποίο, εξάλλου, το αντιμετωπίζουμε ως οργανικό στοιχείο της κοινωνίας» (Βακαλιός, 1997, σ. 76).

Σύμφωνα με τον Γ. Μάρκου ορίζεται «ως διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1997, σσ. 73-74).

Για τον Μ. Δαμανάκη «η διαπολιτισμική ιδέα δεν ισοδυναμεί με την απλή διατήρηση των πολιτισμικών των μειονοτήτων, αλλά έχοντας ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών, συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απευθύνεται σε όλους (σε αντίθεση με τη «διαπολιτισμική») «ντόπιους» και «ξένους», ώστε να κυριαρχεί μεταξύ της αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Απευθύνεται όμως



περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, («μακροεπίπεδο») και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της» (Δαμανάκης, 1989, σσ. 77-78).

Κατά τον Π. Γεωργογιάννη «το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 48).

Σύμφωνα με τον Αθ. Παπά η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μίας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλοεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Παπάς, 1998, σ. 301). Μια τέτοια οπτική μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των αντιπαραθέσεων στον επιστημονικό διάλογο για την οικουμενικότητα και την πολιτισμική σχετικότητα, αφού είναι απαλλαγμένη από ακρότητες και το ουσιαστικότερο, είναι προσανατολισμένη σε πανανθρώπινες, «οικουμενικές» αξίες, που μπορούν και πρέπει να βρουν την εφαρμογή τους στις σύγχρονες κοινωνίες (Νικολάου, 2000, σ. 134).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

3.1 Θεσμικά μέτρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι μεγάλες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη και γενικότερα στον κόσμο καθιστούν δεδομένο πλέον ότι οι μετακινήσεις μικρών ή μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων θα αποτελούν μια ακούσια και συχνή πρακτική ζωής, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Το στοιχείο αυτό οφείλει να λαμβάνεται υπόψη και να διακρίνει τις πολιτικές που δρομολογούνται για το μέλλον.

Τα έντονα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την απρόσμενη μεταναστευτική εισροή στην Ελλάδα και η προβληματική σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών ώθησαν την ελληνική πολιτεία να οδηγηθεί στη θέσπιση νόμων και μέτρων για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονταν μέχρι το 1990, κυριαρχούσε η λογική του «διαχωρισμού» και της «αφομοιωτικής-αντισταθμιστικής» προσέγγισης σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικής υποδομής, αναλυτικών



- προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων, διδακτικού υλικού, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικών πρακτικών κ.ά.). Η αποσπασματική και απομονωμένη εφαρμογή των ποικίλων μέτρων δεν αντιμετώπιζε ούτε βελτίωνε την υπάρχουσα κατάσταση, ενώ ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων παρέμενε περιθωριοποιημένο. Οι αυξημένες ανάγκες για την
- εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών οδήγησαν την Πολιτεία στη θεσμοθέτηση:

α) Του Νόμου 2413 του 1996, με τίτλο "Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις" (ΦΕΚ 124/17.6.96).

Ως σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται (άρθρο 34) "η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες".

β) Την πρόσφατη αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου των Τ.Υ. και Φ.Τ. (Φ10/20/Γ1/708, 7-9-1999, απόφαση του Υπουργού Παιδείας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση).

Ο Νόμος αυτός ενώ κατά τον Ειδικό Γραμματέα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Παιδείας Ομογενών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ανοίγει νέους ορίζοντες και δίνει τη δυνατότητα άσκησης πολιτικών για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών προς τη διαπολιτισμική κατεύθυνση (Χαλκιώτης 1997), δέχθηκε όμως αυστηρή κριτική, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται θεωρείται όχι επιτυχημένη, γιατί αντιμετωπίζει τα παιδιά αυτά με τη λογική του "διαχωρισμού", των "ξεχωριστών" σχολείων για "νέους με εκπαιδευτικές,



κοινωνικές πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες" (Δαμανάκης 1997, Μάρκου 1997α, 1997β, Γκότοβος 1997).

Όπως σχολιάζει ο Δαμανάκης, η Ελλάδα βρίσκεται, ακόμη στο στάδιο της *ad hoc* πολιτικής, δηλαδή αυτής της αφομοίωσης και της διπλής στρατηγικής (μεταξύ παραμονής και επιστροφής στην πατρίδα τους). Χρησιμοποιείται ο όρος "διαπολιτισμική" εκπαίδευση, χωρίς όμως να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Όπως τονίζει, "το ζητούμενο, ωστόσο, δεν είναι μια αφομοιωτική ή διαχωριστική εκπαίδευση, αλλά μια κοινή εκπαίδευση η οποία, μέσα από την προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την καλλιέργεια της πολιτισμικής ετερότητας, να συμβάλλει στον παράλληλο πολιτισμικό εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό του μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά λειτουργούντος και μονολιθικά διαρθρωμένου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος" (1997, σ. 88).

Στα τέλη της δεκαετίας του '90, στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), αρχίζουν να εκπονούνται στη χώρα μας ερευνητικά προγράμματα, στο πλαίσιο της ενέργειας (1.1 .Z.), που αφορά την Εκπαίδευση Ειδικών Κατηγοριών.

Τα προγράμματα αυτά συγχρηματοδοτούνται από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους και είναι τριετούς διάρκειας (1997-2000) με προοπτική συνέχειας.

Πρόκειται για τα έργα:

1. Πρόγραμμα για τη Σχολική και Κοινωνική Ένταξη Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών.



Σκοπός και στόχοι του προγράμματος μεταξύ των άλλων είναι:

- Η ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα με την εφαρμογή πιο αποτελεσματικών μέτρων εκπαιδευτικής παρέμβασης.

- Η ενίσχυση της φοίτησης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία και η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας.

- Η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού ως προς τις αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τις θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό έργο. Επιδιώκεται, επίσης η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, αλλά και η καταπολέμηση φαινομένων όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία.

- Η ανάπτυξη θεωρητικών επεξεργασιών, διδακτικών υλικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων καθώς και η βελτίωση του θεσμικού πλαισίου για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ-Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών-ΚΕΔΑ 1998, σ. 17).

2. Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας.

Οι στόχοι του προγράμματος μεταξύ άλλων είναι:

- Ο εντοπισμός των ανεπαρειών στην εκπαίδευση της μειονότητας και τα αίτια της ελλιπούς εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικού υλικού και πιλοτική εφαρμογή τους.

- Επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών και



άλλων παραγόντων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γλωσσικής διδασκαλίας.

- Ανάπτυξη επιπέδων γλωσσομάθειας και μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ΥΠΕΠΘ - Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών, 1998, σσ. 5-6).

3. Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών.

Βασικοί στόχοι μεταξύ των άλλων είναι:

- Η διατήρηση, η καλλιέργεια και η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στους ομογενείς και αλλογενείς μαθητές μέσω της παραγωγής διδακτικού υλικού και δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης.

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ελλαδιτών και ομογενών και δημιουργία βάσεων δεδομένων και δικτύων επικοινωνίας.

Η ενίσχυση προγραμμάτων και μορφών της ελληνικής παιδείας που θα ανταποκρίνονται στις συνθήκες που επικρατούν στην κάθε χώρα και που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των ομογενών μαθητών του εξωτερικού (ΥΠΕΠΘ - Παν/μιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. 1997, σσ. 6-10).

4. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων.

Σκοπός του έργου είναι:

- Η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και του μαθητικού πληθυσμού της χώρας ως προς τις αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

- Η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών των τσιγγάνων και η εξοικείωση τους με τις αρχές της



διαπολιτισμικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

- Η πλήρης φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να αποφευχθεί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός.

- Η πραγματοποίηση των παραπάνω σκοπών στηρίζεται σε άξονες σταδιακής παρέμβασης οι οποίοι υλοποιούνται μέσω συγκεκριμένων δράσεων (θεσμική και διοικητική

- υποδομή, προγράμματα σπουδών, διδακτικό υλικό, κ.ά.).

Κρίνοντας τη φιλοσοφία, τις αρχές και τους στόχους των παραπάνω προγραμμάτων, πιστεύουμε ότι ανοίγουν νέους ορίζοντες αφού προσεγγίζουν τις αρχές της Διάπολιτισμικής Εκπαίδευσης και θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη της στη χώρα μας, επιδιώκοντας βαθύτερες και ουσιαστικότερες αναθεωρήσεις προγραμμάτων, δομών, διαδικασιών και πρακτικών του σημερινού σχολείου.

Ιδιαίτερα θετική είναι η δράση του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών όσον αφορά την προώθηση και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Οι προσπάθειες επίσης για την διάδοση της ελληνικής γλώσσας στις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, η απόσπαση εκπαιδευτικών και η συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας καθώς και η διοργάνωση σε ετήσια βάση διεθνών συνεδρίων από το ΚΕ.Δ.ΕΚ. είναι μερικές από τις προσπάθειες και τις ενέργειες που γίνονται με στόχο την προώθηση και διάδοση της διαπολιτισμικής ιδέας.

3.2 Γνωστικά αντικείμενα



Είναι γνωστό ότι η επιτυχία του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από το κατά πόσο το σχολείο αποδέχεται την προσωπικότητα και την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Σε καμία περίπτωση ο μαθητής δεν πρέπει να αισθάνεται ότι το σχολείο δεν σέβεται την κοινωνική του προέλευση και τα συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής του ταυτότητας, διότι αυτό θα επιφέρει μείωση της αυτοεκτίμησης και συνεπώς και αντίσταση ή ακόμη και άρνηση στη μάθηση.

Αναλύοντας τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι αντικατοπτρίζουν τις αξίες και τα πρότυπα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (Φραγκουδάκη 1978). Ακόμη και η γλώσσα του σχολείου ανταποκρίνεται στη γλώσσα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (Ζωγράφου 1993, σελ. 3738) με αποτέλεσμα η "γλωσσική εκπαίδευση" να αποκτά τη "μορφή γλωσσικής λογοκρισίας", διότι ο δάσκαλος ερμηνεύει την αδυναμία των μαθητών να επικοινωνήσουν στην επίσημη γλώσσα του σχολείου (επεξεργασμένος κώδικας) ως νοητική ανικανότητα (Κατσίκας 1989, Πυργιωτάκης 1984, σελ. 122, Γκότοβος 1986, σελ. 90).

Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο ότι το σχολείο, αντί να αντισταθμίζει, αναπαραγάγει τις κοινωνικές ανισότητες (Κατσίκας, Χ./Καββαδίας 1994 και 1996).

Στα παιδιά των μεσοαστών δημιουργείται ένα ελιπίστικο πνεύμα, χωρίς αλληλεγγύη και κατανόηση για τους άλλους, τους διαφορετικούς. Ένα σχολείο, το οποίο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών της ίδιας εθνότητας, είναι ασφαλώς τελείως ακατάλληλο για μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Συνεπώς, η προσαρμογή των περιεχομένων και των αξιών του σχολείου στην κοινωνική πραγματικότητα όλων των μαθητών, με την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής, δεν αφορά μόνο τα



παιδιά των αλλοδαπών, αλλά όλα τα παιδιά της σχολικής κοινότητας, καθότι μια τέτοια προσέγγιση θα συμβάλλει στην αλληλοκατανόηση, στον αλληλοσεβασμό και συνεπώς και στην εξέλιξη όλων των μαθητών.

Οι Essinger/Graf θεωρούν την διαπολιτισμική αγωγή ως μια "κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής στα προβλήματα που δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας". Επί του προκειμένου οι συγγραφείς αναφέρουν τους παραπάνω στόχους μάθησης μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την ειρήνη:

1. Την εξάλειψη των προκαταλήψεων (πολιτισμικών, εθνικών, εθνοτικών κ.λπ.)

2. Την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (έπιρ&ιηί&): Είναι στενά συνδεδεμένη με την αγωγή για μείωση και εξάλειψη των προκαταλήψεων. Ενσυναίσθηση σημαίνει να μπορούμε να αισθανόμαστε την αδικία, την περιφρόνηση, τον πόνο και το φόβο όπως τον αισθάνεται ο άλλος. Να μπορούμε δηλαδή να τοποθετηθούμε στη θέση του άλλου για να δούμε τα προβλήματα του με τα δικά του μάτια και να αισθανθούμε συμπάθεια γι' αυτόν. Συνεπώς, το πρώτο καθήκον της εκπαίδευσης πρέπει να είναι να προάγει την ευαισθησία και την κατανόηση των ατόμων για να ασχοληθούν με τα προβλήματα των άλλων και την ιδιαιτερότητα της διαφορετικότητας του.

3. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Επίκεντρο της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η εκπαίδευση σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Αλληλεγγύη σημαίνει ανάπτυξη μίας συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, κρατών, φυλών και απαιτεί την εξάλειψη των κοινωνικών αδικιών. Η αλληλεγγύη στρέφεται ενάντια στην αντιπαλότητα και στην εξουσία.

4. Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης: Ο



εθνικός τρόπος σκέψης αποτελεί εμπόδιο για την ειρήνη. Ο τρόπος αυτός αποτελεί κατάλοιπο μιας αγροτικά προσανατολισμένης κοινωνίας και αποτελεί απειλή για την ειρήνη.

- 5. Εκπαίδευση για απόκτηση ικανότητας σύγκρουσης: Σε μια κοινωνία η οποία δεν είναι απαλλαγμένη από συγκρούσεις, τα παιδιά δεν πρέπει να απομονώνονται από τον κοινωνικό περίγυρο, αλλά να καθίστανται ικανά να αναλύουν καταστάσεις συγκρούσεων, διαπιστώνοντας τους αιτιολογικούς παράγοντες τους. Στην προκειμένη περίπτωση δεν αρκεί μόνο η συζήτηση, αλλά και η δράση ξεκινώντας από συγκεκριμένες καταστάσεις σύγκρουσης που αντιμετωπίζουν άμεσα, τα παιδιά (Εδδδηξει70iΓ&i1984, σελ. 28-30).

Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο ο δάσκαλος δεν θα έχει ως καθήκον να μεταδίδει τις αξίες της άρχουσας τάξης ως δεσμευτικές, αλλά θα δίδει στους μαθητές τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν κριτικά όλο το φάσμα των αξιών που κυριαρχούν στον εξωσχολικό χώρο, για να μπορέσουν έτσι οι μαθητές να αποκτήσουν μια ταυτότητα, η οποία θα είναι αποτέλεσμα της δυναμικής που θα αναπτύσσεται από την κριτική θεώρηση όλων των αξιών εκ μέρους του μαθητή.

Ένα βασικό στοιχείο της διαπολιτισμικής αγωγής είναι και η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών θα πρέπει να διδάσκεται ταυτόχρονα με την κυρίαρχη γλώσσα και μάλιστα με βιβλία, τα περιεχόμενα των οποίων είναι προσαρμοσμένα στα βιώματα των μαθητών στο χώρο διαβίωσης τους.

Βέβαια, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων είναι ένα πολυδιάστατο πρόβλημα με πολλές παραμέτρους, με αποτέλεσμα να εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών, ιδιαίτερα της Δυτικής Ευρώπης, οι



οποίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τους μετανάστες ως "προσωρινούς" εργαζόμενους, διάφορα μοντέλα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (βλέπε σχετικά Κανακίδου/Παπαγιάννη 1994, σελ. 62, Δαμανάκης 1989, σελ. 110-117, Ζογραφου 1982, σελ. 112-118).

Επί του προκειμένου θέλουμε να τονίσουμε ότι πίσω από τα περισσότερα γλωσσικά μοντέλα κρύβονται τα πολιτικά συμφέροντα όχι μόνο των χωρών υποδοχής, αλλά και των χωρών αποστολής. Ιδιαίτερα η Ελλάδα έχει χρησιμοποιήσει το πρόβλημα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των Ελληνόπουλων του εξωτερικού με γνώμονα κάθε άλλο παρά τα συμφέροντα των παιδιών (Ζογραφου 1986, σελ. 149-168 και Ζογραφου 1983, σελ. 100 - 113).

Τα θεωρητικά μαθήματα δεν θα πρέπει να έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Η διδασκαλία πρέπει να γίνεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργείται η αλληλεγγύη, η κατανόηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των μαθητών των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Έτσι, λοιπόν, η ιστορία θα πρέπει να διδάσκεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν τα διάφορα ιστορικά γεγονότα χωρίς γενικεύσεις και εξιδανικεύσεις των πράξεων της μιας κοινωνικής ομάδας και την περιφρόνηση της άλλης. Θα πρέπει να καταβάλλεται η προσπάθεια κριτικής ανάλυσης των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών που οδήγησαν σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.

Παρότι η ιστορία στα παιδιά του Δημοτικού και του Γυμνασίου πρέπει να διδάσκεται κάπως απλοποιημένα, εν τούτοις δεν θα πρέπει. Να περιέχει ψέματα, διότι αν η ιστορία βασίζεται σε ψέματα και μύθους, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να προσφεύγει συνεχώς σε νέους μύθους και ψέματα, για να διατηρήσει τα θεμέλια. Τελικά οι νέοι δεν θα είναι σε θέση να ξεχωρίσουν την αλήθεια από το ψέμα.



Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να δίδεται η εντύπωση στο μαθητή ότι οι πράξεις της μιας ομάδας είναι πάντα θετικές και της ομάδας των άλλων, των διαφορετικών, "των εχθρών", είναι κακές, όπως συμβαίνει Π.χ. ακόμη σε πολλά βιβλία του ελληνικού σχολείου (βλέπε σχετικά Φραγκουδάκη 1978). Βέβαια, αν ληφθεί υπόψη η σημερινή πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία, το διαπολιτισμικό μάθημα της ιστορίας θα αποτελεί για πολλά

- ακόμη χρόνια μια ουτοπία. Αρκεί να διαπιστώσει κανείς ότι ακόμη και σήμερα η μικρασιατική καταστροφή και ο εμφύλιος πόλεμος αποτελούν ακόμη ταμπού τόσο για την ελληνική κοινωνία όσο και για το σχολείο. Πως μπορούμε να μιλάμε για μια διαπολιτισμική αγωγή, όταν τα σχολικά βιβλία δεν περιέχουν ούτε μία λέξη για την ύπαρξη των 150.000 και πλέον Τσιγγάνων, για τους Ποντίους και την μετανάστευση, όταν κάθε δεύτερος Έλληνας έχει ζήσει ή γεννηθεί στο εξωτερικό και στη χώρα μας ζουν σήμερα 500.000-600.000 αλλοδαποί νόμιμα ή παράνομα:

Ανάλογη πρέπει να είναι και η διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας, το οποίο πρέπει να δώσει στο μαθητή τη δυνατότητα όχι μόνο να γνωρίσει τις άλλες χώρες, αλλά και να αντιληφθεί τη σημασία που έχει η προστασία του περιβάλλοντος για όλες τις χώρες σε μια εποχή της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, η οποία έχει ως κύριο κίνητρο την επίτευξη κέρδους, αγνοώντας τις συνέπειες για το περιβάλλον (Κανακίδου/Παπαγιάννη 1994, σελ. 66).

Το μάθημα των θρησκευτικών θα πρέπει να διδάσκεται με την έννοια της θρησκευιολογίας και να "είναι απαλλαγμένο από το στερεότυπο της μοναδικότητας και της αποκλειστικότητας" ενός θρησκευτικού δόγματος (Κανακίδου/Παπαγιάννη 1994, σελ. 66).

Σε καμία περίπτωση το μάθημα αυτό δεν πρέπει να αποκτά τη μορφή του προσηλυτισμού, όπως συμβαίνει σήμερα στη χώρα μας, όπου τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη δεν είναι



αντικείμενο συζήτησης και διαλόγου, αλλά αντικείμενο άφοσίωσης" (Γκότοβος 1986, σελ. 207) και ο δάσκαλος, σύμφωνα με το σύνταγμα (άρθρο 16), είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει την "εθνική και θρησκευτική συνείδηση" των μαθητών, να τους κάνει δηλαδή καλούς χριστιανούς και μάλιστα ελληνορθόδοξους (Ζωγράφου 1993, σελ. 48).

- Δεν είναι τυχαίο που το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καταδίκασε πρόσφατα την Ελλάδα επειδή η νομοθεσία της "επιτρέπει ανάμιξη των αρχών στην άσκηση της θρησκευτικής ελευθερίας", με αφορμή την άρνηση των αρχών να χορηγήσουν άδεια λειτουργίας τόπου θρησκευτικής λατρείας σε Μάρτυρες του Ιεχωβά ("Ελευθεροτυπία", 27.2.96). Στην ομόφωνη απόφαση του, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο σημειώνει ότι "η σχετική ελληνική νομοθεσία επιτρέπει την κατάφορη ανάμιξη των πολιτικών, διοικητικών και εκκλησιαστικών αρχών στην άσκηση της θρησκευτικής ελευθερίας" (ό. π.).

Πολύ σπουδαία είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία των μαθημάτων τέχνης. Ο Kwant τονίζει σχετικά ότι "η πληροφόρηση για τους άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους που προσφέρεται με τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι καλύτερη απ' αυτή που μπορεί να προσφέρουν οι σπουδές της ανθρωπολογίας" (Κανακίδου/Παπαγιάννη 1994, σελ. 67).

Με το διαπολιτισμικό μάθημα της τέχνης (μουσική, θέατρο, ζωγραφική, χειροτεχνία κλπ.) οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους πολιτισμούς. Ο Sclaudemann θέτει επί του προκειμένου το θέμα της "αισθητικής κοινωνικοποίησης" (ό. π., σελ. 67-68).

Είναι ευνόητο ότι η καλλιτεχνική έκφραση των διαφόρων πολιτισμών πρέπει να μεταδίδεται στους μαθητές με την αναφορά ιστορικών στοιχείων και με κριτικό πνεύμα. Το



μάθημα της μουσικής δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή ακουστική μετάδοση, αλλά να επεκτείνεται και στην αναφορά της προέλευσης των εκδηλώσεων που συνοδεύουν το άκουσμα ενός μουσικού κομματιού.

Τα μαθήματα της μουσικής και χορού θα μπορούν να διδάσκονται με τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων (π.χ. Μουσουλμάνων, Τσιγγάνων, Βλάχων, Σαρακατσαναίων, Ποντίων, Αλβανών κ.λπ.). Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η μείωση των προκαταλήψεων μεταξύ των διαφόρων μειονοτήτων, αλλά και των Ελλήνων απέναντι στους άλλους, τους διαφορετικούς.

Στις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου (σχολικές γιορτές) θα μπορούσε να γίνεται συνδυασμός μουσικής, χορού με την προετοιμασία φαγητών και γλυκισμάτων των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας βελτιώνεται και η αλληλοκατανόηση. Μεγάλες δυνατότητες παρέχει και η θεατρική τέχνη (κουκλοθέατρο, καραγκιόζης, θέατρο σκιών, παιδικό θέατρο και θεατρικό παιχνίδι "ως ευρύτατο πεδίο εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής και ως εύκαμπτο και ανεξάντλητο μέσο διδασκαλίας" (Κανακίδου/Παπαγιάννη 1994, σελ.69).

3.4 Γλωσσική Διδασκαλία

Οι διάφορες θεωρίες απόκτησης της γνώσης αναγνωρίζουν τη σημασία της γλώσσας στη μάθηση, αλλά όχι στον ίδιο βαθμό ούτε με την ίδια έμφαση στην εκπαιδευτική πράξη. Η προσέγγιση που δίνει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της γλώσσας στη μάθηση είναι η κοινωνικο-πολιτισμική



- προσέγγιση του Vygotsky. «Στο πλαίσιο της, αναγνωρίζεται η γλώσσα ως εργαλείο γνώσης όσο και ως μέσο επηρεασμού της συμπεριφοράς, τονίζεται η σπουδαιότητα του λόγου στην οργάνωση των δραστηριοτήτων των παιδιών και επισημαίνεται η επικοινωνιακή του λειτουργία. Δηλαδή τα παιδιά δεν μαθαίνουν τη γλώσσα, καμία γλώσσα, ως ένα αφηρημένο σύστημα συμβόλων αλλά ως ένα εργαλείο που το καταλαβαίνουν και το χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις τους με τον κόσμο» (Μητακίδου & Τρέσσου, 2002, σ. 25).

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί κοινό πρόβλημα για τους αλλόφωνους μαθητές, αφού έχει συσχετιστεί άμεσα με την ικανότητα ανταπόκρισης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όμως οι αλλοδαποί μαθητές που βρίσκονται στην Ελλάδα δεν αποτελούν έναν ομοιογενή πληθυσμό έναντι του οποίου θα λαμβάνονταν κοινά και ενιαία μέτρα και ρυθμίσεις (Μπόμπας, 1997, σ. 399). Είναι διαφορετικοί τόσο ως προς τις γλώσσες τους όσο και ως προς το βαθμό εκμάθησης των γλωσσών αυτών και το βαθμό γνώσης της ελληνικής.

Η παράμετρος της διγλωσσίας υπάρχει πάντα, όταν αναφερόμαστε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Για τον Μ. Δαμανάκη η διγλωσσία διαχωρίζεται σε δύο όρους: την ατομική διγλωσσία (bilingualism) και την κοινωνική διγλωσσία (diglossia). Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες, ενώ ο δεύτερος χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες (Δαμανάκης, 1997, σ. 91).

Η Skutnabb-Kangas (1981, σ. 97) προσπαθεί να ορίσει είδη διγλωσσίας, ταξινομώντας τα δίγλωσσα άτομα σε τέσσερις ομάδες:



1. Άτομα που ανήκουν στην **περίβλεπτη διγλωσσία** και προέρχονται από μεσαία και υψηλά οικονομικώς κοινωνικά στρώματα, τα οποία μιλάνε απταιστώως δυο γλώσσες με κύρος, όπως αγγλικά, γαλλικά. Συνήθως τα παιδιά αυτών των ατόμων αλλάζουν πολύ συχνά τόπο διαμονής στο εξωτερικό, π.χ. τα παιδιά διπλωματών. Τα άτομα αυτά μαθαίνουν συνήθως μια ξένη γλώσσα για λόγους γοήτρου και αίγλης.
- 2. Άτομα που ανήκουν στην πλειονότητα και θεωρείται ένα πλεονέκτημα για αυτά τα παιδιά να μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα για οικονομικούς λόγους. Όπως π.χ. η περίπτωση των ελληνόπουλων που μαθαίνουν αγγλικά στην Ελλάδα.
3. Άτομα που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες, δηλαδή παιδιά που προέρχονται από μικτούς γάμους.
4. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων τα οποία δεν έγιναν δίγλωσσα μετά από δική τους επιθυμία αλλά αναγκάστηκαν ζώντας κάτω από την εξωτερική πίεση του περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής να μάθουν την γλώσσα της πλειονότητας.

Η Skutnabb-Kangas κάνει επίσης τον διαχωρισμό ανάμεσα στην φυσική διγλωσσία και τη σχολική διγλωσσία (βοϊιοοϊ 1) Ηϊηξϊϊ3ϊϊ8ϊη). Τα άτομα της πρώτης κατηγορίας έγιναν δίγλωσσα στην καθημερινή τους επαφή μέσα στο περιβάλλον της πλειονότητας σε πολύ μικρή ηλικία, ενώ τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας μαθαίνουν την γλώσσα στο σχολείο και δεν έχουν την δυνατότητα να την εξασκήσουν στην καθημερινή ζωή (1981, σ. 95).

Σύμφωνα με τον C. Baker (2001, σ. 51-54) τα άτομα που μεταναστεύουν σε μικρή ηλικία ή που γεννιούνται και κοινωνικοποιούνται σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι, κατά κανόνα, δίγλωσσα, και μπορούν να ενταχθούν, συγκεκριμένα, σε έναν από τους ακόλουθους τέσσερις τύπους



διγλωσσίας: α) Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της πρώτης γλώσσας (Γ1) β) Μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της δεύτερης γλώσσας (Γ2) γ) Αμφιδύναμη (εξισορροπημένη) διγλωσσία δ) Ημιγλωσσία.

Η ατομική και κοινωνική διγλωσσία συνυπάρχουν με την πολυπολιτισμικότητα. Σε αντίθεση με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και όπου η προς εκμάθηση γλώσσα δεν παίζει κανένα ρόλο στην γλωσσική κοινότητα, η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας συνδέεται άμεσα με μια κοινωνική κατάσταση όπου η κατακτημένη δεύτερη γλώσσα παίζει ένα σημαντικό θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην κοινότητα (Eliot, 1996, σ. 12). Όταν η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας δεν οργανώνεται στη βάση και με μια προοπτική διγλωσσίας, λειτουργεί ως άλλοθι για μια συγκαλυμμένη (ή και απροκάλυπτη) γλωσσική αφομοίωση στην κυρίαρχη γλώσσα (Δαμανάκης & Σκούρτου, 2001, σ. 91), κάτι το οποίο αντιτίθεται με τις αρχές και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση των αλλόγλωσσων παιδιών, η κατανόηση της δεύτερης γλώσσας συνδέεται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και με την γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Κατά τον J. Cummins, οι επικοινωνιακές δεξιότητες φθάνουν σχετικά γρήγορα σε ένα ανώτατο επίπεδο, αλλά η γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα χρειάζεται το σχολείο για τη συνεχή ανάπτυξη της. Η γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα εξαρτάται από την εννοιολογική υποδομή των μαθητών στην πρώτη τους γλώσσα και από το είδος των σχέσεων αλληλεπίδρασης στο σχολείο, οι οποίες συνήθως έχουν ως ένδειξη τη χαμηλή επίδοση και οδηγούν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο να αποσύρονται πνευματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση (Cummins, 1999, σ. 107-108).



- Το γεγονός ότι και οι δύο γλώσσες είναι συνδεδεμένες με κοινωνικούς ρόλους και λειτουργίες και συνυπάρχουν σε μια σειρά από γλωσσικές επικράτειες επηρεάζει τόσο τη γλωσσική πολιτική όσο και τη γλωσσική-εκπαιδευτική πράξη και φυσικά και τις διδακτικές-μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Στην Ελλάδα - παρόλο που έχει δημιουργηθεί μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση, μέσα από την είσοδο αλλοδαπών πληθυσμών -
- δεν υπάρχει ακόμα μια γλωσσική πολιτική που να λαμβάνει υπόψη της τις γλώσσες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Ωστόσο, η εφαρμογή του νόμου 2413/96, δεν αποκλείεται να εγκαινιάσει μια νέα γλωσσική πολιτική που θα λαμβάνει υπόψη της τις ομάδες των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (Δαμανάκης, 1997, σ. 80-84).

3.4 Διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Αν και κάθε θεωρία διδακτικής της γλώσσας δεν στηρίζεται σε κάποιο γλωσσολογικό πρότυπο (Δομισμός, Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική), εντούτοις προϋποθέτει κάποιες παραδοχές για τη γλώσσα. Έχει παρατηρηθεί πως οποιαδήποτε θεωρία διδακτικής της γλώσσας βασίζεται σε τέσσερις διακεκριμένες αρχές που αφορούν:

A. τη φύση της γλώσσας γενικά και ειδικότερα της γλώσσας-στόχου,

B. τη γλώσσα μέσα στην κοινωνία,

τις θεωρίες μάθησης και τους τύπους των μαθητών (φυσική, υποσυνείδητη κτλ.), τη διδακτική (εκπαιδευτική παράδοση και σκέψη: δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική μέθοδος, αυτόνομη μάθηση κ.τ.λ.)



- Γενικότερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, ώστε να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα (Ρεπούσης, 2000, σ. 17). Κάθε προσπάθεια για διδασκαλία γλώσσας αντιμετωπίζει βασικά προβλήματα, όπως: **Τι θα διδάξω, γιατί θα το διδάξω, πότε θα το διδάξω (με ποια σειρά σε σχέση με άλλα διδακτέα στοιχεία), πώς θα το διδάξω, σε ποιον θα το διδάξω και σε πόσο χρονικό διάστημα θα καλύψω την ύλη μου.**

Η επιλογή της διδακτικής μεθόδου και η επιτυχημένη ή όχι εφαρμογή της επηρεάζονται από τους παράγοντες που αφορούν στον μαθητή: ηλικία, γνωστική ωριμότητα, ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή ως προς τον τύπο μάθησης (οπτικός, ακουστικός τύπος, κοινωνικότητα), κοινωνικοί (αν για παράδειγμα είναι μετανάστης) και συναισθηματικοί παράγοντες (αν για παράδειγμα υπάρχουν φιλικές, οικογενειακές σχέσεις με άτομα στην Ελλάδα), γνώσεις στη μητρική και την ξένη γλώσσα, γενικότερες γνώσεις για τον κόσμο, ειδικές ανάγκες του μαθητή και ενδιαφέροντα σχετικά με την ξένη γλώσσα, στάση (θετική ή αρνητική) απέναντι στην ξένη γλώσσα, κίνητρα για την εκμάθηση της και απώτεροι στόχοι του μαθητή σε σχέση με την ξένη γλώσσα (Papaefthymiou-Lytra, 1987, σ. 83). Έχουν προταθεί πολλές μέθοδοι και προσεγγίσεις στη διδασκαλία ξένων γλωσσών που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη βαρύτητα που δίνεται κατά τη διδασκαλία στη δομή ή στη χρήση της γλώσσας. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω οι πιο γνωστές και με μερικά από τα βασικά γνωρίσματα τους:

Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος: Απομνημόνευση γραμματικών κανόνων και λεξιλογίου. Μετάφραση μέσα από φιλολογικά κείμενα.



Άμεση Μέθοδος: Απόκτηση ξένης γλώσσας όπως και η μητρική. Δεν υπάρχει μετάφραση στη μητρική γλώσσα.

Προφορική προσέγγιση και η μέθοδος εκμάθησης μέσα από καταστάσεις: Η γλώσσα ισοδυναμεί με ενέργεια για κάποιο σκοπό μέσα σε μια περίπτωση. Δομές της γλώσσας: από τις απλές προς τις δύσκολες. Επανάληψη προτύπων.

Σιωπηλή Μέθοδος : Σιωπηλή πρόκληση από τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος δεν παρεμβαίνει. Οι δομές είναι πιο σημαντικές από το λεξιλόγιο. Οι διδασκόμενοι πειραματίζονται.

Δομική προσέγγιση : Η γλώσσα αποτελεί σύστημα τύπων που μπορεί κανείς να το ανακαλύψει και να το αναλύσει. Οργανωμένο σύστημα τεχνικών. Συστηματικά επιλεγμένο διδακτικό υλικό. Υποκειμενικά κριτήρια επιλογής. Παραμέληση σημασίας και συμφραζόμενων. Παραμέληση των κινήτρων.

Επικοινωνιακή προσέγγιση: Χρήση της γλώσσας για διαπροσωπική επικοινωνία. Σπουδαιότερη η μάθηση. Κέντρο βάρους της προσοχής στην τάξη είναι ο μαθητής. Εντοπισμός των επικοινωνιακών γλωσσικών αναγκών. Αυτονόμηση του μαθητή (Cohen, 1998. Richards, J & RODGERS, 2001. Baker, 2001).

Τα τελευταία χρόνια επικρατέστερο στον χώρο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών είναι το μοντέλο της **επικοινωνιακής προσέγγισης**. Σύμφωνα με τον BROWN τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας είναι:

Οι στόχοι της διδασκαλίας της γλώσσας καλύπτουν όλα τα στοιχεία της επικοινωνιακής ικανότητας και όχι μόνο τα γραμματικά και τα γλωσσολογικά.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις σχεδιάζονται ώστε να εμπλέκουν τους μαθητές σε πραγματικές, αυθεντικές, λειτουργικές



χρήσεις της γλώσσας για σκόπιμη επικοινωνία. Οι οργανωτικοί τύποι της γλώσσας δεν είναι ο κεντρικός στόχος αλλά απόψεις της γλώσσας που επιτρέπουν στο μανθάνοντα να επιτύχει τους στόχους του.

Η ευχέρεια και η ακρίβεια είναι συμπληρωματικές αρχές που υποστηρίζουν τις επικοινωνιακές τεχνικές, και κάποτε η ευχέρεια μπορεί να αποβεί πιο σημαντική από την ακρίβεια, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχεια της επικοινωνίας.

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδασκαλίας, οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιούν τη γλώσσα στο προσδεκτικό της άκρο (ακρόαση, ανάγνωση) και στο παραγωγικό της άκρο (ομιλία, γραπτή παραγωγή) σε νέες καταστάσεις (BROWN, 1994, σ. 245).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας καλύπτει μια μόνο πτυχή της ειδικής υποστήριξης που χρειάζονται οι αλλόφωνοι μαθητές στο σχολείο. Στα πλαίσια της ειδικής γλωσσικής διδασκαλίας επιδιώκεται γενικότερα:

Να ενημερωθεί το παιδί για το σχολείο και τη ζωή στη χώρα υποδοχής, να προστατευτεί και να υποστηριχθεί στην προσπάθεια προσαρμογής στο καινούργιο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον του.

Να συστηματοποιηθούν και να διευρυνθούν οι γλωσσικές γνώσεις που αφομοιώνει το παιδί βιώνοντας καθημερινές επικοινωνιακές καταστάσεις.

Να μάθει το παιδί γραφή και ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα και να αποκτήσει βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που χρειάζεται για τη συμμετοχή στην κανονική τάξη.

Να μη διακοπεί πλήρως η μαθησιακή διαδικασία που είχε ξεκινήσει το παιδί στο σχολείο της χώρας προέλευσης.



Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οφείλει να περιστρέφεται γύρω από τις βιωματικές καταστάσεις, στις οποίες αναμένεται να εμπλέκονται οι μαθητές (μετακινήσεις, γνωριμίες και κοινωνικές σχέσεις, ψώνια και κατανάλωση, υπηρεσίες, εργασία των γονιών, πρόσβαση στα μέσα επικοινωνίας και ενημέρωσης, αρρώστια, σχολείο, μαθήματα στην κανονική τάξη, βιβλίο, αθλητισμός, ψυχαγωγία κ.α.), τις στοιχειώδεις επικοινωνιακές προθέσεις των μαθητών (ρωτώ, παρακαλώ, ζητώ, δηλώνω δέχομαι, εξηγώ κ.α.), τις δεσμεύσεις του γλωσσικού συστήματος (ιεράρχηση των μορφοσυντακτικών δομών) και τους τομείς χρήσης της γλώσσας (ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία, γραπτή έκφραση) (Μάρκου, 1999, σ. 28-33).

Προκειμένου να σχεδιαστεί μία καλύτερη παρουσίαση του διδακτικού υλικού στους μαθητές, χρειάζεται να γίνει από τον εκπαιδευτικό μια ανάλυση των γλωσσικών τύπων που χρησιμοποιούνται στην τάξη και των χρήσεων της γλώσσας οι οποίες γίνονται κατά το μάθημα. Με βάση αυτή την ανάλυση, ο εκπαιδευτικός προχωρά στη χρήση λόγου που να χαρακτηρίζεται από απλότητα στο λεξιλόγιο, στις συντακτικές και γραμματικές δομές και από σύντομες προτάσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν ορισμένες υποβοηθητικές στρατηγικές, οι οποίες όχι μόνο θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά στην ουσία θα τους **μάθουν πώς να μαθαίνουν**. Τέτοιες είναι, λόγου χάρη:

η χρήση εικονογράφησης και εποπτικού υλικού

η χρήση συνεργατικών τεχνικών μάθησης

η εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές δραστηριότητες σχετικές με το μάθημα



η σύνδεση του καινούριου υλικού με γνώσεις ήδη κατεκτημένες

η πλαισίωση του καινούριου υλικού μέσω της χρήσης προλόγου / εισαγωγής και ανακεφαλαίωσης

η ιεράρχηση της παρουσίασης των καινούριων εννοιών (από τις απλούστερες στις πιο σύνθετες)

η χρήση δραστηριοτήτων ανακεφαλαίωσης ώστε να εμπεδωθούν οι καινούριες έννοιες

η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κάνουν αποτελεσματική ανάγνωση κειμένων σχετικών με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα: πώς να κάνουν περίληψη, πώς να εντοπίζουν τα κύρια σημεία, πώς να διαμορφώνουν υποθέσεις και να τις ελέγχουν καθώς προχωρούν στην ανάγνωση, πώς να βγάζουν συμπεράσματα μετά από σύγκριση κ.ο.κ., και τέλος

η δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο να τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτο-εκτίμηση των μαθητών μέσα από την κατάκτηση γνώσεων στα διάφορα μαθήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο:

4.1 Κύριοι Άξονες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μια διαπολιτισμική τάξη

Σύμφωνα με την κ. Κοσσυβάκη (2005) ένα από τα κριτήρια οργάνωσης της διδασκαλίας και της διδακτικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού είναι το κριτήριο της διαφοροποίησης.

Οι δυνατότητες διαφοροποίησης κινούνται σε πολλαπλά επίπεδα:

A) Διαφοροποίηση σε σχέση με το Υποκείμενο – Μαθητής.



β) Διαφοροποίηση δεξιοτήτων οργάνωσης του μαθητή

γ) Διαφοροποίηση προς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Επιπλέον, στα ΔΕΠΠΕ (2002) αναφέρεται ότι μια διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να παράμβονα προσαρμογής σε διάφορα επίπεδα

ο Διδακτικές στόχους και γνωστικό περιεχόμενο.

ο Διδακτική προσέγγιση και ανάλογη οργάνωση της τάξης και του μαθητικού δυναμικού.

α Μαθησιακές δραστηριότητες και οργάνωση του διδακτικού υλικού.

ο Τέλος, αξιολόγηση του μαθητή και γενικότερα του προγράμματος.

Τα παραπάνω στοιχεία υλοποιούνται, ίσως και συστηματικότερα, σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Όμως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του καθηγητή σε ολόκληρο αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Ο δάσκαλος, πολλές φορές διαφοροποιεί τη διδασκαλία του κατά την ανάπτυξη του μαθητή, η παρέμβαση αυτή όμως κατά κανόνα είναι περιστασιακή παρά συστηματική και προγραμματισμένη.

Αναφορά στους παράγοντες που διασφαλίζουν την ανάπτυξη της διαφοροποίησης άγει και η πιεστική διδασκαλία. Το αναλυτικό πρόγραμμα προγραμμά, ο αυξημένος αριθμός παιδιών ανά ημίωρο, η ανομοιογένεια του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, η δυσκολία αντιμετώπισης



Β) Διαφοροποίηση σε επίπεδο οργάνωσης του μαθήματος

Γ) Διαφοροποίηση ως προς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Επιπλέον, στα ΔΕΠΠΣ (2002) αναφέρεται ότι μια διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει προσαρμογές σε διάφορα επίπεδα:

- ο Διδακτικούς στόχους και γνωστικό περιεχόμενο.
- ο Διδακτική προσέγγιση και ανάλογη οργάνωση της τάξης και του μαθητικού δυναμικού.
- ο Μαθησιακές δραστηριότητες και οργάνωση του διδακτικού υλικού.
- ο Τέλος, αξιολόγηση του μαθητή και γενικότερα του προγράμματος.

Τα παραπάνω συνήθως υλοποιούνται, ίσως και συστηματικότερα, σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Όμως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του καθημερινού σχολείου αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Ο δάσκαλος πολλές φορές διαφοροποιεί τη διδασκαλία του κατά την ανάπτυξη του μαθήματος. Η παρέμβαση αυτή όμως κατά κανόνα είναι περιστασιακή παρά συστηματική και προγραμματισμένη.

Ανάμεσα στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της διαφοροποίησης είναι και η πιεστική διδακτέα ύλη, το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ο αυξημένος αριθμός παιδιών ανά τμήμα, η ανομοιομορφία του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, η δυσκολία συνεργασίας



μεταξύ του προσωπικού η έλλειψη χρόνου και κυρίως η έλλειψη παιδαγωγικού υλικού.

Ταυτόχρονα, ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να λάβει υπόψη του ένας εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

- Πιο συγκεκριμένα, έρευνες - ακόμη και από το 1994 (Μπόμπας, 1994)- , αλλά και τα στατιστικά στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), καταγράφουν ότι τα περισσότερα σχολεία έχουν αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (διαπολιτισμικές τάξεις).

Κατά συνέπεια, αυτή η πραγματικότητα επιβάλλει την διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα σε διαπολιτισμικές τάξεις. Όμως, για να υλοποιηθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα σε διαπολιτισμικές τάξεις ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός. Πιο αναλυτικά, απαιτείται η διαπολιτισμική ετοιμότητα του δασκάλου και η κατάρτιση του σχετικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

4.2 Το Περιεχόμενο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας



Θα αναλυθεί το περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τους δυο άξονες, που προαναφέρθηκαν (μαθητής και ΑΠ), και έξι διαστάσεις.

- Ο εκπαιδευτικός στη διαφοροποιημένη διδασκαλία χρησιμοποιεί μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών για να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, την επεξεργασία του και το τελικό προϊόν ανάλογα με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών.

A. Πρώτος Άξονας: Μαθητής

Διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο ή τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή (Διάσταση 1)

Η μαθησιακή ετοιμότητα δεν ταυτίζεται με τις έμφυτες ικανότητες του μαθητή, αλλά αντανακλά τις γνώσεις του και τις δεξιότητες στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του.

Το σημείο αυτό θεωρείται ακριβώς το σημείο της πραγματικής μάθησης και μπορεί να εντοπισθεί μόνο μέσα από την αξιοποίηση πλήθους δεδομένων αξιολόγησης.

Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός έχει βρει ακριβώς σε ποιο σημείο πρέπει να γίνει η διδασκαλία, μπορεί να ρυθμίσει



κατάλληλα διαφορετικές πλευρές της, ακριβώς όπως ρυθμίζουμε τον ισοσταθμιστή στο στερεοφωνικό μας ανάλογα με κάθε μουσικό κομμάτι.

- Η ρύθμιση με βάση τα παραπάνω μπορεί να εφαρμοσθεί όχι μόνο στη διαφοροποίηση της πρώτης διάστασης (περιεχόμενο), αλλά και στη διαφοροποίηση της
- επεξεργασίας (δεύτερη διάσταση) ή του τελικού προϊόντος (τρίτη διάσταση). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές αποκλειστικά για τη διαφοροποίηση με βάση την ετοιμότητα του μαθητή.

Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Διάσταση 2)

Αναμφισβήτητα, για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε, ή αλλιώς να έχουμε κίνητρο για μάθηση.

Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το **κίνητρο** του μαθητή για μάθηση, είναι: το **ενδιαφέρον** του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει και **η δυνατότητά του να επιλέξει** μόνος του.

Ο κάθε εκπαιδευτικός εάν θέλει να αυξήσει τις πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής και μάθησης από τους μαθητές της θα πρέπει όχι μόνον να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά τους αλλά και να δημιουργεί νέα ενδιαφέροντα σε αυτούς.



Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών:

α. βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τα

δικά τους ενδιαφέροντα,

β. τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο σχολείο ό,τι γνώσεις έχουν ήδη

από τα δικά τους ενδιαφέροντα και

γ. ανατροφοδοτεί το κίνητρό τους για μάθηση.

Διαφοροποίηση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Διάσταση 3)

Έχει υποστηριχθεί ότι μαθαίνουμε 10% από ό,τι διαβάζουμε, 20% από ό,τι ακούμε, 30% από ό,τι βλέπουμε, 50% από ό,τι βλέπουμε και ακούμε, 70% από ό,τι συζητούμε με άλλους, 80% από ό,τι βιώνουμε προσωπικά, και 95% από ό,τι διδάσκουμε σε κάποιον άλλο.

Στο βαθμό που ο κάθε μαθητής μαθαίνει με ιδιαίτερους τρόπους, η αναγνώριση αυτών των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών και η αντίστοιχη προσαρμογή της διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση. Υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες παραγόντων που καθορίζουν σχηματικά



της διαφύλαξης και ποιότητας της οποίας φέρουμε την ευθύνη:

- α. Οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στασιμότητα, τακτοποίηση) και τον χαρακτήρα του προγράμματος.
- β. Οι παράγοντες που κερδίζουν το γνωστικό προφίλ του μαθητή (εμφασία στη δημιουργικότητα, συνθετική ή αναλυτική σκέψη, συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα, συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, στοχαστικότητα ή έντονη δράση).

2. Διπλός όμιλος: Αναλυτικό Πρόγραμμα

Διαφοροποίηση του περιεχομένου: Η θα διδάσκει (Διδάσκων)

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά δύο τρόπους:

- α. τη διαφοροποίηση του τι διδάσκω και
- β. τη διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο π διδάσκω.

Ποτέ δεν είναι καλύτερα να τροποποιούμε πρώτα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μας καλούνται να αποκτήσουν πρόσβαση στο τι διδάσκω και μετά να εμβαθύνουμε στην κατανόησή του περιεχομένου. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις δύσκολων διδασκόμενων διαφοροποιούμε τον τρόπο που θα τις μάθουν και μόνο σε λίγες περιπτώσεις επιλέγουμε να



τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένας μαθητής:

- α. Οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση) και την ομαδοποίηση που προτιμά.
- β. Οι παράγοντες που αφορούν το γνωστικό προφίλ του μαθητή (έμφαση στη δημιουργικότητα, συνθετική ή αναλυτική σκέψη, συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα, συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, στοχαστικότητα ή έντονη δράση)

Β. Δεύτερος άξονας: Αναλυτικό Πρόγραμμα

Διαφοροποίηση του περιεχομένου: Τι θα διδαχθεί (Διάσταση 1)

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά δύο τρόπους:

- α. τη διαφοροποίηση του τι διδάσκω και
- β. τη διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι διδάσκω.

Συνήθως είναι καλύτερα να τροποποιούμε πρώτα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μας καλούνται να αποκτήσουν πρόσβαση στο τι διδάσκουμε και μετά να αλλάζουμε αυτό καθαυτό το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις βασικών δεξιοτήτων, διαφοροποιούμε τον τρόπο που θα τις μάθουν και μόνο σε λίγες περιπτώσεις επιλέγουμε να



διαφοροποιήσουμε αυτές καθαυτές τις βασικές δεξιότητες που θα διδαχθούν.

Για τη διαφοροποίηση του περιεχομένου έχουν προταθεί πολλές στρατηγικές, οι

οποίες περιγράφονται σε συντομία στη συνέχεια:

- ● Εννοιοκεντρική διδασκαλία (Concept-based teaching)

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση στην κατανόηση βασικών εννοιών μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων σε διαφορετικές καταστάσεις ή γεγονότα. Έτσι, η μάθηση **προκύπτει** μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων μεταξύ της προσωπικής πραγματικότητας και ζωής των μαθητών και της σχολικής γνώσης, **γενικεύεται** σε περισσότερες γνωστικές περιοχές και **δημιουργεί** γνωστικές δομές για μελλοντική γνώση.

- ● Χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών

- ● Μαθησιακά συμβόλαια

Τα μαθησιακά συμβόλαια αφορούν στην ατομική εργασία, μπορούν να εστιάζουν σε ειδικά προβλήματα για κάθε μαθητή, απελευθερώνουν χρόνο για την εκπαιδευτικό και καλλιεργούν στο μαθητή την προσωπική ευθύνη για τη μάθησή του.

- ● Πολλαπλοί τρόποι υποστήριξης στην πρόσβαση στο υλικό



Διαφοροποίηση της επεξεργασίας (Διάσταση 2)

Η επεξεργασία σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και νοηματοδοτούν/κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι για όλους και στο πλαίσιο του σχολείου, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να προχωρήσουν στην κατανόησή τους. Κάθε τέτοια δραστηριότητα, καλεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις, ΠΑΝΤΑ όμως με στόχο την κατανόηση μιας **έννοιας**. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία αυτό το χαρακτηριστικό παραμένει σταθερό, αλλά εμπλουτίζεται στο βαθμό που οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα με διάφορους τρόπους, σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια και λαμβάνοντας διαφορετική βοήθεια από την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές.

Φυσικά, η διαφοροποίηση της επεξεργασίας μπορεί να γίνει είτε με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, είτε τα ενδιαφέροντά του, είτε το μαθησιακό του προφίλ.

Μερικές από τις πιο γνωστές τεχνικές διαφοροποίησης της δραστηριότητας είναι: τα ημερολόγια μάθησης (learning logs), τα ημερολόγια εργασιών, οι γραφικοί οργανωτές, οι κύβοι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα κέντρα μάθησης, η κατασκευή μακέτας/μοντέλου, το παιχνίδι ρόλων, η εργαστηριακή δραστηριότητα, οι κάρτες εργασίας, οι πίνακες επιλογής (choice boards) και η διδασκαλία σε επίπεδα.



Διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος: πώς δείχνει ο μαθητής τι έμαθε

(Διάσταση 3)

Η επιλογή του συγκεκριμένου τρόπου παρουσίασης και έκφρασης της κατανόησης

- από την πλευρά των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική, στο βαθμό που **α.** είναι

εκείνο το τμήμα της μάθησης που έχει την προσωπική σφραγίδα του κάθε μαθητή

και **β.** μεταφέρει όλες τις πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο του μαθητή.

Σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στην προφορική διήγηση, τις απαντήσεις

σε ερωτήσεις και την παραγωγή γραπτού λόγου.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο:

5.1 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η διαπολιτισμική προσέγγιση καθιστά αναγκαία όχι μόνο μια άριστη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού αναφορικά με το λειτούργημα του ως παιδαγωγού, αλλά και ένα φάσμα γνώσεων και εμπειριών στον τομέα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής τόσο στον ενδοσχολικό χώρο όσο και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών (οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος). Μεγάλη σημασία έχει και η διαμονή του δασκάλου σε μια χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών του, καθότι η εκπαίδευση στο διαπολιτισμικό περιβάλλον, δίδει στο δάσκαλο εμπειρίες και βιώματα που δεν είναι δυνατόν να αποκτηθούν σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον. Επί του προκειμένου η Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984 αποφάσισε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων που θα είναι ικανοί να διδάξουν διαπολιτισμικά πρέπει, μεταξύ άλλων, να τους παρέχει και τα εξής:



"να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών (...)

-να τους δίνει τη "δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεότυπων μπορούν να βλάψουν τα άτομα (...)

-να τους δίνει την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης" (Κανακίδου/Παπαγιάννη 1994, σελ. 73-74).

Από τα όσα αναφέρθηκαν ήδη στα προηγούμενα κεφάλαια διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες δάσκαλοι που εργάζονται με παιδιά Ελλήνων μεταναστών στο εξωτερικό δεν έχουν τα κατάλληλα προσόντα για μια διαπολιτισμική διδασκαλία.

5.2 Μοντέλα εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Τα ποικίλα προβλήματα (γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης), τα οποία προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση κοινωνικής πολιτικής οι προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων των παιδιών από μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς συνοψίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαίδευσης.



1. ΤΟ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Με τον όρο «Αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής - πολυφυλετικής κοινωνίας. Ως αφομοίωση ορίζεται επίσης το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998β, σ. 6).

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι όποιοι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000, σ. 120).

Στον τομέα της εκπαίδευσης το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού. Τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό επιβάλλεται η παραμέληση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, δηλαδή η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 46-47).

2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ



Ο όρος «Ενσωμάτωση» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται και ασκεί ταυτόχρονα επιδράσεις στη κοινωνία υποδοχής συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Κάτω από αυτό το σκεπτικό η ενσωμάτωση μπορεί να υπονοεί τη διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση υπάρχει σύνδεση των πολιτισμικών διαφορών και αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας σε βαθμό όμως που να μην κινδυνεύουν οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές κλπ. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1998β, σ. 10-12).

Στο χώρο της εκπαίδευσης πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας δημιουργούνται προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών, για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Από τους υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύεται ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει στη αναγνώριση της διαφοροποίησης, στον τρόπο ζωής, τη θρησκεία κ.α., κάτι που θα διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει τα λάθη από την άγνοια (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 47-48).

3. ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε όταν σε πολλές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των



διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στο σχολείο. Για το λόγο αυτό έγινε μια μετατόπιση από εθνοκεντρικό μοντέλο προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, η οποία είναι γνωστή στις Επιστήμες της Αγωγής ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της (Νικολάου, 2000, σ. 125)..

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Μάρκου, 1997, σ. 230. Παπάς, 1998, σ. 236).

4.ΤΟ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Για τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου πρέπει να τονίζονται οι κοινωνικές δυνάμεις και το ενδιαφέρον να μην επικεντρώνεται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις που εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις



ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Εκτός από τις στάσεις των ατόμων επομένως, πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των παιδιών των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 49).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους:

- Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική / εθνική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
- Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
- Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986, σ. 125).

5.ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται το επικρατέστερο σε σχέση με τα προηγούμενα μιας και «διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών» (Παπάς, 1998, σ. 296).

Ενώ ο εννοιολογικός διαχωρισμός των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτος, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης της ενώ ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης



και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1998β, σσ. 24-25).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 κυρίως στη Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50).

Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, the CDCC's Project No 7Q The Education and Cultural Development of Migrants <Final Report>, Strasburg, 1986), η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω στοιχεία:

Στην πλειονότητα τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας.

Κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα εν δυνάμει προνόμιο. Για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς - χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός - και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Στην ίδια Έκθεση ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα. Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής



Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου. Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.

Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.

Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.

Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.

Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1997, σσ. 239-240).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια διαπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές:

Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή ενδιαφέρον για τη θέση και τα προβλήματα των άλλων και κατανόηση της διαφορετικότητάς τους. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη**, η οποία υποδηλώνει έκκληση για καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.

Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους πολιτισμούς των άλλων και συμμετοχή αυτών στο δικό μας. **Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή**



από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Essinger, 1988, σ. 58-72).

Ο Μ. Δαμανάκης στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α.) το **αξίωμα της** ισοτιμίας των πολιτισμών, β.) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ.) το αξίωμα της **παροχής** ίσων ευκαιριών. Επισημαίνει ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέραςμα της στενής έννοιας «έθνους-κράτους», την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης για το μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και της όσμωσης που δημιουργείται από τη συνύπαρξη και συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές. Τα παραπάνω αξιώματα συμπυκνώνονται στην ακόλουθη διδακτική-μεθοδολογική αρχή της *αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού - διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών*, η οποία έχει ως αφετηρία και στόχο το αναπτυσσόμενο άτομο των πολιτισμικών μειονοτήτων (παιδοκεντρικός προσανατολισμός) που είναι κατά κανόνα κοινωνικοποιούμενο σε διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες μιας πολυπολιτισμικής-πολυγλωσσικής κοινωνίας. (Δαμανάκης, 1997, σσ. 103-108).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°:

6.1 Η ΕΡΕΥΝΑ

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Η έρευνα, αν και παρουσιάζει ποσοστά, έχει περισσότερο ποιοτικό χαρακτήρα.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 73 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία. Το όργανο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου. Με τα ερωτήματα επιδιώχθηκε η ανίχνευση των απόψεων των



εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Τα ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Έχετε διδάξει μέχρι σήμερα **Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές** (ΠΑΜ) (αλλοδαπούς, ελληνοπόντιους, βορειοηπειρώτες κλπ.)

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ (Βάλτε σε κύκλο το σωστό)

2. Έχετε ο/η ίδιος/α διδάξει σε Τάξη Υποδοχής ή σε Φροντιστηριακό Τμήμα με ΠΑΜ;

1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ (Βάλτε σε κύκλο το σωστό)

3. Είστε καταρτισμένος θεωρητικά σχετικά με τα ζητήματα αυτά από την πανεπιστημιακή σας εκπαίδευση; 1. ΝΑΙ 2. ΟΧΙ (Βάλτε σε κύκλο το σωστό)

4. Το επίπεδο της ενημέρωσης σας στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: (μία απάντηση) (Βάλτε X στο αντίστοιχο τετράγωνο).

Πάρα πολύ καλά ενημερωμένος	
Πολύ καλά ενημερωμένος	
Καλά ενημερωμένος	
Μέτρια ενημερωμένος	
Λίγο ενημερωμένος	
Καθόλου ενημερωμένος	

5. Θεωρείτε ότι η προσαρμογή των ΠΑΜ στο ελληνικό σχολείο είναι: (μία απάντηση) (Βάλτε X στο αντίστοιχο τετράγωνο).



Απολύτως επιτυχής	
Αρκετά επιτυχής	
Προβληματική	
Ιδιαίτερώς δυσχερής	
Δεν ξέρω	

6. Πως μπορούν να βοηθηθούν οι ΠΑΜ στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; (Μία απάντηση) (Βάλτε Χ στο αντίστοιχο τετράγωνο)

Μέσα στην κανονική τάξη, ακολουθώντας εξατομικευμένο πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους.	
Μέσα σε τάξεις υποδοχής, που θα παρακολουθούν για ορισμένες ώρες κάθε μέρα	
Σε Φροντιστηριακά Τμήματα, όπου θα πήγαιναν μετά το κανονικό σχολικό πρόγραμμα, μέχρι να μάθουν ελληνικά	
Σε Ειδικό σχολείο υποδοχής, ενταγμένο μέσα σε κανονικό σχολείο («Σχολείο μέσα στο Σχολείο») όπου θα παρακολουθούν διγλωσσο πρόγραμμα, στα ελληνικά και τη μητρική τους γλώσσα, με στόχο την ένταξη στο κανονικό πρόγραμμα, αφού αποκτήσουν επαρκές επίπεδο στα ελληνικά	



7. Πόσο έχει συμβάλει το Ολοήμερο σχολείο στη διδασκαλία και στη γενικότερη αφομοίωση των ΠΑΜ;

Πολύ

Λίγο

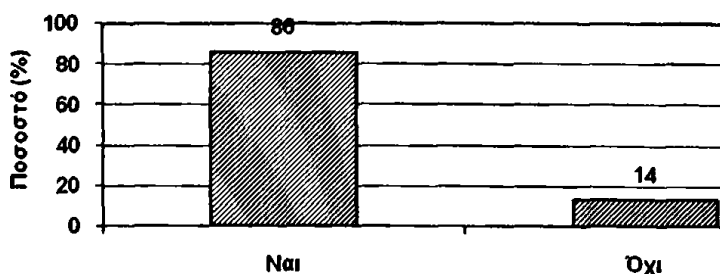
Καθόλου

Τέλος, η κωδικοποίηση, η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την βοήθεια με την βοήθεια του προγράμματος SPSS 14.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται κατά ερώτημα, με τη μορφή ραβδογραμμάτων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Για κάθε ερώτημα γίνεται ο σχολιασμός των απαντήσεων.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το πρώτο ερώτημα παρουσιάζονται στο σχήμα 1. Το 84% των εκπαιδευτικών απαντά ότι είχαν στις τάξεις τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, ενώ μόνο το 14% δεν είχε. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη ραγδαία αύξηση του αριθμού των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία. Είναι πια γεγονός ότι στην πλειοψηφία των δημοτικών σχολείων συναντούμε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

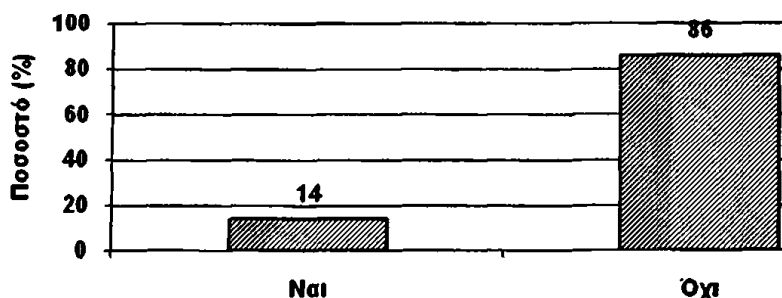


Σχήμα 1. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: « Έχετε διδάξει μέχρι σήμερα Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές (ΠΑΜ) (αλλοδαπούς, ελληνοπόντιους, βορειοηπειρώτες κλπ.)»

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το δεύτερο ερώτημα παρουσιάζονται στο σχήμα 2. Μόνο το 14% έχει διδάξει σε

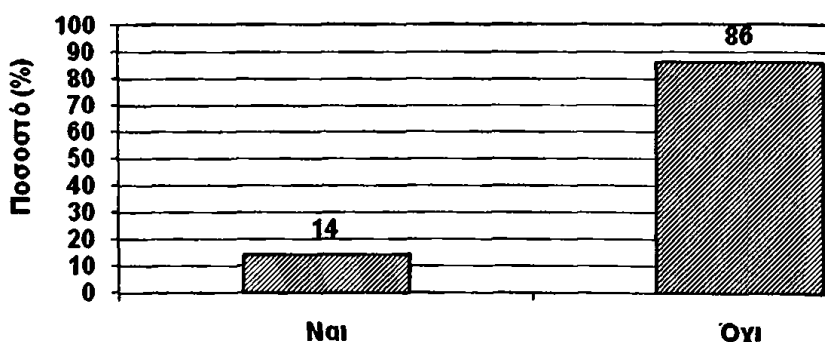


τάξεις Υποδοχής ή σε Φροντιστηριακό Τμήμα με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (ΠΑΜ), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία (86%) δεν έχει διδάξει.



Σχήμα 2. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Έχετε ο/η ίδιος/α διδάξει σε Τάξη Υποδοχής ή σε Φροντιστηριακό Τμήμα με ΠΑΜ;»

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το τρίτο ερώτημα παρουσιάζονται στο σχήμα 3. Μόνο το 23% έχει διδαχθεί κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών μάθημα σχετικό με την εκπαίδευση των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών, ενώ το υπόλοιπο 77% δεν έχει διδαχθεί. Φαίνεται καθαρά ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν αποφοιτήσει από τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν είναι ορθά καταρτισμένοι όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών.

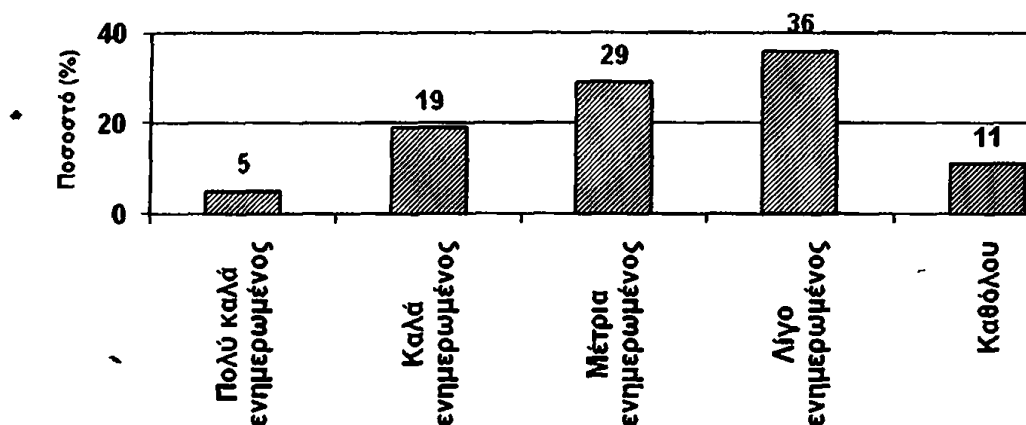


Σχήμα 3. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Είστε καταρτισμένος θεωρητικά σχετικά με τα ζητήματα αυτά από την πανεπιστημιακή σας εκπαίδευση;»

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το τέταρτο ερώτημα παρουσιάζονται στο σχήμα 4. Μόνο το 5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είναι πολύ καλά ενημερωμένοι πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το 19% καλά ενημερωμένοι, το 29% μέτρια ενημερωμένοι, το 36% λίγο ενημερωμένοι και το



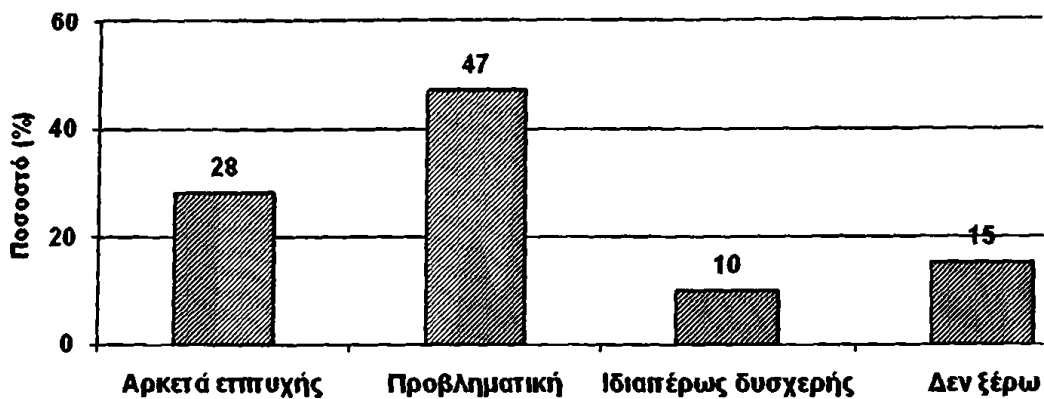
11% καθόλου ενημερωμένοι. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν είναι καταρτισμένοι ορθά σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχει μια τάξη με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.



Σχήμα 4. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: « Το επίπεδο της ενημέρωσης σας στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:»

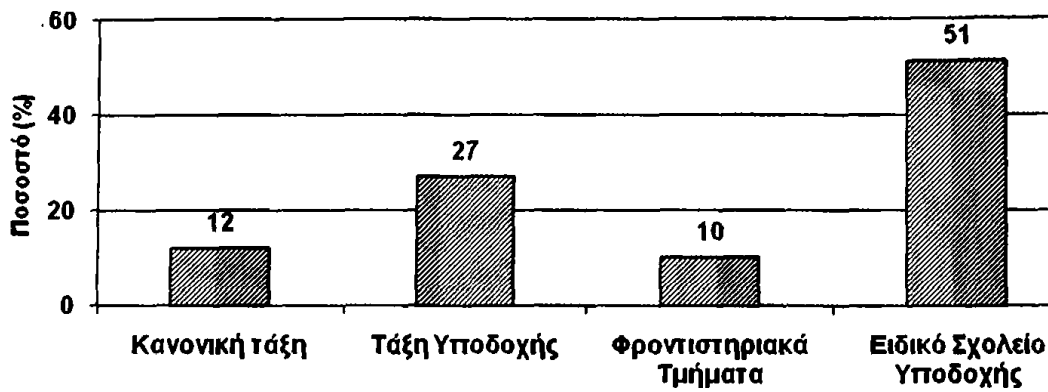
Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το πέμπτο ερώτημα παρουσιάζονται στο σχήμα 5. Το 28% θεωρούν ότι η προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι αρκετά επιτυχής, το 47% προβληματική, το 10% ιδιαίτερας δυσχερής και το 15% απαντά ότι δεν ξέρει. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι προβληματική, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι απαιτείται μια διαφορετική διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση όσον αφορά την προσαρμογή αυτών των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα.





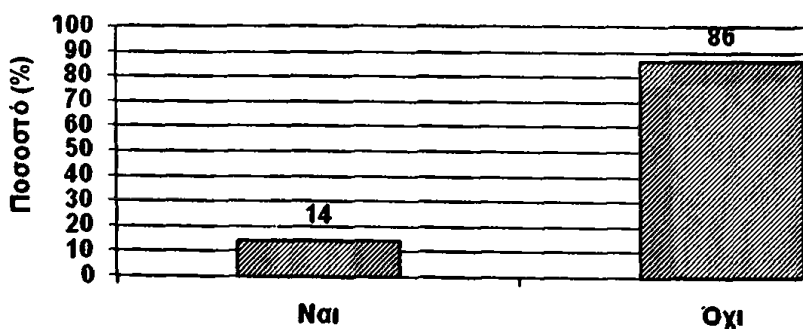
Σχήμα 5. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Θεωρείτε ότι η προσαρμογή των ΠΑΜ στο ελληνικό σχολείο είναι:»

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το έκτο ερώτημα παρουσιάζονται στο σχήμα 6. Το 12% θεωρεί ότι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική και λειτουργική η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ΠΑΜ μέσα στην κανονική τάξη, ακολουθώντας εξατομικευμένο πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους. Το 27% απαντά μέσα σε τάξεις υποδοχής, που θα παρακολουθούν για ορισμένες ώρες κάθε μέρα. Το 10% απαντά σε Φροντιστηριακά Τμήματα, όπου θα πήγαιναν μετά το κανονικό σχολικό πρόγραμμα, μέχρι να μάθουν ελληνικά. Το 51% απαντά σε Ειδικό σχολείο υποδοχής, ενταγμένο μέσα σε κανονικό σχολείο («Σχολείο μέσα στο Σχολείο») όπου θα παρακολουθούν διγλωσσο πρόγραμμα, στα ελληνικά και τη μητρική τους γλώσσα, με στόχο την ένταξη στο κανονικό πρόγραμμα, αφού αποκτήσουν επαρκές επίπεδο στα ελληνικά.



Σχήμα 6. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: « Πως μπορούν να βοηθηθούν οι ΠΑΜ στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το έβδομο ερώτημα παρουσιάζονται στο σχήμα 7. Το 64% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη και σχολική επιτυχία των ΠΑΜ πολύ, ενώ το 36% λίγο. Διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδέχεται τον νέο θεσμό του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» και θεωρεί ότι μπορεί να διαμορφώσει προϋποθέσεις ένταξης και σχολικής επιτυχίας των ΠΑΜ.



Σχήμα 7. Η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση: «Πόσο έχει συμβάλλει το Ολοήμερο σχολείο στη διδασκαλία και στη γενικότερη αφομοίωση των ΠΑΜ;»

6.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι είναι φανερή η σταδιακή αύξηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα Έλληνικά δημοτικά σχολεία, αφού το 84% των εκπαιδευτικών έχει διδάξει σε αυτούς τους μαθητές.

Από την τρίτη και τέταρτη ερώτηση προκύπτει ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν είναι ενημερωμένος και καταρτισμένος σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό προτείνουμε σε πρώτη φάση τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης να προσφέρουν ικανό αριθμό γνωστικών αντικειμένων σχετικών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έτσι ώστε οι αυριανοί δάσκαλοι να είναι καταρτισμένοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της εισαγωγής και ένταξης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα Δημοτικά Σχολεία. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να τονίσουμε ότι από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι διαρκής ανάγκη. Κατά συνέπεια, επιβάλλεται να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση και ενημέρωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τη διοργάνωση σεμιναρίων και προγραμμάτων επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), από τους σχολικούς συμβούλους και από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Με άλλα λόγια, καθίσταται αναγκαία και σημαντική η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο.

Από την πέμπτη ερώτηση διαπιστώνουμε ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η προσαρμογή των



αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι προβληματική. Σε αυτό το ζήτημα εκτός από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μπορούν να αποτελέσουν ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη σχολική πραγματικότητα. Οι Kontos and Mizell (1977) υποστηρίζουν ότι οι τεχνολογικές καινοτομίες, όπως το Διαδίκτυο, έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν σημαντικά στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών πετυχαίνοντας ένα μεγαλύτερο αλληλοσεβασμό και εκτίμηση για τα πολιτισμικά στοιχεία των «άλλων».

Ακόμη, διαπιστώνουμε ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική και λειτουργική σε Ειδικό σχολείο υποδοχής, ενταγμένο μέσα σε κανονικό σχολείο («Σχολείο μέσα στο Σχολείο») όπου θα παρακολουθούν δίγλωσσο πρόγραμμα, στα ελληνικά και τη μητρική τους γλώσσα, με στόχο την ένταξη στο κανονικό πρόγραμμα, αφού αποκτήσουν επαρκές επίπεδο στα ελληνικά.

Από την τελευταία ερώτηση καθίσταται σαφές ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη και σχολική επιτυχία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Κλείνοντας, μπορούμε να πούμε ότι το Ολοήμερο σχολείο αλλάζει και θα αλλάξει τη σχολική κουλτούρα στη χώρα μας. Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μέσα από δραστηριότητες που δε θα τους απομονώνουν ή θα τους περιθωριοποιούν, αλλά αντίθετα θα τους εντάσσουν στην ομάδα των γηγενών, απαιτείται περισσότερος χρόνος στο σχολείο, δυνατότητα που μας παρέχει ο νέος θεσμός (Νικολάου 2000). Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου δίνει τη δυνατότητα για την ομαλή κοινωνικοποίηση των



αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και για τη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας με τρόπους ευχάριστους, δημιουργικούς και αποτελεσματικούς, όπως το θέατρο, ο χορός και η μουσική.

Επίλογος

Έχοντας υπόψη μας τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, όπου η τέως εθνικά ομοιογενής ελληνική κοινωνία έχει μετατραπεί σε ένα χώρο συνάντησης **πολλών** και διαφορετικών πολιτισμών, επιβάλλεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής, που πρέπει να έχει τους εξής τέσσερις βασικούς στόχους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998)

1. τη **διαμόρφωση** θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,
2. την αλληλεγγύη
3. τον ισότιμο σεβασμό των άλλων πολιτισμών, και
4. την αγωγή **στην ειρήνη**, που προκύπτει ως φυσικό αποτέλεσμα όλων των παραπάνω **στόχων**.

Η εκπαιδευτική πρακτική ως επικοινωνία ανάμεσα στα μέρη και ως μια μορφή **δυναμικής** αλληλεπίδρασης τους απαιτεί, μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη χρήση της κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας, να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο με



τη μορφή βιωμάτων. Απώτερος σκοπός είναι μέσα από τη γνωριμία με το «άλλο» η αποφυγή των εντάσεων και η υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι σε καθετί καινούριο, που λειτουργεί και ως εξελικτικός παράγοντας για την κοινωνία.

Υπάρχουν δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις της έννοιας της διαπολιτισμικότητας.

- Η πρώτη θεωρεί τη διαπολιτισμικότητα ως εργαλείο διαπραγμάτευσης των διαφορών πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες νομιμοποιούνται όλες και ενθαρρύνονται στην ολοκλήρωσή τους, μέσα από τη σχετικοποίηση των αξιών βάσει των οποίων οικοδομούνται.
- Η δεύτερη δεν στέκεται στην αναγνώριση και την ανάδειξη της ετερότητας, αλλά στην υπέρβαση της, πράγμα που σημαίνει ότι δεν οραματίζεται κοινωνίες κατακερματισμένες, όπου κάθε ταυτότητα και κάθε πολιτισμός θα βιώνουν τη δική τους μοναξιά, αλλά κοινωνίες με αξίες, με κοινωνική συνοχή, με ίσες ευκαιρίες και δίκαιες για όλους· άρα, κοινωνίες απαλλαγμένες από εθνικές ιδεοληψίες και φυλετικά στερεότυπα με διάθεση ανάμεσα στα μέλη της για συνεργασία, συμμετοχή, υπευθυνότητα και προκοπή (Νικολάου, ό.π.). Το σημερινό σχολείο, λοιπόν, πρέπει να είναι ένα σχολείο για «όλους» (Νικολάου, ό.π.), ένα σχολείο ένταξης των «άλλων», που κινούνται στη φιλοσοφία της δεύτερης προσέγγισης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Δηλαδή ένα σχολείο που θα σέβεται, θα αναγνωρίζει και θα λαμβάνει υπόψη του του; ιδιαίτερους πολιτισμούς στηριζόμενο στις εξής παραδοχές:
 - αναγνώριση της ετερότητας,
 - κοινωνική συνοχή,
 - ισότητα και
 - δικαιοσύνη.



Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω, πρέπει να ακολουθηθεί στο σχολείο μια «διαπολιτισμική πορεία» που θα περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Γνωριμία με το διαφορετικό. Αυτή είναι αναγκαία «συνθήκη» προκειμένου να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που κατεξοχήν στηρίζονται στην άγνοια μας για το διαφορετικό. Μάλιστα, αυτή η άγνοια συνήθως μάς οδηγεί σε αυθαίρετες ερμηνείες, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε κατηγοριοποιήσεις που λίγο-πολύ ενισχύουν τα υπάρχοντα στερεότυπα καθώς και τις προκαταλήψεις μας.
2. Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Αποτελεί το επόμενο, συνήθως, βήμα μετά την επίτευξη του προηγούμενου σταδίου. Βέβαια, η γνωριμία με το «άλλο» μπορεί να οδηγήσει και στην αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή, εκεί που είχαμε διάθεση για συνεργασία, η ουσιαστική μας γνωριμία να μας οδηγήσει στην απόρριψη του. Επειδή, όμως, κυριαρχούν συνήθως τα αρνητικά στερεότυπα για τους «άλλους», η ουσιαστική μας γνωριμία οδηγεί συνήθως στην αποδοχή του.
3. Έτσι επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα σε μας και τους «άλλους», αφού η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η αμοιβαία εμπιστοσύνη επιτρέπουν την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ μας χωρίς τις αλλοιώσεις που τα παραπάνω αρνητικά στοιχεία επιφέρουν. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η σημασία του καλού χειρισμού της γλώσσας του σχολείου από όλα τα μέρη, σε επίπεδο τέτοιο, μάλιστα, που τα μηνύματα να γίνονται κατανοητά με σαφήνεια και ακρίβεια από όλους.
4. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η διάθεση για συνεργασία ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν τη μικροκοινωνία της τάξης, πράγμα που αποτελεί, κατά την άποψη μας, και το ζητούμενο. Αυτή η διάθεση για επικοινωνιακή συνεργασία μπορεί να επεκταθεί στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και στην ευρύτερη



κοινωνία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η σημασία της εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου, ιδίως από τους αλλογενείς μαθητές. Η εκμάθηση αυτής της γλώσσας όμως δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να γίνει σε βάρος της μητρικής τους γλώσσας, διότι πάνω στην τελευταία θα στηριχτεί η εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Η διγλωσσία (bilingual proficiency) είναι εκείνη που βοηθά ουσιαστικά τον αλλοδαπό μαθητή στη σωστή εκμάθηση της γλώσσας της χώρας που τον φιλοξενεί (Νικολάου, ό.π.) και δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι χώρες που έχουν παράδοση σε αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό στο πρόγραμμα τους περιλαμβάνουν και μάθημα της μητρικής γλώσσας. Αντίθετα, η ημιγλωσσία των μαθητών αυτών, δηλαδή το να μη γνωρίζουν επαρκώς ούτε τη μητρική τους γλώσσα ούτε την επίσημη, συντείνει όχι μόνο στη σχολική αποτυχία αλλά και στην περιθωριοποίηση τους, γεγονός που οδηγεί στην αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση από αυτή που θέλει να οδηγήσει η διαπολιτισμική αγωγή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του 2002, τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία μας από το σχολικό έτος 2006-07, κινούνται εντός των παραπάνω αναφερόμενων πλαισίων και με τα νέα σχολικά βιβλία δίνονται πολλά «εργαλεία» στον Έλληνα εκπαιδευτικό για την επίτευξη των παραπάνω στόχων.

Πεποίθηση μας είναι ότι, για να υπηρετηθούν καλύτερα τα παραπάνω, πρέπει να χρησιμοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000). Αυτή η άποψη στηρίζεται στο γεγονός ότι αποτελούν τις πιο πρόσφορες μεθόδους προκειμένου οι μαθητές να καλλιεργήσουν, μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα



μέλη των ομάδων, αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή, καλύτερη ικανότητα επικοινωνίας και διάθεση για συνεργασία.

Επιπρόσθετα, η διαθεματικότητα που εμπεριέχουν τα νέα σχολικά βιβλία, σε συνδυασμό με τις ποικίλες αφορμές που δίνουν ιδιαίτερα τα βιβλία της Γλώσσας και της Μελέτης του Περιβάλλοντος για να γνωρίσει κανείς τους «άλλους», βοηθούν τους μαθητές όχι μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του μαθήματος, αλλά κυρίως δίνουν εναύσματα για να ξεκινήσουν σχετικά σχέδια εργασίας (projects).

Επιπλέον, στα πλαίσια όλων των καινοτόμων δράσεων (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας κ.λπ.) και ιδιαίτερα στην Ευέλικτη Ζώνη παρέχεται ευρύ και άριστο πεδίο για την εφαρμογή σχεδίων εργασίας (projects) διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κλείνοντας, θέλω να τονίσω ότι για να ανταποκριθεί το σχολείο στο νέο διευρυμένο ρόλο του, που δε θα περιορίζεται στην παροχή γνώσεων, αλλά θα επεκτείνεται και στην προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να αναλάβει και υποχρεώσεις συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου. Η παιδαγωγική πράξη συνιστάται από τη διδασκαλία, την αγωγή, την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική. Οι λειτουργίες αυτές τελούν μεταξύ τους σε σχέση αλληλεξάρτησης και συμβάλλουν η καθεμία με το δικό της τρόπο και όλες μαζί στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός δε διδάσκει μόνο, αλλά συντονίζει τη μάθηση του μαθητή, είναι συμπαραστάτης του στην καθημερινή πραγματικότητα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ως «σημαντικός τρίτος» του μαθητή διαθέτει το πλεονέκτημα, αν επιθυμεί, να γνωρίζει στην καθημερινότητα το μαθητή, να δεισδύει στον κόσμο του και να το συναισθάνεται. Η συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού έχει εκ προοιμίου εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα αφού ο μαθητής επιζητά ο εκπαιδευτικός



να τον εκτιμά, παράγοντας που καθορίζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του. Η υιοθέτηση των στάσεων αυτών και από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς θα συντελούσε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και θα προήγαγε την αποδοχή της διαφορετικότητας στα ελληνικά σχολεία.

Η διακήρυξη «πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας» στην ιδρυτική πράξη της UNESCO (1999, σ. 72) αποδίδει πλήρως τη σύγχρονη επιταγή που καλείται να θεραπεύσει η εκπαίδευση. Η γνώση και ο σεβασμός των πολιτιστικών στοιχείων και των πνευματικών αξιών των διαφόρων πολιτισμών προσδιορίζουν τη θέση μας αναφορικά με τον άλλο, τους άλλους και τις ομάδες όπου ανήκουμε δυναμικά και συμβάλλουν στην κατανόηση των άλλων, συνεπώς και του εαυτού μας. Συνειδητοποιώντας την πολυμορφία των ομάδων στις οποίες ανήκουμε αναζητούμε κοινές αξίες που θεμελιώνουν την «πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας».

Οι ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνικών συνιστώσων είναι δυνατό να καλυφθούν από μια πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση που προάγει το σεβασμό στους άλλους και διευκολύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η εδραίωση και ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφορείται από τον Ανθρωπισμό, τη φιλοσοφική θεώρηση που αντιμετωπίζει θετικά τις συνέπειες του πολιτιστικού πλουραλισμού των κοινωνιών.



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Baker, C, Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλωσση Εκπαίδευση, Α. Αλεξανδροπούλου(μτφρ.), Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, 2001.

Βακαλιός, Α., Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

Cummins, J., Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Σ. Αργυρή (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, 1999.

Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

Γκόβαρης, Χ., Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ατραπός, 2001.

Γκότοβος, Α., «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», «Εκπαίδευση και Ετερότητα», Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ.19, Αθήνα, Πατάκης, 1997, σσ. 23-27'.

Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε., «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση», στο: Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Μ. Βάμβουκα - Α. Χατζηδάκη (επιμ.), τόμος Β', Ρέθυμνο,



Ατραπός - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης, 2001, σσ. 83-98.

Δαμανάκης, Μ., «Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή», *Ία Εκπαιδευτικά*, τχ.16, Αθήνα, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, 1989, σσ. 75-87.

Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα, 1997.

Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), *Στόχοι και τομείς δράσης*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, 2004.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

Καραμπάτσος, Α., *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*, Αθήνα, Ατραπός, 2000.

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*, Α. Ζώνιου-Σιδέρη - Π. Χαραμής (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.

Μάρκου, Γ., «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια--Λεξικό*, τόμος 3^{ος}, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1989, σσ. 1405-1408

Μάρκου, Γ., *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998α.



- Μάρκου, Γ. (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999.
- Μάρκου, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα, 1997.
- Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής • Επιμόρφωσης, 1998β.
- Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε., *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικό, με Λογοτεχνία*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 2002.
- Μπόμπας, Α., «Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών», στο: Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της
- Νικολάου, Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.
- Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη - Τάσεις και προοπτικές*, Μ. Βάμβουκα - Α. Χουρδάκη (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 397-408.
- Παπάς, Α., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα, 1998.



Παπαχρήστος, Κ., Διαπολιτισμική Αγωγή / Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία, Αθήνα, 2001.

Σεμινάριο 24: Σχολείο και Ετερότητα - Ο ρόλος του Φιλολόγου στη σύγχρονη πραγματικότητα, Αθήνα, 1998, σσ. 158-167.

Σκούρτου, Ε. (επιμ.), Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα, Νήσος, 1997.

Σολομών, Ι., «Δημοκρατία, Ετερότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», στο: Π.Ε.Φ.,

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΦΕΚ 1366, τ. Β', 18-10-2001.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, Σχολική Επανάταξη Παλινοστούντων μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές, Αθήνα, 1984.

Ξενόγλωσση

Papaeftymiou-Lytra, S., *Language Awareness and Foreign Language*.

Kontos,G. – Mizell,P., *Global village classroom:The changing roles of teachers and students through technology, Tech Trends,42(5),1997,p.17-22.*

