



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η
ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ**

της

ΣΟΦΙΑΣ ΛΥΤΡΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής

Θεοδόσιος Τσιάκης

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2018



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:



Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή

Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 24, 11, 2018

Η Δηλούσα: Σοφία Λύτρα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι μετακινήσεις, στις μέρες μας, ευνοούνται υπό τις συνθήκες των πολιτικοκοινωνικών αναταραχών, της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και της απελευθέρωσης των μετακινήσεων των πολιτών. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις χώρες προορισμού των μεταναστών και προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις εκ μέρους των πλειονοτήτων σε σχέση με τους μετακινούμενους πληθυσμούς και αντίστροφα. Τα έθνη-κράτη αμφισβητούνται σε σχέση με το παρελθόν, τόσο εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης όσο και της εσωτερικής πολυπλοκότητας τους (Νικολάου,2008). Έτσι αναδύεται το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών, τόσο ως συγκείμενο της εποχής, όσο και ως αίτημα για προστασία και ισότιμη αναγνώριση των διάφορων εθνικοτήτων, που συνεχώς μετακινούνται, εξαιτίας πολέμων, αυταρχικών καθεστώτων, φτώχειας, ανεργίας κ.τ.λ. Το σημείο αυτό, του μονοπολιτισμικού με το πολυπολιτισμικό, του γνωστού με το άγνωστο, του ομοιογενούς με το ετερογενές, είναι ο τόπος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα στο συγκεκριμένο ζήτημα, αντίθετα αποτελεί κύριο πυλώνα της επιβίωσης, αποδοχής, αξιοπρέπειας και σεβασμού των μειονοτικών μαθητών και των οικογενειών τους. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παρεμβαίνει στη σχέση δύο ή περισσότερων διαφορετικών πολιτισμών για την αντιμετώπιση θεμάτων, συμπεριφορών και αντιδράσεων που προέρχονται από τις τριβές αυτές. Κατά συνέπεια, αποτελεί το μέσον για την αντιμετώπιση θεμάτων της πολυπολιτισμικής πρόκλησης, των πολύπλοκων κοινωνιών μας και των εκπαιδευτικών θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες μας σ' αυτό το νέο πλουραλιστικό πλαίσιο.

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο να παρουσιάσει από τη θεωρητική πλευρά της τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τα μοντέλα διαπολιτισμικότητας που προτείνονται για την εκπαίδευση της δεκαετίας, καθώς και τις βασικές αρχές και παραδοχές που τα υποδείγματα αυτά υιοθετούν. Ακόμη επιχειρείται μια κριτική κατανόηση των διαφορετικών προσεγγίσεων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παρατίθεται σημαντικό μέρος της διεθνώς και εγχώριας νομοθεσίας που αφορά στην εκπαίδευση των άλλο-εθνών μαθητών και στην προώθηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Παρουσιάζεται στη συνέχεια η θεσμική καθιέρωση και επικύρωση σε διεθνές και εγχώριο επίπεδο της αναγκαιότητας για διαπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σημαντικό παράγοντα εφαρμογή της αποτελεί η διδακτική διαδικασία. Ως εκ τούτου επισημαίνεται ο κομβικός ρόλος των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στην πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και η σημαντικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας, σε μια γενική προσπάθεια διαπολιτισμικής κατεύθυνσης των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, συμπεραίνεται η αναγκαιότητα για διαπολιτισμική κατεύθυνση της επίσημης εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, τόσο μέσα

από επίσημα θεωρητικά κείμενα όσο και από θεσμικά. Εφόσον υπάρχει σε ένα βαθμό η θεσμική καθιέρωση και επικύρωση για διαπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεραίνουμε πως κομβικό ρόλο στην εφαρμογή της έχουν οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι τελευταίες μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελούν, το πρώτο βήμα για την ουσιαστική και αποτελεσματική ένταξη των μειονοτικών μαθητών στην εκπαίδευση.

ABSTRACT

Nowadays, population movements are being inflamed due to political and social unrest (turmoil), the globalized economy and the liberation of citizens' transport. This situation creates new socio-economic conditions in the countries that constitute primary destinations of immigrants and causes a variety of reactions from the majority to the displaced population and vice versa. The concept of Nations-states is questioned in relation to the past, both because of globalization as well as their internal complexity (Nicholas, 2008). Thus, the multiculturalism of societies emerges both as a context of the era and as a cry for protection and equal recognition of the various nationalities that are constantly moving because of wars, authoritarian regimes, poverty, unemployment, etc. The junction of the mono-cultural with the multicultural, the known with the unknown, the homogeneous with the heterogeneous, is where intercultural education operates. Education is not yet another factor in this issue, but on the contrary is a major pillar of support for the survival, acceptance, dignity and respect of minority students and their families. Intercultural Education intervenes into the relationship of two or more different cultures in order to combat issues, behaviors and reactions that emanate from those frictions. It is therefore the means to address the issues of the multicultural challenge, as well as our complex societies and the educational issues that our societies face in this new pluralistic context.

This thesis aims to present Intercultural Education from a theoretical standpoint, the intercultural models proposed for the educational system of this decade, as well as the basic principles and assumptions that these models adopt. It also attempts a critical understanding of the different approaches of Intercultural Education. An important part of the international and domestic legislation concerning the education of non-native pupils and the promotion of Human Rights is outlined. The institutional introduction and validation at the international and domestic level of the necessity for the intercultural direction of educational policy is presented. An important factor is the teaching process. Therefore, the key role of innovative teaching approaches in the practical application of intercultural education, as well as the importance of educational innovation, is emphasized in a general effort to intercultural direction of formal curricula.

Through the bibliography's review, the necessity for intercultural direction of formal education at international level is concluded, both through formal theoretical texts and institutional ones. Since there is to some extent the institutionalization and validation for intercultural education policy, we conclude that innovative teaching approaches have a key role to play in its implementation. The latter within multicultural environments constitute the first step towards the essential and effective integration of minority students into education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Δήλωση πνευματικής ιδιοκτησίας – Μη λογοκλοπής.....	2
Υπεύθυνη Δήλωση.....	3
Περίληψη.....	4
ABSTRACT.....	6
Πίνακας Περιεχομένων.....	7
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1^ο	
Θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	13
1.1 Οι έννοιες «πολιτισμός», «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα».....	13
1.2 Η πολυπολιτισμικότητα στα σύγχρονα σχολεία.....	18
1.3 Ετερότητα και πολιτική διαχείρισης.....	20
1.3.1 Ομογενοποίηση VS διατήρηση ετερότητας.....	22
1.4 Μοντέλα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	23
1.4.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο.....	23
1.4.2 Μοντέλο Ενσωμάτωσης.....	26
1.4.3 Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	29
1.4.4 Αντιρατσιστικό Μοντέλο.....	30
1.4.5 Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	33
1.4.6 Σχέση Διαπολιτισμικού και Πολυπολιτισμικού Μοντέλου.....	35
1.5 Κριτική στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης	36
1.5.1 Η συντηρητική κριτική.....	37
1.5.2 Η ριζοσπαστική κριτική.....	38
1.6 Οι βασικές αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	40

Κεφάλαιο 2^ο

Η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και η θεμελίωση της διαπολιτισμική εκπαίδευσης...45

2.1 Πολιτισμικές διαφορές και ζητήματα συγκρότησης ταυτοτήτων υπό τη σκιά του φόβου για τους «άλλους»	45
2.1.1 Ομαδική και κοινωνική ταυτότητα.....	45
2.1.2 Εθνική ταυτότητα.....	47
2.1.3 Διαπολιτισμική ταυτότητα.....	48
2.2 Το πρόβλημα του πολιτισμικού σκεπτικισμού.....	49
2.2.1 Η θέση του πολιτισμικού σχετικισμού.....	49
2.2.2 Συνέπειες του πολιτισμικού σχετικισμού.....	51
2.3 Διεθνείς Οργανισμοί και πολιτισμική ετερότητα.....	53
2.3.1 Κείμενο ΟΗΕ.....	54
2.3.2 Κείμενα της UNESCO.....	57
2.3.3 UNICEF.....	59
2.3.4 Κείμενα Συμβουλίου της Ευρώπης.....	60
2.4 Αξία διεθνών κειμένων στην προστασία της εκπαιδευτικής ετερότητας.....	62
2.5 Η θεσμική σύγκλιση της Ελλάδας για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση.....	62
2.6 Εγγώριες νομοθετικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	68

Κεφάλαιο 3^ο

Προκλήσεις διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η συμβολή της καινοτομίας.....75

3.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της καινοτομίας και ο ρόλος της σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.....	75
3.2 Σκοπός και αναγκαιότητα της καινοτομίας.....	79
3.3 Προϋποθέσεις επιτυχίας της καινοτομίας.....	80

3.4 Μορφές εκπαιδευτικής καινοτομίας.....	82
3.5 Στάδια εισαγωγής της καινοτομίας.....	83
3.6 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή.....	84
3.6.1 Λόγοι αντίστασης στην καινοτομία.....	85
3.7 Η διαχείριση της ένταξης από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	88
3.8 Καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	89
3.8.1 Μέθοδος Project.....	90
3.8.2 Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος.....	92
3.8.3 Βιωματική μάθηση.....	95
3.8.4 Διαθεματική Προσέγγιση.....	96
3.8.5 Χρήση Νέων Τεχνολογιών.....	99
3.9 Συμπεράσματα – Προτάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της καινοτομίας σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.....	101
Βιβλιογραφία.....	109

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετακίνηση των ανθρώπων, τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών όσο και των τρίτων χωρών προς την Ευρώπη, έχουν επηρεάσει τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής μεταναστών και έχουν οδηγήσει σε μεταβολές των πολιτισμικών αξιών. Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται, κυρίως, στην οργάνωση των σχέσεων κάθε είδους μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών κατά, τέτοιο τρόπο ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγεί σε συγκρούσεις, αλλά στην ειρηνική και δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. Η αναγκαία συμβίωση, βέβαια, διαφορετικών πολιτισμών ως, συνέπεια των πληθυσμιακών μετακινήσεων είναι τόσο παλιό φαινόμενο όσο και η ανθρωπότητα.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης ασκεί επίδραση σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, αλλά και στη χώρα υποδοχής. Η αξιολόγηση των συνεπειών της μετανάστευσης αν θα είναι αρνητικές ή θετικές, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως ο χρόνος, ο χώρος, οι συνθήκες στις οποίες, παρουσιάζεται το φαινόμενο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των δρώντων υποκειμένων, ιδιαίτερα των παιδιών, στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων, όπως η αποδοχή και η αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών προϋποθέσεων της κοινωνικής συνύπαρξης. Βέβαια η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς τη προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα.

Ο μεγάλος αριθμός μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που δέχτηκε η Ευρώπη αλλά και η Ελλάδα δημιούργησε την ανάγκη επανακαθορισμού ορισμένων στόχων αλλά και μεθόδων της εκπαίδευσης και έθεσε επιτακτικά το ζήτημα αναιρέσης ορισμένων χαρακτηριστικών της κυρίαρχης μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην προσπάθειά των κοινωνιών να διαχειριστούν την ετερότητα αναπτύχθηκαν και υιοθετήθηκαν διεθνείς και ευρωπαϊκές συμβάσεις, επικυρώσεις σε αντίστοιχους νόμους, εφαρμογή διαφόρων μοντέλων και στρατηγικών διαχείρισης της ετερότητας, αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων, συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, εφαρμογή προγραμμάτων. Για να συμβούν μια σειρά από αλλαγές που θα εφαρμοστούν στην σχολική πραγματικότητα καταλυτικός είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικής καινοτομίας τόσο στις θεωρητικές αυτές κατευθύνσεις που θα δοθούν, όσο και στις διδακτικές προσεγγίσεις που θα τις υλοποιήσουν.

Έτσι, από τη μια, υπάρχει ένα ισχυρό νομοθετικό πλαίσιο, επηρεασμένο από το αντίστοιχο διεθνές, που προωθεί οικουμενικές αρχές και θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα κοινά για όλους τους μαθητές και, από την άλλη, προβάλλεται έντονα η ανάγκη ανάπτυξης και ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας, η οποία φαίνεται να

απειλείται και να συνοδεύεται από φαινόμενα εκδήλωσης ρατσισμού, ξενοφοβίας, προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μείζονος σημασίας, καθώς η πολιτισμική ετερότητα θα πρέπει να κατορθώσει να συνυπάρξει με τον εθνικισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί εκπαιδευτικό μοντέλο διαχείρισης της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και συνδέεται άμεσα με την προώθηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αφού στο επίκεντρό της βρίσκονται οι ευπαθείς ομάδες και η προώθηση της ισότητας ευκαιριών, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία.

Η παρούσα εργασία με βάση τα παραπάνω εστιάζει τη μελέτη της στα θέματα που αφορούν τον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα είδη των ταυτοτήτων, καθώς και το πρόβλημα του πολιτισμικού σχετικισμού, τη θεσμική της καθιέρωση διεθνώς, την αλληλένδετη σχέση της με την καινοτομία ως προς την πρακτική εφαρμογή της και τη γενικότερη αναγκαιότητά της στη σύγχρονη πορεία της εκπαίδευσης. Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών δεσμεύσεων και κριτηρίων σχετικά με τις αναγκαίες προϋποθέσεις της εκπαίδευσης και των πολιτισμικών και παιδευτικών αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη συμβίωση στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Η θέση που η εργασία αυτή επιχειρεί να υποστηρίξει είναι ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διασφαλίσει τη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων της κοινωνικής συμβίωσης. Επιμέρους στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη του κομβικού ρόλου που έχει η εκπαιδευτική καινοτομία και πιο συγκεκριμένα οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, στην ουσιαστική και αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά περιβάλλοντα.

Ειδικότερα, η εργασία διαιρείται σε τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, περιλαμβάνει την αποσαφήνιση ορισμένων κρίσιμων εννοιών, ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση προσεγγίσεων των εννοιολογικών εργαλείων. Με βάση την ανάλυση αυτή κατανοείται η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων σχολείων, αλλά και του ελληνικού σχολείου, ώστε στο τέλος του κεφαλαίου να προσδιοριστούν οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η πολιτισμική ετερότητα μέσα από τα σημαντικότερα διεθνή κείμενα του ΟΗΕ, της UNESCO και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Τα κείμενα αυτά θέτουν τους γενικούς κανόνες και τις κατευθυντήριες γραμμές των εκπαιδευτικών πολιτικών και παρέχουν πρακτικές οδηγίες για την εφαρμογή τους στα κράτη - μέλη. Ακόμη γίνεται ειδική αναφορά εντός του κεφαλαίου στην επικύρωση των διεθνών κειμένων σχετικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας από την ελληνική πολιτεία. Η Ελλάδα, ως κράτος - μέλος των προαναφερθέντων οργανισμών, με το αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο της έχει

κυρώσει σημαντικές διεθνείς συμβάσεις και έχει δώσει έμφαση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης του εξωτερικού και στην εκπαίδευση των μειονοτήτων, των παλινοστούτων και των άλλο-εθνών μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται ο κομβικός ρόλος των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, στην πρακτική εφαρμογή της διαχείρισης της ετερότητας εντός μιας σχολικής τάξης. Επισημαίνεται πως για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή των καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας, αναγκαίες είναι και οι αντίστοιχες καινοτόμες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και πολιτικές. Έτσι παραθέτονται μια σειρά καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, χρήσιμων για την διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα επισημάνεται η αναγκαιότητα για σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις επί του συνολικού αναλυτικού προγράμματος, που θα επικυρωθούν από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς θεωρία και πράξη είναι αλληλένδετες. Ως εκ τούτου το αν το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα διακατέχεται από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, τότε θα μπορούν οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις να εφαρμοστούν αποτελεσματικά υλοποιώντας κάθε στόχο και σκοπό που τίθεται.

Κεφάλαιο 1^ο

Θεωρητική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

1.1 Οι έννοιες «πολιτισμός», «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα»

Ο όρος «πολιτισμός» έχει οριστεί από πολλούς επιστήμονες και έχει υποστεί διαφοροποιήσεις μέσα στους αιώνες. Αν και η έννοια του πολιτισμού, συνιστά κοινό τόπο στις επιστήμες του ανθρώπου, εντούτοις, είναι δύσκολο εγχείρημα η συστηματική αποσαφήνιση του περιεχομένου και της σχέσης του πολιτισμού της, ιδιαίτερα με τους στόχους της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Επισκοπώντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η έννοια του πολιτισμού είναι πλατιά καθώς συμπεριλαμβάνει πολυποίκιλες εκφάνσεις της ζωής κάθε μορφής συλλογικότητας. Ο εννοιολογικός πλούτος του όρου αναφέρεται, μεταξύ άλλων, σε ένα πολυδύναμο και σύνθετο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, ηθικούς κανόνες, στερεοτυπικές συνήθειες, τέχνες, έθιμα, γλωσσικούς ή πραξιακούς κώδικες, αλλά και περιεχόμενα της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Στην περίπτωση των μεταναστών μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι σχέσεις κοινωνικής ανισότητας που καταστατικά τους καθορίζουν και οι σχέσεις κοινωνικού αποκλεισμού που τους επιβάλλονται, κυρίως, μέσα από τις κυρίαρχες πολιτικές εθνοτικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού, είναι αυτές που συστήνουν καταλυτικά την κοινωνική και πολιτισμική τους δράση και συγκροτούν τις συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής αλλά νοηματοδότησης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Ο ίδιος πολιτισμός των μεταναστών αφομοιώνεται, όταν δεν εξαφανίζεται τελείως και μεταδίδεται, κατά τρόπο εξαναγκαστικό, επιλεκτικός και συχνά εθνοκεντρικός. (Παπάς, 2001)

Ο χαρακτήρας και η αξία του πολιτισμού των μεταναστών δεν εξαντλείται απλώς στην αναζήτηση της «αυτονόητης συνέχειας» του ως πολιτισμού της χώρας καταγωγής, δηλαδή σε έναν «εθνοτικά διακριτό πολιτισμό». Ο πολιτισμός των μεταναστών παρότι ξένος πολιτισμός θεωρείται ότι καθίσταται όψη και διάσταση του -πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αφού αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης αλλά και αποκλεισμού, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού. (Γκόβαρης, 2001)

Οι συγκρούσεις και οι εντάσεις που αναδύονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες πηγάζουν τόσο από την εσωτερική λογική του εκάστοτε πολιτισμού, όσο και από τη διπλή του διάσταση, την υποκειμενική και την αντικειμενική: «Ενώ δηλαδή ο πολιτισμός νοείται ως ένα υπερατομικό σύστημα αυτονόητων σημασιών, παράγεται από υποκείμενα και μεταβάλλεται από τις μεταξύ σχέσεις από. Και ενώ τα ατομικά υποκείμενα αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και ενεργούν σύμφωνα με ένα υπερατομικό σύστημα, στα πλαίσια του οποίου έχουν κοινωνικοποιηθεί, καλούνται κάποια στιγμή να ενεργήσουν ως άτομα και να αντιληφθούν επιμέρους καταστάσεις, για τις οποίες δεν υφίσταται κάποια αντιστοιχία, κάποιο σύστημα αναφοράς». Σύμφωνα με τη διαμορφωμένη αντίληψη, οι πολιτισμοί διαχωρίζονται σε οικείους πολιτισμούς και σε «ξένους» πολιτισμούς. Οι ξένοι πολιτισμοί και οι ομάδες-φορείς τους χαρακτηρίζονται με στερεοτυπικές κατηγορίες, όπως πρωτόγονοι, άγριοι, απολίτιστοι κ.λπ. εντούτοις επηρεάζουν σε κάποιον βαθμό, με τη σειρά τους τον χαρακτήρα των κυρίαρχων οικείων πολιτισμών. (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994)

Επομένως, ο «πολιτισμός» δεν είναι μια στατική οντότητα, διότι μετασχηματίζεται δυναμικά και αλλάζει μέσα στον ιστορικό χρόνο. Περαιτέρω, ένας πολιτισμός δεν είναι μονοδιάστατος διότι κάθε περιγραφή του πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τον τρόπο με τον οποίο αυτός γίνεται αντιληπτός από τα άτομα που ζουν μέσα σε αυτόν το συγκεκριμένο πολιτισμό. Η προσωπική ή βιωμένη εμπειρία μπορεί κάλλιστα να υπαγορεύει μια ιδιαίτερη στάση στην εκτίμηση κάποιας συγκεκριμένης όψης ενός κοινού πολιτισμού. (Verma και Bagley 1984)

Μπορεί επομένως, ο πολιτισμός να νοείται ως σύστημα ενεργειών που αποκρυσταλλώνονται σε ιδεολογικές φόρμες, φόρμες σκέψης, αίσθησης, ομιλίας, εκτιμήσεων, αντίληψης, πίστης, αξιολόγησης (Rehbein, 1985). Κατά τον Borelli (1986), συνιστώντας είναι συστήματα εξιδανικευμένων μοντέλων συμπεριφοράς ως μέτρο για την αξιολόγηση άλλων ανθρώπων, με κύριο στόχο τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας μέσα σε ένα τεράστιο κόσμο και την απορρόφηση αποκλίσεων χάριν της ομαλότητας και της σταθερότητας (Borelli, 1986).

Αν ο πολιτισμός, σε κάθε περίπτωση, είναι μια υπερατομική αξία και συγχρόνως αποκαθιστά μια νοηματική συνάφεια της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία αναφέρεται, μπορεί να γίνει δεκτό ότι μέσω του πολιτισμού οι άνθρωποι δίνουν νόημα και περιεχόμενο στην πραγματικότητα την οποία βιώνουν και νοούν μέσα από τα συμβολικά συστήματα και μόνο (Herskovits, 1938).

Σύμφωνα με τον Coelho (2007), ειδικώς ο πολιτισμός του σχολείου χαρακτηρίζει ολόκληρη τη ζωή του σχολείου. Περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο μαθητές και μαθήτριες και ενήλικοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, εκφράζει τους τρόπους και αιτούμενης διδασκαλίας, καθορίζει το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος συνολικά τις περιστάσεις ή τις συγκεκριμένες πρακτικές και εκδηλώσεις που αυτοπραγματώνουν τον σχολικό πολιτισμό.

Σύμφωνα με τον Banks (2000), ως πολιτισμός ορίζει τον «τρόπο και η στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και

πολιτικές συνθήκες και αναφέρει ότι αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από άλλες κοινωνικές ομάδες».

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» συχνά συγχέεται με τον όρο «διαπολιτισμικότητα», χωρίς όμως οι δύο έννοιες να ταυτίζονται ή να είναι συνώνυμες. Κοινό σημείο των δύο λέξεων είναι μόνο ότι αντανakλούν ερμηνείες που είναι στενά συνδεδεμένες με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Δεν πρόκειται απλώς για μια συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η κοινωνία γίνεται ολοένα και πιο «πολυπολιτισμική» αλλά για συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος πολιτισμός συνιστά αξία, δηλαδή έναν δυναμικό πολιτιστικό πλούτο για όλους, αφού ο κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο πολιτισμό.

Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου) και για να διατυπώσουν τους στόχους της Διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση του όρου), (Porscher, 1979, στο Δαμανάκης 1997). Σε γενικές γραμμές ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο κανονιστικός ενώ ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός.

Κατά τον Porscher (1989), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δεν σηματοδοτεί απλά και μόνο μια πολυπολιτισμική κατάσταση με την έννοια της παράλληλης διαβίωσης ατόμων που κατάγονται από διάφορες εθνότητες, αλλά πολύ περισσότερο υποδηλώνει τους συσχετισμούς κάθε είδους που αναπτύσσονται ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς σε μακροεπίπεδο.

Ανάλογες θέσεις εκφράζει και ο Dickopp (1984), επισημαίνοντας τις πιθανές σημασίες της πρόθεσης 'δια', καθώς μπορεί να αναφέρεται πρώτον στην αναγκαιότητα διαμεσολάβησης της αγωγής μεταξύ των πολιτισμών για αμοιβαιότητα, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, δεύτερον, στην αποδοχή ότι μεταξύ των πολιτισμών υπάρχουν κοινά στοιχεία, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω της αγωγής, με την ανάπτυξη όχι απλώς της αλληλοκατανόησης αλλά και της αλληλεγγύης και τρίτον, στην αναγκαιότητα μιας αγωγής με κοινές αρχές, παραδεκτές από όλους τους πολιτισμούς και όχι στις πολιτισμικές διαφορές.

Ο Hohman (1989) αποδίδει με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» την κοινωνική κατάσταση που προκύπτει από τη μετανάστευση, κατά την οποία οι ισχύουσες διαδικασίες επηρεάζονται και από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων που διαφέρουν πολιτισμικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό. Ανάλογα ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με την ανάπτυξη παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων που στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί η μετανάστευση, δηλαδή με τη Διαπολιτισμική αγωγή. Η έννοια λοιπόν της «πολυπολιτισμικότητας» χαρακτηρίζει την υφισταμένη κατάσταση στις σύγχρονες

κοινωνίες, δηλαδή «το τι είναι», ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» εκφράζει «το τι θα έπρεπε, την αξία», δηλαδή το ζητούμενο.

Ο όρος «διαπολιτισμικός» εξετάζει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου σε μια νέα κοινωνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Την πραγματικότητα αυτή, ο Hoff, την περιγράφει ως μια νέα μορφή συμβίωσης στην οποία η συμπεριφορά γίνεται ανεκτή, ξένες συνήθειες αναγνωρίζονται, η πολυγλωσσία θεωρείται αυτονόητη, η άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων αποτελεί ατομική υπόθεση των ανθρώπων και επιδιώκεται η επαφή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο (Boller & Hoff, 1986).

Επιπλέον η έννοια του διαπολιτισμικού έτσι όπως δίνεται από τις Κανακίδου και Παπαπαγιάννη (1994), έχει κεντρικό άξονα την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη ενώ αναφέρουν ότι ο στόχος της διαπολιτισμικότητας είναι η διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων ικανών να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα.

Ο Μάρκου (1997) διαφοροποιεί τους όρους και τονίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία της εξέλιξής της, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Διαπολιτισμός δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μια δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, υποθέσεις, ιδέες, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1997).

Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» αναφέρεται συνήθως σε μια κοινωνική σχέση στην οποία άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης συμβιώνουν και οι πολιτισμοί που εκφράζουν συνυπάρχουν, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997).

Σύμφωνα και με τον επικρατέστερο ορισμό η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί «μέσο» δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. (Γκόβαρης, 2001)

Συμπερασματικά η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης,1987).

Με τον όρο, «διαπολιτισμικός» χαρακτηρίζουμε τις παιδαγωγικές, πολιτισμικές, κοινωνικές αντιλήψεις και προγραμματικούς εκπαιδευτικούς στόχους και θεωρούμε ότι η κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πρόκειται για μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη της την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Ένας εκπαιδευτικός σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον είναι απαραίτητο να γνωρίζει την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των πολιτισμών από το να τους θεωρεί ως ανεξάρτητους συνδυασμούς πολιτισμικών στοιχείων.

Σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία βασικός στόχος του σχολικού προγράμματος είναι να καταστήσει όλους τους μαθητές ικανούς να λειτουργούν αποτελεσματικά τόσο στον κοινό εθνικό πολιτισμό όσο και στους άλλους πολιτισμούς της κοινωνία.

1.2 Η πολυπολιτισμικότητα στα σύγχρονα σχολεία

Η μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων πέρα από τα γλωσσικά, πολιτισμικά και πολιτικά τους σύνορα και συνακόλουθα οι πολιτισμικές επαφές αποτελούν διαχρονικά γνωρίσματα της ανθρώπινης ιστορίας. Σε τέτοιου είδους επαφές αναφέρεται ακόμη και η παλαιοντολογική έρευνα, χαρακτηρίζοντας τη μετανάστευση ως συνήθη σημαντικό παράγοντα ιστορικής εξέλιξης του ανθρώπου. Η έννοια «πολυπολιτισμική κοινωνία» δεν μας παραπέμπει σε ένα ιστορικά νέο στάδιο εξέλιξη των κοινωνιών, αφού πολυπολιτισμικές κοινωνίες συναντάμε τόσο στην αρχαιότητα όσο και στο μεσαίωνα. Ωστόσο οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρελθόντος διαφέρουν από τις σημερινές επειδή οι κοινωνικό-ιστορικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση τους δεν είναι συγκρίσιμοι. Παρ' όλες όμως τις διαφορές, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες φαίνεται να έχουν διαχρονικά και κοινά γνωρίσματα. (Γκόβαρης,2001)

Η πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σηματοδοτεί και υπαγορεύει μια εντελώς νέα κατάσταση, με πολλά και διαφορετικά δεδομένα, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μιας μεταμοντέρνας κατάστασης. Αυτή η δυναμική των αμοιβαίων και πολλά υποσχόμενων ανταλλαγών πρωτοστατεί στη δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων πολιτικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιεχομένου και έχει ως αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα υπό το

πρίσμα της ομαλής και παραγωγικής συμβίωσης και της καλλιέργειας της αποδοχής, με τελικό ζητούμενο την ισοροπημένη και αρμονική συνύπαρξη. (Νικολάου,2005)

Η εντεινόμενη εισροή μεταναστών έχει καταστήσει τη φράση «η ελληνική κοινωνία γίνεται μια κοινωνία πολυπολιτισμική» συνηθισμένη διαπίστωση (Μάρκου,1989, Γκόβαρης, 2001). Ωστόσο, ο Δαμανάκης, διαπιστώνοντας «ότι υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας ως αντικειμενικής πραγματικότητας και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα» θεωρεί ότι «η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική καθ'εαυτή αλλά όχι αφεαυτής». Είτε όμως η ελληνική κοινωνία γίνεται τώρα πολυπολιτισμική είτε τώρα αναγνωρίζεται ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας, ένα είναι βέβαιο, η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, έτσι όπως αποτυπώνεται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, συνιστά μια νέα πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την ευρύτερα κοινωνία.

Στη σύγχρονη πραγματικότητα, η παρουσία μαθητών με διαφορετική εθνοτική προέλευση στο σχολείο, ως συνέπεια της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, φέρνει στην επιφάνεια νέα θέματα που συνδέονται με το σχολείο και αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια νέα πολυπολιτισμική κοινωνία. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο είναι πολύ διαφορετικό από τις προηγούμενες δεκαετίες. Ως καθρέφτης της κοινωνίας, αντανακλά τη σύγχρονη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών εθνών, πολιτισμών και γλωσσικών ομάδων.

Εφόσον η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει πλέον την ελληνική κοινωνία και το σύγχρονο σχολείο, ταυτόχρονα συνιστά μια από τις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής μας, αφού η αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σύγχρονου σχολείου σημαίνει την εγκατάλειψη της αντίληψης ότι η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή είναι η μοναδική και νόμιμη μορφή επικοινωνίας.

Η αναδρομή στις εμπειρίες της μακράς αυτής ιστορίας των πολιτισμικών επαφών αποδεικνύει ότι η ισότιμη Διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί την εξαίρεση. Κατά κανόνα, οι πολιτισμικές συναντήσεις είχαν και συνεχίζουν να λαμβάνουν ως ένα βαθμό μορφές όπως αυτές της κατάκτησης, της εκμετάλλευσης, του διαχωρισμού, της αφομοίωσης ή της αδιαφορίας. Επίσης ο πλουραλισμός δεν αναγνωρίστηκε ως δυνατότητα πολιτικής οργάνωσης της κοινωνικής τάξης. Τουναντίον, κωδικοποιήθηκε και αντιμετωπίστηκε ως επικίνδυνος, ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία συγκρότησης των εθνικών κρατών. (Γκόβαρης,2001)

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση. Στο ελληνικό σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν παιδιά μεταναστών από πολλές και διαφορετικές χώρες. Οι μαθητές αυτοί, φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και τα έθιμα τους, τη θρησκεία τους, τις συνήθειες τους. Με άλλα λόγια η πολιτισμική ετερογένεια των

σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Ο στόχος της εκπαίδευσης σε αυτόν τον τύπο κοινωνίας λαμβάνει ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές. Μια διαμεσολάβηση που δεν μειώνει τα διάφορα πολιτισμικά αγαθά αλλά αντίθετα ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα.

Η πραγματικότητα λοιπόν της παρουσίας μαθητών με διαφορετική καταγωγή κάνει ιδιαίτερα επίκαιρη την ενασχόληση του σχολείου με τις θεματικές που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως η δομή μιας «πολυπολιτισμικής κοινωνίας». Το εκπαιδευτικό έργο σε ένα τέτοιο είδος κοινωνίας συνίσταται σε μια παρέμβαση μεταξύ των πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές. Παρέμβαση που θα προτρέπει τη διαρκή δημιουργική σύγκριση ανάμεσα στα διαφορετικά υποδείγματα.

Θα μπορούσε να πει κανείς λοιπόν, ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μια επίκαιρη εκδοχή προβληματισμού, διαχείρισης και κωδικοποίησης των προκλήσεων αγωγής που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Οι σχολικές μονάδες καλούνται σήμερα να συμπεριλάβουν στη φιλοσοφία, το προφίλ και το πρόγραμμα σπουδών τους παιδαγωγικές αρχές, στόχους και πρακτικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές με επιτυχία ενόψει των προκλήσεων που θέτει η πολυπολιτισμική κοινωνία.

Καταλήγουμε, μεταξύ άλλων, στο συμπέρασμα ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρέπει να ενισχύει εκείνες τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικών και αξιολογικών συστημάτων στη συνάντηση και επικοινωνία με τον «άλλο».

1.3 Ετερότητα και πολιτικές διαχείρισής της

Η ετερότητα αποτελεί αναπόδραστο χαρακτηριστικό πλέον των περισσότερων δυτικών κοινωνιών. Στόχος του υποκεφαλαίου είναι να δοθούν οι κύριοι ορισμοί της ετερότητας, που έχουν υιοθετηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, με έμφαση στην πολιτισμική ετερότητα και στη συνέχεια να παρουσιαστούν οι βασικές πολιτικές διαχείρισής της, οι οποίες είναι η ομογενοποίηση και η διατήρηση. Βασικό χαρακτηριστικό της ομογενοποίησης αποτελεί η απόρριψη της ετερότητας και των θεμελιωδών δικαιωμάτων των ατόμων που συνιστούν πολιτισμική μειονότητα, ενώ η πολιτική της διατήρησης αφορά σε πρακτικές αναγνώρισης και κατοχύρωσης της πολιτισμικής ετερότητας αλλά και προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων (Καρανικόλα,2015).

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας κατέχουν η ταυτότητα και η ετερότητα, έννοιες αλληλένδετες, καθώς η μία ορίζει την άλλη και η μία προσδιορίζεται από την άλλη με μια διαλεκτική σχέση. Η σύγχρονη ανομοιογενής κοινωνία προϋποθέτει την επικοινωνία και το διάλογο ανάμεσα στις ταυτότητες και τις ετερότητες που αλληλεπιδρούν και την απαρτίζουν (Huntington, από Αικατερίνη Μιχαλοπούπου, 2010).

Η ετερότητα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό πλέον των περισσότερων δυτικών κοινωνιών. Σε ένα γενικό επίπεδο, αφορά κάθε προσωπικό, φυσικό ή δημογραφικό χαρακτηριστικό (δέρμα, φύλο, καταγωγή) (Ely & Thomas, 2001: 230), ενώ, σε ένα ειδικό, αφορά σε στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις (Harrison, Price, Bell, 1998). Η γλώσσα, η εθνότητα, η θρησκεία και ο πολιτισμός, είναι οι πιο γνωστοί άξονες πέριξ των οποίων αναπτύσσεται η ετερότητα.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται γύρω από την πολιτισμική ετερότητα καθώς έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα σχετικής ανεκτικότητας από τις δυτικές κοινωνίες σε αυτή, που μπορεί να ερμηνευθεί και ως μια «υποκριτική» υποστήριξη. Η ετερότητα καθ' αυτή από τη άλλη πλευρά, ως πραγματικό δεδομένο, συνεχίζει να παραμένει επί της αρχής ουδέτερη.

Η πολιτισμική ετερότητα λοιπόν αποτελεί θεμελιώδες σύμβολο της ατομικής ύπαρξης και εμπειρίας καθώς περιλαμβάνει την κοσμοθεωρία, το αξιακό σύστημα, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις μιας ομάδας και των μελών της ξεχωριστά (Adler, 2002). Ουσιαστικά εμπεριέχει όλες τις μορφές της διαφορετικότητας, όπως τη φυλή, το έθνος, τη θρησκεία, τη γλώσσα. Η πολιτισμική ετερότητα παρουσιάζεται σχεδόν πάντα σε συνδυασμό με μια ή περισσότερες από τις προαναφερθείσες κατηγορίες και η σχέση της με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση κελύφους/περιεχομένου (Γκότοβος, 2002).

Στο Social Work Dictionary η ετερότητα αναφέρεται ως ποικιλία ή ως το αντίθετο της ομοιογένειας, ενώ σε κοινωνικούς οργανισμούς συχνά αναφέρεται στο ποσοστό των ατόμων εκείνων τα οποία αποτελούν μειονότητα κι ανήκουν σε ποικίλα εθνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Barker, 2003:126).

Ο Habermas (1994) ορίζει την ετερότητα ως διαφορετικές μορφές ζωής ως προς τις παραδόσεις, τις συνήθειες, τα εθνολογικά, φυλετικά, θρησκευτικά, και γλωσσικά γνώρισματα, ενώ οι Carnevale & Stone (1995) την ορίζουν ως τη διαφορά που προκύπτει από τις ποικίλες ταυτότητες των μελών μιας ομάδας και ως διαδικασία δράσης, μέσω της οποίας μαθαίνει κάποιος τις διαφορές των ανθρώπων. Ο Thomas (1992) την ορίζει ως πολυπολιτισμικό μείγμα (multicultural mixture) και οι Griggs & Louw (1995: 6) ως «κάθε ατομική διαφορά η οποία επηρεάζει ένα καθήκον, μια εργασία ή μια σχέση».

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν η ομογενοποίηση και η διατήρηση, ως βασικές πολιτικές διαχείρισής της πολιτισμικής ετερότητας. Βασικό χαρακτηριστικό της ομογενοποίησης αποτελεί η απόρριψη της ετερότητας και των θεμελιωδών

δικαιωμάτων των ατόμων που συνιστούν μια πολιτισμική μειονότητα. Η πολιτική της διατήρησης αντίθετα αφορά σε πρακτικές αναγνώρισης και κατοχύρωσης της πολιτισμικής ετερότητας αλλά και προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων

1.3.1 Ομογενοποίηση vs διατήρηση της ετερότητας

Οι πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με την οικονομική και πολιτική κατάσταση μιας χώρας αλλά και την παράδοση και εμπειρία που έχει σχηματιστεί κατά την υποδοχή ή εξαγωγή μεταναστών. Προκύπτει μεγαλύτερη δυσκολία εκ των πραγμάτων, όταν ένα κράτος με ελάχιστη πρότερη εμπειρία στην υποδοχή μεταναστών έλθει σε επαφή και κληθεί να ενσωματώσει πολιτισμούς με τους οποίους ίσως υπάρχουν βαθιές θρησκευτικές, εθνικές, ιστορικές και πολιτισμικές διαφορές, σε σχέση με ένα έμπειρο ως προς τη διαδικασία αυτή κράτος.

Η ετερότητα, υπάρχει σε σχέση με κάτι και συγκρίνεται συνειδητά ή ασυνείδητα σε σχέση με κάτι, τόσο ως διατυπωμένη έννοια, όσο και ως βίωμα. Κάποιος ορίζεται ως διαφορετικός συγκριτικά με κάποιον άλλον. Ως επί το πλείστον το μέτρο σύγκρισης αποτελούν οι πλειονοτικές ταυτότητες. Έχοντας το τελευταίο ως απαρχή, δημιουργούνται δύο ενεργά πρότυπα πολιτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, η ομογενοποίηση και η συντήρηση (Καρανικόλα, 2015).

Κατά την ομογενοποίηση επιδιώκεται η σύγκλιση των πολιτισμικών ταυτοτήτων και η καταπολέμηση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Για να επιτευχθεί το τελευταίο ακολουθείται μια επιθετική πολιτική, όπου η ετερότητα εκλαμβάνεται ως αντικείμενο ειδικής απαξίας και ο αναγκαστικός προσηλυτισμός ως ένα μέσο αποδυνάμωσής της. Το κράτος μονοπωλεί την εξουσία που έχει και συχνά με τη χρήση βίας επικρατεί επί των ανταγωνιστικών παραδόσεων, τα μέλη των οποίων περιορίζονται σε μειονεκτική θέση, αφού δεν τους αναγνωρίζεται καμιά πολιτισμική αξία. Μια τέτοια προσέγγιση, ωστόσο, προσβάλλει τα βασικά, θεμελιώδη δικαιώματα, την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και τη δυνατότητα συμμετοχής του στην κοινωνική ζωή, αφού, κατά τους Bennett (1993), συνδέει τη δημοκρατική κοινωνία με ένα χυτήριο (melting pot), όπου όλα τα άτομα αφομοιώνονται από μια κοινή κουλτούρα η οποία έχει ως απώτερο στόχο την κοινωνική και πολιτισμική σταθερότητα μέσα από την πολιτισμική αναπαραγωγή συγκεκριμένων αξιών, πεποιθήσεων και γνώσεων (ό.α. Horn, 2009: 100).

Η χαμηλότερης έντασης μορφές καταναγκασμού, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν να κάνουν με την υποχρεωτική εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, την παρακολούθηση της θρησκευτικής διδασκαλίας ή συμμετοχής στην θρησκευτική

τελετουργία. Πιο διαδεδομένη μπορεί να θεωρηθεί η έμμεση πίεση προς ομοιομορφία, μέσα από μια σειρά διακρίσεων και περιορισμών των ατόμων που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, όπως η πρόσβαση σε δημόσια αγαθά, δημόσιες θέσεις, τιμητικά ή υψηλού κοινωνικού κύρους επαγγέλματα.

Η προαναφερθείσα πολιτική προσέγγισης έρχεται σε αντίθεση με το δεύτερο πρότυπο, αυτό της διατήρησης, το οποίο εκδηλώνεται μέσα από τις πρακτικές της αναγνώρισης και της κατοχύρωσης της πολιτισμικής ετερότητας και της προστασίας των θεμελιακών δικαιωμάτων, όπως αυτά ορίζονται από τις διεθνείς συμβάσεις με την επικουρία των σχετικών κυβερνητικών και διεθνών οργανισμών αλλά και του ανάλογου νομικού – θεσμικού πλαισίου. Η ετερότητα αποτελεί από μόνη της μια αξία και, κατά τον Raz, σέβεται την επιθυμία των ατόμων να ζουν στις κοινότητές τους και να μεταβιβάζουν στα τέκνα τους τις παραδόσεις τους (ό.α. Smelser & Alexander, 1999). Στην περίπτωση αυτή διατυπώνουμε λόγο για το φιλελεύθερο πρότυπο διαχείρισης της ετερότητας, την πολιτική καταγωγή του οποίου μπορούμε να αναζητήσουμε στις διεθνοπολιτικές διαρρυθμίσεις στις οποίες απέληξαν οι θρησκευτικοί πόλεμοι της Μεταρρύθμισης.

1.4 Μοντέλα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Από τη δεκαετία του 1960 πολλοί θεωρητικοί εξέφρασαν διαφορετικές θέσεις για την εκπαιδευτική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, οι οποίες σταδιακά σχηματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις – πρότυπα εκπαίδευσης: μοντέλο της ενσωμάτωσης, αφομοίωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό μοντέλο.

1.4.1 ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτελεί τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στις κλασσικές χώρες μετανάστευσης μέχρι τη δεκαετία του 1960. Βέβαια η ιδέα της αφομοίωσης είναι παλαιότερη. Όπως αναφέρει ο Baumann, η έννοια αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται ήδη από τον 17 αιώνα με σκοπό να κωδικοποιηθεί, ως απόρροια φυσικού νόμου, το γεγονός της βαθμιαίας εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών σε περιπτώσεις συνάντησης ανθρώπων διαφορετικής προέλευσης (Baumann, από Καρανικόλα, 2015). Με την επικράτηση της έννοιας, εδραιώνεται και η άποψη ότι οι διαδικασίες πολιτισμικής ομογενοποίησης, για τη διατήρηση «ανώτερων» πολιτισμών, αποτελούν οικουμενικό γνώρισμα. Η ιδέα της αφομοίωσης δεν ισοδυναμεί μόνο με «κήρυξη πολέμου» ενάντια στο «ξένο», αλλά χρησιμοποιείται και ως μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής ιεραρχίας. Για τους υποστηρικτές της η

διατήρηση των εθνικών και πολιτισμικών δεσμών από τις μεταναστευτικές μειονότητες, οφείλεται στο ότι οι τελευταίες δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί κοινωνικά και δεν μπορούν να ωφεληθούν από την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας (D. Apter, από Νικολάου 2015). Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς (Νικολάου, 2011). Τη δεκαετία του '60 παρατηρείται βέβαια μια τάση ανασυγκρότησης και συνεκτικής διάρθρωσης των μέχρι τότε εφαρμοζόμενων πολιτικών στρατηγικών, προσπαθώντας έμπρακτα να απαντήσουν στα «προβλήματα» που έθετε η μετανάστευση. (Γκόβαρης,2001).

Η αφομοίωση αποτελεί τη διαδικασία κατά την οποία άτομα διαφορετικού έθνους, φύλου ή καταγωγής αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας κοινωνίας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Αφομοίωση ορίζεται, επίσης το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation), που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής. Στο επίκεντρο της προσέγγισης βρίσκεται το ενιαίο πολιτισμικά και πολιτικά έθνος. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, που δημιουργούν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας.

Οι Park και Burgess, οι σημαντικότεροι θεωρητικοί υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών» κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες υποδέχονται τα συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σ' έναν κοινό πολιτισμό. Βέβαια ο πολιτισμός αυτός δεν είναι άλλος από τον πολιτισμό του κυρίαρχου πληθυσμού. Στόχος, λοιπόν, της πολιτικής αυτής είναι η «συγχώνευση» των «ξένων» πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες καθολικής επανα-κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. (Γκόβαρης, 2001). Διαφορετικές πολιτισμικά και εθνικά ομάδες θα πρέπει να απορριφθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό, ώστε ισοδύναμα να μπορέσουν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2011).

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Στόχος αυτού είναι η ενίσχυση όλων των παιδιών, ώστε να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι προσανατολισμένο στη διατήρηση της εθνικής παράδοσης και κληρονομιάς, αλλά και στην καλλιέργεια της πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», υπό την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να ξεπεράσουν το συντομότερο την αδυναμία τους ως προς την γλωσσική επικοινωνία και πολιτισμική εξοικείωση. Η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, πιστεύεται ότι είναι και το κλειδί για την γρήγορη και αποτελεσματική αφομοίωση (Νικολάου, 2011).

Το χάσμα ανάμεσα στα πρότερα πολιτισμικά στοιχεία που κουβαλά ο μαθητής και την επίσημη εκπαίδευση, είναι μεγάλο. Οι μειονοτικοί μαθητές συγκρούονται εσωτερικά, προσπαθώντας να κατανοήσουν τη ταυτότητά τους, το πώς οι άλλοι τους βλέπουν, τι πρέπει να απορρίψουν ή να δεχτούν. Όταν το χάσμα αυτό δεν γεφυρώνεται οι μειονοτικοί μαθητές, αισθάνονται «ξένοι», ένα αρνητικά φορτισμένο σώμα εντός του σχολείου, περιθωριοποιούνται ή και διακόπτουν τη φοίτησή τους. Αυτό τους φέρνει αντιμέτωπους με ένα συγκεκριμένο εργασιακό φάσμα που συνοδεύεται από αβεβαιότητα, στασιμότητα και πολλές φορές εκμετάλλευση. Κομβικό σημείο στο μοντέλο αυτό εκπαιδευτικής προσέγγισης αποτελεί το ζήτημα της γλώσσας. Η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής αποτελεί πρωταρχικό σκοπό. Αξίζει να σημειωθεί πως οι οπαδοί της προσέγγισης αυτής, δεν θεωρούν πως η επίσημη εκπαίδευση έχει υποχρέωση να ενισχύσει τους μαθητές στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, καθώς αυτό αποτελεί ιδιωτικό τους ζήτημα.

Με δεδομένη τη «δυσλειτουργικότητα» του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών αφενός και το στόχο της κοινωνικής σταθερότητας αφετέρου, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), προσδιορίστηκε ως θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος», των ξένων παιδιών, έτσι ώστε αυτά να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότητα και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής. Στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής η εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο στη διαδικασία πλήρους κοινωνίας ένταξης.

Η «υπόθεση του ελλείμματος» αποτέλεσε και αποτελεί αφετηρία και ερμηνευτικό πλαίσιο μιας σειράς ερευνών αναφορικά με τις διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ γηγενών και ξένων μαθητών. Τα αίτια αποδίδονται στο «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών και στο «δυσλειτουργικό» χαρακτήρα της οικογενειακής κοινωνικοποίησής τους. Η αποδοχή της «υπόθεσης του ελλείμματος» συνέβαλε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των ξένων μαθητών. Συμπερασματικά η πολιτική της αφομοίωσης κάθε άλλο παρά επιτυχής υπήρξε, καθώς οδήγησε το μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από ομάδες μεταναστών στην σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μια τέτοια εξέλιξη ήταν αναπόφευκτη, αν λάβουμε υπόψη μας την αρνητική επιρροή που ασκεί στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, όπως και η βίαιη αποκοπή από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούν για τα υποκείμενα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους.

(Η πλήρης ολοκλήρωση της αφομοιωτικής διαδικασίας επιτυγχάνεται όταν ένα υποκείμενο ή ομάδα, παρουσιάζει απόλυτη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς συγκρούσεις βάση των διαφορετικών τους αξιακών συστημάτων. Ο τρόπος με τον οποίο διενεργείται η διαδικασία αυτή έχει αρνητικό πρόσημο, καθώς καταλήγει στον περιορισμό των μειονοτικών ομάδων από την κοινωνικής ζωής ενώ ταυτόχρονα περιορίζει και τη δυνατότητα συμμετοχής. Πιο συγκεκριμένα τα άτομα υπό την πίεση για ένταξη στο κυρίαρχο σύνολο

απομονώνουν τα ιδιαίτερα στοιχεία τους όπως: ήθη, έθιμα, διατροφικές συνήθειες, ιδέες κ.τ.λ., με αποτέλεσμα τη συνεχή απομάκρυνση από κάθε διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών. Νομιμοποιείται έτσι η επιβολή της ομοιογένειας, ενώ οι μειονοτικές ομάδες στη προσπάθεια ένταξής τους, με τους πιο πάνω όρους, οδηγούνται τελικώς στην περιθωριοποίηση. Έτσι καταλήγουμε σύμφωνα με τον Αγκάμπεν στο ότι η απομόνωση είναι συστατική έννοια της επικράτειας. Ο Αγκάμπεν κάνει ένα διαχωρισμό της ζωής, σε βιολογική (φυσική ζωή) και πολιτική (βίος). Το διαχωρισμό αυτό επεξηγεί, μέσω των χιλιάδων πτωμάτων μεταναστών από τα ναυάγια. Τα χιλιάδες αυτά σώματα, για τα οποία δεν αποδίδονται ευθύνες, αποτελούν απόδειξη του τι σημαίνει, σώμα εκτός επικράτειας άρα και πολιτικός βίος εκτός επικράτειας (Αγκάμπεν, από Λιάκου,2005). Πρόκειται λοιπόν για αυτούς που συχνά χαρακτηρίζουμε, πολίτες «δεύτερης» κατηγορίας ή αλλιώς μη πολίτες, που δεν θεωρούνται πολίτες των χωρών υποδοχής αλλά ούτε και της χώρας προέλευσης τους.)

1.4.2 ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Τη δεκαετία του 1970 εμφανίζεται το πρότυπο της ενσωμάτωσης. Οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης οδήγησαν στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης, το οποίο θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας, λαμβάνει υπόψη τους ιδιαίτερους πολιτισμούς των μεταναστών και αποσκοπεί στη δημιουργία μια πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας.

Αφετηρία του μοντέλου είναι η «πολυεθνική ιδεολογία» και συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν τόσο διαφορετικά, όσο και κοινά σημεία. Ένας βασικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στο γενικό, όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους. Βεβαία η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. (Γκόβαρης,2001).

Η συγκεκριμένη προσέγγιση προβλέπει αποδοχή του πολιτισμικού στοιχείου της μεταναστευτικής ομάδας αλλά και ταυτόχρονη αποδοχή του status quo της χώρας υποδοχής, όπου το νέο στοιχείο ενσωματώνεται χωρίς αναστατώσεις ή άλλες συγκρούσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι εθνικές μειονότητες και οι μεταναστευτικές ομάδες έχουν γίνει μέρος της ευρύτερης κοινότητας, χωρίς όμως να έχουν χάσει εντελώς τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Habermas (1994) υπάρχουν δύο επίπεδα ενσωμάτωσης: η πολιτισμική ενσωμάτωση, δηλαδή η αποδοχή των συνταγματικών αξιών μιας έννομης τάξης, η οποία μπορεί να απαιτηθεί από τις

εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες και δεύτερον η ηθική ενσωμάτωση σε μια συγκεκριμένη μορφή πολιτισμικής ζωής, η οποία δεν μπορεί να απαιτηθεί από τις μειονότητες, διότι αυτό θα σημαίνει την απώλεια των συλλογικών τους ταυτοτήτων.

Ο όρος «ενσωμάτωση» σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), υποδηλώνει την αναγνώριση ότι «κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της». Σε αντίθεση με την αφομοίωση στην οποία σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, στην ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας .

Βασική αρχή του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι ότι η πολιτισμική ετερότητα θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή στο μέτρο που δεν εμποδίζει την ένταξη των μειονοτήτων και δεν θέτει σε κίνδυνο τα πολιτισμικά γνωρίσματα και τα δικαιώματα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Ως εκ τούτου η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια αφού περιορίζεται μόνο σε κείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι «η ανεκτικότητα» στην πολιτισμική ετερότητα υπαγορεύεται από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια, διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των ομάδων διαφορετικής γλωσσικής και εθνικής προέλευσης, να διατηρήσουν πλευρές πολιτισμικών τους παραδόσεων και να δημιουργηθούν ταυτόχρονα συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας. (Μάρκου,1996).

Η ενσωμάτωση λοιπόν των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής γίνεται με τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται από τα ίδια τα παιδιά αν θα αλλάξουν και αν θα προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, στις οποίες δεν ασκούνται παρά ελάχιστες ή και καμία παρέμβαση για αλλαγή των υφιστάμενων στάσεων και πρακτικών.

Βασικοί στόχοι του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι η διατήρηση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών και η ένταξη τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Το μοντέλο αυτό δεν επιδιώκει αρχικά την αφομοίωση των μεταναστών. Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία του πολίτη της μειονότητας που αφορούν τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, τα ήθη, τα έθιμα, την ενδυμασία και τις εθνικές εορτές γίνονται σεβαστά και η χώρα υποδοχής αποδέχεται το δικαίωμα να τα διατηρήσει. Ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών συνδέεται ταυτόχρονα με την υποχρέωση τους να γνωρίζουν το πολιτισμό της χώρας υποδοχής, να τον αποδέχονται και να τον υιοθετούν στο βαθμό που μπορούν να δράσουν μέσα σε αυτόν ως υπεύθυνοι πολίτες. Άλλωστε σκοπός της πολιτικής της ενσωμάτωσης δεν είναι η πλήρης υιοθέτηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής αλλά και η αποδοχή εκείνων των πολιτικών,

οικονομικών και κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης προσπαθεί να καταστήσει σαφές στα μέλη των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις που προσδιορίζουν τη δομή της κοινωνίας της χώρας υποδοχής είναι αδιαπραγμάτευτες και ότι αν θέλουν να επιτύχουν οφείλουν να τις σεβαστούν και να τις υιοθετήσουν (Πυργιωτάκης,2000).

Και το μοντέλο αυτό κατακρίθηκε, διότι η επικαλούμενη ισότητα ευκαιριών εντός του, είναι στην ουσία ανύπαρκτη, τα παιδιά των αλλοδαπών παρουσιάζουν το στίγμα της υστέρησης καθώς η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού και συναφών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, δεν γίνεται με ίσους όρους, σε σχέση με τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Τέλος, στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου, το οποίο έχει διαμορφωθεί, ώστε να ανταποκρίνεται ενδεχομένως στις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί ταυτόχρονα να ανακαλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των άλλο-εθνών μαθητών. Σε αντίθεση βέβαια με τους υποστηρικτές της ομογενοποίησης και της αποκοπής από τις ρίζες, το μοντέλο αυτό ενισχύει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών, ενώ παράλληλα σχεδιάζονται προγράμματα υποστήριξής τους, ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία με αποτελεσματικό τρόπο (Νικολάου, 2011). Συνεχίζεται και στο μοντέλο αυτό να δίνεται έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό, ώστε να μην διαταραχθεί η συνοχή των μαθητών της χώρας υποδοχής και η ομοιογένεια της κοινωνίας εν γένει. Το μεγάλο φορτίο δίδεται και πάλι στους μαθητές, καθώς είναι στο χέρι τους εάν θα μπορέσουν να προσπεράσουν όλες τις εσωτερικές συγκρούσεις που βιώνουν, ώστε να επιτύχουν γνωστικά και ταυτόχρονα να γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και ευρύτερα από την κοινωνία.

Η ισότητα ευκαιριών, αποκωδικοποιείται ως η δυνατότητα των μειονοτικών μαθητών να ανταποκριθούν σε στόχους και απαιτήσεις που δεν έχουν προγραμματιστεί για τους ίδιους. Ακόμα και στην περίπτωση που τα πολιτισμικά στοιχεία των συγκεκριμένων ομάδων συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα του επίσημου σχολείου (τυπικά ή άτυπα), δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, αλλά σύμφωνα με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού. (Νικολάου,2000).

1.4.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όταν σε πολλές χώρες (Η.Π.Α., Αυστραλία, Ευρώπη) έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο επίσημο σχολείο της χώρας υποδοχής αλλά αντίθετα συνέβαλλαν στην αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων και του εθνικού διαχωρισμού. Για το λόγο αυτό έγινε μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολυπολιτισμικό πλουραλισμό, η οποία μετατόπιση είναι γνωστή στην παιδαγωγική επιστήμη ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση».

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την ισότητα. Η βασική συλλογιστική είναι ότι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών θα βοηθήσουν τους «ξένους» μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν κατά συνέπεια καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Χωρίς να απορρίπτουν τη λογική της κοινωνικής ένταξης, οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), στο τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής παράδοσης από κάθε άλλο-εθνή μαθητή, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Ως εκ τούτου δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των μεταναστών και τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική και φυλετική προέλευση. Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, σχεδίασαν ειδικά προγράμματα ενίσχυσης τα οποία στηρίζονταν στις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μειονοτικών παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονταν σε πολιτισμικά στοιχεία (χοροί, μουσική, φαγητό, έθιμα) των διαφόρων μειονοτικών ομάδων, σε μορφές εκδηλώσεων. Στην Αμερική για να χαρακτηρίσουν την προσέγγιση αυτή χρησιμοποίησαν τον όρο «τα τρία F της πολυπολιτισμικότητας» (food, festival,

famous) (Coelho,2007), περιγράφοντας έτσι τα όρια παρέμβασης του συγκεκριμένου μοντέλου και την αδυναμία μετατόπισης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Χαρακτηριστική είναι η έλλειψη αναφοράς του κυρίαρχου πολιτισμού, ως ένας από τους πολλούς, στις διάφορες εκδηλώσεις της. Το γεγονός αυτό κατατάσσει και αυτή τη προσέγγιση, σε αυτές που προσδίδουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα όρους «κανονικότητας» επί του πρακτέου. Ταυτόχρονα όμως η πολυπολιτισμική θεώρηση έθεσε το ζήτημα, πως κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί αποκλειστικά ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο.

Ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ο Αμερικανός James Banks ορίζει την πολυπολιτισμική προσέγγιση ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα η πολυπολιτισμική προσέγγιση δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από τη εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν όχι μόνο αναφορικά με τα προγράμματα τους αλλά ο μετασχηματισμός να αφορά σημαντικούς παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, οι σχέσεις εξουσίας καθώς και οι πεποιθήσεις και οι στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχτηκε κριτική τόσο από τους συντηρητικούς, όσο και από τους ριζοσπαστικούς. Τα επιχειρήματα των συντηρητικών εστιάζουν κυρίως στον «κίνδυνο» κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος του έθνους. Η ριζοσπαστική κριτική εστιάζει στον ιδεολογικό χαρακτήρα του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί να επέμβει στο επίπεδο των πραγματικών αιτιών που οδηγούν τις μειονότητες στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η θεσμοθέτηση του μοντέλου αυτού δεν αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου που οδηγεί στην αναχαίτιση της αντίστασης των μαύρων. (Γκόβαρης,2001)

Τέλος, παράνα, το πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρήθηκε ότι αποτέλεσε μια τομή στην εκπαίδευση σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα καθώς απέβλεπε όχι μόνο σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αλλά και στην αλλαγή των στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών από την πλευρά της πλειοψηφικής κοινωνίας απέναντι στις διάφορες μεταναστευτικές μειονότητες.

1.4.4 ANΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 80' κατά τη διάρκεια των πολιτικών κινημάτων σε Αγγλία και Αμερική. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναπτύχθηκε πρωταρχικά στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία. Η εξέλιξη της στη Μ. Βρετανία σχετίζεται άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας του '70 και του '80, καθώς και με την κριτική που ασκήθηκε στον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κύρια ιδέα του μοντέλου αποτελεί ο ρατσισμός που διέπει τους επίσημους θεσμούς του κράτους. Μέσα από τους νόμους που το κράτος θεσπίζει, αναπαράγει το ρατσισμό, ο οποίος μεταφέρετε σε κοινωνικούς κανόνες που με τη σειρά τους περιορίζουν τις ευκαιρίες και την έκφραση συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

Οι Pine και Hilliard (1990), περιγράφουν το ρατσισμό ως: Μια διανοητική ασθένεια που χαρακτηρίζεται από στρεβλές αντιλήψεις, άρνηση της πραγματικότητας, μεγαλομανία, προβολή μομφής και φοβικές αντιδράσεις στη διαφορετικότητα.

Βασική αξίωση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η διατύπωση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των μειονοτήτων, σε αντίθεση με τη «λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται απ' την Ευρώπη». (Γκόβαρης,2001).

Το πρότυπο αυτό προσπάθησε να περάσει από τις ατομικές ανάγκες στις θεσμικές και κοινωνικές δομές με στόχο την απάλειψη του ρατσισμού. Αναπτύχθηκε αρχικά στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία τη δεκαετία του 1980 ως απάντηση στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της λευκής επικρατούσας τάξης. Εκείνη την εποχή εφαρμόστηκαν προγράμματα ευαισθητοποίησης απέναντι στο ρατσισμό. Ωστόσο δέχτηκε αυστηρή κριτική, γιατί οι στόχοι της κατάργησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της υπεροχής και προνομιακής μεταχείρισης του γηγενούς πληθυσμού, τους οποίους διατείνεται, απαιτούν πολλές προσπάθειες προκειμένου να επιτευχθούν στη πράξη. Το αντιρατσιστικό πρότυπο προϋποθέτει από την άρση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες και την καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης τους. (Τσιάκαλος 2000,στο Παλαιολόγου – Ευαγγέλου,2003).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και στην Αμερική. Το μοντέλο αυτό ασκεί κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρώντας απλουστευτική τη θέση του, ότι με τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των διάφορων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων προωθείται

η ενίσχυση της αυτοαντίληψης τους, η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και ο περιορισμός των ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών. Αυτό διότι οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου εξετάζουν τον ρατσισμό ως κοινωνικό φαινόμενο και επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στους θεσμούς και στις κοινωνικές δομές και λιγότερο στα χαρακτηριστικά των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Θεωρούν δηλαδή ότι μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις τους κράτους εκδηλώνεται ο θεσμικός ρατσισμός, που επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι επιτρέπουν τη διαφορετική μεταχείριση των μελών των μεταναστευτικών ομάδων (Ball,1998).

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001), η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά του αντιρατσιστικού μοντέλου με το πολυπολιτισμικό έγκειται τον ορισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους του αντιρατσιστικού μοντέλου, ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Για τη λύση του προβλήματος απαιτούνται ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές. Γι' αυτό και οι θέσεις των αντιρατσιστικών για τους στόχους της εκπαίδευσης ξεπερνούν τα όρια δράσης της καθιερωμένης παιδαγωγικής. Ο Mullard ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως εξής: «Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ ανθρώπων» (Mullard από Γκόβαρης,2001).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους σύμφωνα με τους Μάρκου (1996), και Νικολάου (2000): Πρώτον την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής ή φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα. Δεύτερον τη χειραφέτηση και απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού. Τρίτον τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει και θεσπίζοντας ισχυρούς νόμους για την καταδίκη όλων των ρατσιστικών τάσεων και των κοινωνικών παρεμβάσεων. Τέταρτον την καλλιέργεια κλίματος ισοπολιτείας και αναγνώρισης της συνεισφοράς όλων των κοινωνικών ομάδων στην κοινωνική ευδαιμονία. Πέμπτων το σαφή διαχωρισμό του σχολείου από τις πολιτικές θέσεις, για υπεροχή του γηγενούς πληθυσμού και προνομιακής μεταχείρισής του.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο είναι το μόνο που έθεσε το ζήτημα της αναθεώρησης των επίσημων θεσμών καθώς αποτελούσαν κύρια αιτία της διαιώνισης ρατσιστικών προτύπων, προκειμένου να εξαλειφθούν οι εκπαιδευτικοί αποκλεισμοί λόγω διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Αναζητά την κοινωνική χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά, φυλετικά και γενικώς καταπιεστικά πρότυπα είτε

αυτών που τα αναπαράγουν είτε αυτών που τα δέχονται. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι συγκρούσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών οφείλεται στην «ανύπαρκτη ετοιμότητα» των ίδιων των μεταναστών για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης οι αιτίες των παραπάνω προβλημάτων πρέπει να αναζητηθούν πρώτιστα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των «ντόπιων» απέναντι στους «ξένους» (Γκόβαρης,2001). Ακόμη επισημάνει πως τα ζήτητα αυτά έχουν πολιτικό αμιγώς χαρακτήρα. Έτσι χρειάζεται πολιτική και κοινωνική συναίνεση, γεγονός που αποτελεί μια χρονοβόρα και ευαίσθητη διαδικασία. Η οποιαδήποτε πολιτική εκμετάλλευση του ζητήματος, κρύβει πολλούς κινδύνους για τις μειονοτικές ομάδες, το ίδιο το σχολείο και την διαταραχή που προκαλείται τόσο εσωτερικά του αλλά και ευρύτερα κοινωνικά.

1.4.5 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ορίζεται σύμφωνα με τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, ως απάντηση στην πρόκληση της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας για διαμόρφωση κοινωνικών προϋποθέσεων που να επιτρέπουν τη συμμετρική αλληλεπίδραση των «διαφορετικών πολιτισμών». Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο προβάλλεται ως η πλέον σύγχρονη παιδαγωγική πρόταση που αφορά στη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις ομάδες που συνυπάρχουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το διαπολιτισμικό μοντέλο επιχειρεί να υπερβεί τις ανεπάρκειες των προηγούμενων ή των διαφορετικών εκπαιδευτικών μοντέλων που επιχείρησαν να δώσουν απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν από την πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι τα εξής:

- ❖ Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- ❖ Επανεξετάζει και αναθεωρεί τους εθνοκεντρικούς και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου.
- ❖ Έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- ❖ Δημιουργεί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής.
- ❖ Αποτελεί το μέσον για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής. (Μάρκου,1996)

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές οι οποίες σύμφωνα με τον Helmut Essinger είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους, η αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό και η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. (Helmut Essinger, από Μάρκου, 1996)

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης που αποτελεί την πιο πρόσφατη εξέλιξη των παιδαγωγικών παρεμβάσεων στο θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθιερώνεται ολοένα και περισσότερο ως επιθυμητή κατεύθυνση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, σε σχέση με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα. Μέσα από την κριτική, δημιουργική και διαλεκτική σκέψη, το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να καλύπτει τις προσδοκίες των κοινωνιών να συνυπάρξουν και να συνοικοδομήσουν την ευρύτερη οικουμενική και παγκόσμια κοινωνία. Η Διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην αρχή ότι κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά. (Παπάς, 1998)

Σύμφωνα με τον Μπλουνάς (1995), η Διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση δεν απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά των μεταναστών αλλά σε όλα τα παιδιά. Άμεσοι στόχοι της είναι η γνωριμία από τα γηγενή παιδιά των παραδόσεων, του τρόπου ζωής, του ιδιαίτερου πολιτισμού των διαφόρων εθνικών ομάδων που ζουν στο τόπο τους, η σύγκριση των πολιτισμών αυτών με έμφαση στα κοινά σημεία και τις ομοιότητες τους και ο αμοιβαίος εμπλουτισμός τους. Απώτεροι στόχοι της Διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι να αναπτύξουν τα παιδιά στάσεις αποδοχής και σεβασμού κάθε διαφορετικού πολιτισμού και να καταστούν ικανά να συνυπάρξουν ειρηνικά και να συνεργαστούν αρμονικά με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο τείνει να συγκροτηθεί σε ιδιαίτερο παράδειγμα παιδαγωγικού λόγου, επιχειρώντας ταυτόχρονα να συνθέσει στους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των άλλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η Διαπολιτισμική προσέγγιση που ουσιαστικά κατά τη γνώμη τους είναι ένα ιδεώδες, στην πραγματικότητα, προβάλλεται ως μοντέλο εκπαίδευσης. Έτσι ο «διαπολιτισμικός λόγος» αποτελεί το επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και προβάλλεται ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη τόσο από τις διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών όσο και από το ενδεχόμενο εξαφάνισης της ιδιαίτερης πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας των παιδιών των μεταναστών. (Κατσίκας και Πολίτου 1999)

Το διαπολιτισμικό μοντέλο επιχειρεί να αποφύγει τις συγκρούσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο χώρο του σχολείου. Στοχεύει στη συνάντηση των πολιτισμών, στον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και στη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού». (Δαμανάκης,1998). Θεωρεί την πολιτισμική ετερότητα πλούτο και επιδιώκει την προβολή της αξίας της. Δίνει έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στο σεβασμό στο διαφορετικό και τη ίση κατανομή της δύναμης και του πλούτου μεταξύ κοινωνικών και εθνικών ομάδων.

Εν τέλει στόχος της είναι «να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον στοχασμό για την κοινωνική πολυμορφία, όπως αυτή εκφράζεται και γίνεται αντιληπτή στους χώρους εμπειρίας των παιδιών και των νέων. (Γκόβαρης,2001)

Η βιβλιογραφική έρευνα καταδεικνύει την ποικιλία προσεγγίσεων αναφορικά με το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και τους στόχους του. Είναι το μοντέλο που αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Rey von Almen, 1988).

Συμπερασματικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο, συγκρινόμενο με άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα, θεωρείται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θεωρεί σημαντική και αναγκαία την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και στοχεύει στη «δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή» (Γεωργογιάννης,1997). Θεωρητικό του υπόβαθρο αποτελεί η υπόθεση της διαφοράς των μειονοτικών παιδιών, σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό τους κεφάλαιο δεν θεωρείται «ελλειμματικό», αλλά «διαφορετικό» και γι' αυτό πρέπει να τύχει σεβασμού και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας.

1.4.6 Σχέση Διαπολιτισμικού και Πολυπολιτισμικού Μοντέλο

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση τείνει να επικρατήσει στην Ευρώπη, αλλά δεν συμβολίζει με τον ίδιο τρόπο και τον αγγλοσαξονικό χώρο, όπου προτιμάται ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Εξάλλου, ιστορικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε σχετιζόμενη πρωτίστως με την πολυπολιτισμικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα απεικονίζει μια κοινωνική κατάσταση, στην οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτιστικής προέλευσης, ενώ η διαπολιτισμικότητα αποδέχεται ότι η ανακάλυψη της άλλης πλευράς θα πρέπει να οδηγεί στην ανακάλυψη μιας ισότιμης σχέσης και ανταλλαγής (Καρανικόλα). Η πολυπολιτισμικότητα, κατά τον Khoi, αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, χωρίς να υπάρχει όμως μία ορισμένη εμφανής αλληλεπίδραση

ανάμεσά τους. Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, υπονοεί συγκρίσεις, ανταλλαγές και συνεργασία μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων (ό.α. Cushner, 1998).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την αποδοχή ή τουλάχιστον την ανεκτικότητα των άλλων πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμική υπερβαίνει το επίπεδο της απλής παθητικής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και στοχεύει στην ανάπτυξη ενός τρόπου ζωής που βασίζεται στην κατανόηση, στον σεβασμό και στον διάλογο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Unesco, 2006). Επιπλέον, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει σε προβλήματα, όπως είναι οι διαφορές στο μαθησιακό ύψος και προφίλ των μαθητών ή στην ανάπτυξη και κατάκτηση του γλωσσικού μηχανισμού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντίθετα υπερβαίνει προβλήματα τέτοιου τύπου και υποστηρίζει πως η γνήσια κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και ομοιοτήτων είναι απαραίτητη διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί μια αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία με τους άλλους.

Ένας από τους βασικότερους στόχους της είναι να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές όχι μόνο να κατανοήσουν την ετερότητα της σκέψης, της έκφρασης και των πεποιθήσεων των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα, αλλά και να αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να συνυπάρχουν αρμονικά και ειρηνικά (Cushner, 1998). Κατά τη Rolandi Ricci (1986), η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αποσκοπεί στην κατανόηση και την προστασία του δικαιώματος στη διαφορετικότητα, ενώ η Luchtenberg (2009) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κυρίως στην παροχή ίσων ευκαιριών στους αλλοδαπούς μαθητές και στην προετοιμασία τους για να ζήσουν όλοι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να είναι αντιληπτή, όπως έχει επισημανθεί από τους Grand, Sleeter & Anderson (1993), κατά τρόπο τέτοιο που οι μειονοτικές ομάδες της να μην αναγκάζονται να εγκαταλείπουν την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητά τους.

Η κοινή συνισταμένη, των διάφορων προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παραπέμπει στην πολιτισμική ετερότητα και την κατανόησή της, με σκοπό τον σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών όλων των μελών μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Καρανικόλα).

1.5 Κριτική στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η βιβλιογραφία αναφέρεται εκτενώς στην κριτική που έχει δεχτεί η πολυπολιτισμική εκπαίδευση κυρίως στη Βρετανία και στις ΗΠΑ. Παρόλο που αφορά κυρίως στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση κι όχι άμεσα στη διαπολιτισμική, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά σε αυτή, καθώς τα σημεία στα οποία ασκούνται κριτική αποτελούν βασικά σημεία και στόχους και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καρανικόλα, 2015). Η κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης προέρχεται τόσο από την πλευρά των

συντηρητικών όσο και από εκείνη των ριζοσπαστών. Ενώ οι συντηρητικοί την απορρίπτουν για την επαναστατικότητα της, οι ριζοσπαστικοί την καταδικάζουν «ως άχρηστη και επιζήμια» και «ως ένα ακόμη εργαλείο της άρχουσας τάξης» για τη χαλιναγωγή της οργής των εθνικών μειονοτήτων. (Banks,1977)

1.5.1 Η συντηρητική κριτική

Οι υποστηρικτές του συντηρητικού μοντέλου ένταξης πιστεύουν ότι οι διάφορες εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να ενσωματωθούν/ αφομοιωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Το σχολείο πρέπει να μεταχειρίζεται όλα τα παιδιά το ίδιο καθώς είναι όλοι ίδιοι και δεν πρέπει να δίνεται προσοχή στις γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές. Το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και στον εθνικό πολιτισμό και δε μπορεί να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει δραστηριότητες για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων. Από αυτή τη βασική θέση ασκούν κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση με τα επιχειρήματα ότι:

Πρώτον, ότι βλάπτει το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι «το υποτάσσει στις απαιτήσεις των εθνικών μειονοτήτων», δεύτερον, ότι στρέφεται ενάντια στο βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, η οποία «εισάγει μελλοντικούς πολίτες σε ένα κοινό δημόσιο πολιτισμό, χωρίς τον οποίο μια κοινωνία δεν μπορεί να παραμείνει ενωμένη και τρίτον, ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση «είναι κοινωνικά διαχωριστική», διότι «επιτείνει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των εθνικών μειονοτήτων και εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. (Ζωγράφου,2003)

Απαντώντας στα επιχειρήματα των συντηρητικών ο Parekh αναφέρει τα εξής: Το πρώτο επιχείρημα είναι λανθασμένο, διότι αυτή η προσέγγιση δεν εξαρτάται από την παρουσία των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων στα σχολεία, αλλά είναι αναγκαία διότι αποτελεί καλή εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, «μαύρα ή λευκά» (Parekh, 2000).

Ως προς το δεύτερο επιχείρημα ο συγγραφέας αναφέρει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν «σημαίνει άρνηση της ανάγκης για έναν κοινό δημόσιο πολιτισμό, αλλά μόνο υποστήριξη της άποψης ότι ο κοινός πολιτισμός μπορεί να γίνει λιγότερο αυστηρός και προκατειλημμένος».

Τέλος, ως προς το τρίτο επιχείρημα ο Parekh αναφέρει ότι η ενίσχυση της «αυτοσυνειδησίας της εθνικής μειονότητας» δεν «αντιμάχεται την ενσωμάτωσή της». Ανάλογες θέσεις εκφράζει και ο Banks, ο οποίος μεταξύ άλλων αναφέρει ότι το επιχείρημα πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση υπονομεύει τον πατριωτισμό δεν ευσταθεί, διότι ένας από τους βασικούς στόχους αυτής της προσέγγισης «είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων της ομάδας που

πλειοψηφεί, να αναπτύξουν πιο δημοκρατικές στάσεις, αξίες και συμπεριφορές», πράγμα που θα μπορούσε να γίνει στο πλαίσιο του μαθήματος της πολιτικής αγωγής.

Το μοντέλο της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης που προτιμούν οι συντηρητικοί έχει μια αρνητική επίδραση πάνω στα παιδιά και του τρόπου με τον οποίο αυτή ανταποκρίνεται στους στόχους που το σχολείο έχει την αξίωση να επιτύχει. Σύμφωνα με τον Parekh, πρώτον η μονοπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να ξυπνήσει την περιέργεια του παιδιού για άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς, είτε διότι δεν έχει καμία προσωπική εμπειρία είτε διότι του παρουσιάζονται με αρνητικό τρόπο (Parekh, 2000). Δεύτερον, η μονοπολιτισμική εκπαίδευση περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης της φαντασίας του παιδιού. Τρίτον, εμποδίζει την κριτική σκέψη, διότι αμβλύνει τη φαντασία και περιορίζει τη δυνατότητα αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων. Η ανικανότητα άσκησης κριτικής στην κοινωνία και εκτίμησης εναλλακτικών λύσεων οδηγεί στην εθνοκροσύνη και το ναρκισσισμό. Τέταρτον, η μονοπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή της αλαζονείας και της αναισθησίας. «Φυλακισμένο το παιδί στο πλαίσιο του δικού του πολιτισμού δεν μπορεί να κατανοήσει και να εκτιμήσει τις διαφορετικότητες, ούτε να δεχτεί την πολυμορφία των αξιών, πεποιθήσεων, ένδυσης, διατροφής, τρόπων ζωής και όψεων του κόσμου ως αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης κατάστασης». Και τέλος, η μονοπολιτισμική εκπαίδευση προάγει το ρατσισμό, διότι ο μαθητής γνωρίζει πολύ λίγα για τους άλλους λαούς και πολιτισμούς, πράγμα που οδηγεί σε γενικεύσεις και στερεότυπα. Από την άλλη πλευρά τα μαύρα παιδιά αναπτύσσουν συμπλέγματα «κατωτερότητας και ασημαντότητας». Αυτά τα παιδιά «νιώθουν ότι ανήκουν σε μια ‘φυλή’ που είναι πολιτισμικά καθυστερημένη» και «με σοβαρές ατέλειες στο χαρακτήρα και στην ευφυΐα» και ότι οι προγονοί τους δεν συνεισέφεραν τίποτε «στην ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού». Αυτά έχουν αρνητική επίδραση στην αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του μαύρου μαθητή, ο οποίος αισθάνεται συχνά «οίκτο και μίσος για τον εαυτό του. Απορρίπτει τους γονείς του γι’ αυτό που είναι και για ότι έχουν κάνει σ’ αυτόν. Νιώθει ότι εκείνοι δεν έχουν τίποτε άξιο να διδάξουν ή να του μεταδώσουν», με αποτέλεσμα να μειώνεται τόσο ο σεβασμός του απέναντι σ’ αυτούς όσο και το κύρος τους επάνω του.

1.5.2 Η ριζοσπαστική κριτική

Οι ριζοσπάστες κριτικοί θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζεται στο πολιτισμικό επίπεδο και παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού. Δεν ασχολείται με τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων σε βάρος των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και δεν προωθεί την ανάλυση των θεσμικών δομών που αποκλείουν που αποκλείουν τα μέλη των εθνικών /μεταναστευτικών ομάδων από την πρόσβαση στους μηχανισμούς της εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και αποφεύγει αναλύσεις της ταξικής διάρθρωσης, του θεσμικού

ρατσισμού, των μηχανισμών καταπίεσης και άλλων συστημάτων που χρησιμοποιούνται για να περιορίσουν τις δυνατότητες των μειονοτικών ομάδων να έχουν μερίδιο στην εξουσία. Δεν ενδιαφέρεται για τις μορφές αντίστασης των μειονοτικών στην εξουσία της κυρίαρχης ομάδας, αποφεύγει να ασχοληθεί με τα πραγματικά προβλήματα και εστιάζει την προσοχή της στα χαρακτηριστικά των χωρίς εξουσία εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων που υποτίθεται ότι δημιουργούν προβλήματα όπως χαμηλό επίπεδο αυτοαντίληψης, γλωσσικό/πολιτισμικό «έλλειμμα», διχασμένη προσωπικότητα. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν το να μαθαίνει κανείς απλά για τον πολιτισμό άλλων δεν είναι το ίδιο να μαθαίνει για το ρατσισμό του. Οπότε κατά την άποψη των ριζοσπαστικών η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρνητική διότι: Πρώτον, δεν μπορεί να απομακρύνει το ρατσισμό, επειδή ο ρατσισμός δεν μπορεί να καταπολεμηθεί με «βελτιωτικές μικροπαρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικές συγκεντρώσεις κ.ο.κ.». Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αντικατασταθεί από την «αντιρατσιστική εκπαίδευση» (Parekh,2000). Δεύτερον, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση όχι μόνο δεν θίγει το ρατσισμό, αλλά αντίθετα τον ισχυροποιεί, διότι «αποκοιμίζει τις εθνικές μειονότητες σε μια επίπλαστη αίσθηση αυτοϊκανοποίησης». Τρίτον, «εξουδετερώνει τη μαύρη αντίσταση με το να την εκτρέπει σε ακίνδυνα κανάλια και να δρα ως κατευναστική». Τέλος, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποπολιτικοποιεί, διότι αγνοεί τις κοινωνικές και οικονομικές ρίζες του ρατσισμού, ο οποίος θα συνεχιστεί αμείωτος «μέχρις ότου η ανισότητα και η κυριαρχία καταργηθούν (Banks,1997).

Ο Banks απαντώντας στις κριτικές των ριζοσπαστικών, αναφέρει ότι το επίκεντρο των δραστηριοτήτων πρέπει να είναι η υλοποίηση των βασικών στόχων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το σχολείο μπορεί να διδάξει στους μαθητές τις βασικές δεξιότητες και να τους βοηθήσει να «αναπτύξουν πιο δημοκρατικές στάσεις», δεν μπορεί όμως να εξαλείψει μόνο του το ρατσισμό από την κοινωνία. Μπορεί όμως να ενισχύσει δημοκρατικές πρωτοβουλίες που δρουν στον εξωσχολικό χώρο και να συμβάλει έτσι σημαντικά στην εξάλειψη του θεσμοθετημένου ρατσισμού και της δομικής ανισότητας.

Αναφερόμενος στον Green, ο Banks διαπιστώνει ότι «οι πολυπολιτισμικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να ζουν με την αντίφαση ότι προσπαθούν να προαγάγουν δημοκρατικές και ανθρωπιστικές μεταρρυθμίσεις μέσα στα σχολεία, τα οποία είναι θεσμοί που συχνά αντανάκλουν και διαιωνίζουν κάποιες από τις κυρίαρχες αντιδημοκρατικές αξίες που είναι διάχυτες στην ευρύτερη κοινωνία». (Banks από Ζωγράφου,2003)

Η επιρροή του σχολείου δεν είναι ούτε μονοδιάστατη ούτε τόσο πειστική όσο ισχυρίζονται οι ριζοσπαστικοί επικριτές. Το σχολείο έκδηλα ή άδηλα, διδάσκει και δημοκρατικές και αντι-εξισωτικές αξίες όπως ακριβώς και η ευρύτερη κοινωνία. Συνεπώς η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τις αντιφατικότητες μεταξύ των δημοκρατικών ιδεωδών και των κοινωνικών πρακτικών στις δυτικές κοινωνίες και να καταστούν ικανοί για την υλοποίηση κοινωνικών μεταρρυθμίσεων. Η κριτική των ριζοσπαστών

οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου και την υλοποίηση μιας δομικής επανάστασης έξω από το σχολείο, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εγκαταλείψουν το ρόλο τους. Ο Banks καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η ριζοσπαστική κριτική μπορεί να αποτελέσει το άλλοθι για την παραμέληση των θεμάτων εθνοτικών μειονοτήτων από την εκπαίδευση.

Συμπερασματικά μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι επικριτές και των δύο παρατάξεων χρησιμοποιούν την ίδια μέθοδο, για να ασκήσουν κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Δεν αναλύουν τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί διατυπώνονται από τους θεωρητικούς αυτής της προσέγγισης, ούτε και περιγράφουν τις «καλύτερες σχολικές πρακτικές που εξυπηρετούν αυτούς τους στόχους» αλλά επιλέγουν «κάποιες από τις χειρότερες πρακτικές που έχουν μεταμφιεστεί σε πολυπολιτισμική εκπαίδευση και καθορίζουν αυτές ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Κατόπιν προχωρούν στην κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως εκείνοι έχουν διατυπώσει την εννοιολόγηση και τον ορισμό της».

1.6 Οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η αλλαγή στη σύσταση του ελληνικού σχολείου εξαιτίας πολλών μαθητών με διαφορετική εθνική προέλευση αποτελεί πραγματικότητα. Σε αυτή την πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι αναγκαίος ο προβληματισμός όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας για την προώθηση καινοτόμων αλλαγών οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση και στην απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου.

Το σχολείο αναδεικνύεται σε οργανικό χώρο υποδοχής της όποιας «διαφοράς» αλλά και του χειρισμού της, ώστε να πραγματώνεται με ίσους όρους η ενσωμάτωση και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία σ' αυτό, γίνεται αντιληπτή ως μέσο σφυρηλάτησης της κοινωνικής συνοχής των μαθητών. Ο χώρος του σχολείου ευρύτερα και της τάξης ειδικότερα, αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο της αναγνώρισης και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας, της εξασφάλισης των ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης και της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων, που θα επιτρέψει στους αυριανούς πολίτες με τις όποιες πολιτισμικές διαφορές να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Υπό το πρίσμα της υπάρχουσας κατάστασης η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι επιτακτική.

Στη χώρα μας έχει ψηφιστεί ο νόμος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση το 1996,συγκεκριμένα ορίζεται: «Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η

οργάνωση και η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γαργαλιάνος,2007).

Στο επίκεντρο λοιπόν του παιδαγωγικού λόγου για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης της πολυπολιτισμικότητας, το ζητούμενο βρίσκεται στην έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως η αναγνώριση της ετερότητας και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων των διαφορετικών πολιτισμών και αποτελεί την απάντηση στη δεδομένη πολυπολιτισμική κατάσταση της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας σε κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή και προσέγγιση, αλλά και ως μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Με βάση λοιπόν, τον ορισμό αυτό, η ομάδα των εμπειρογνομόνων καταλήγει σε συγκεκριμένα πορίσματα. Η ελληνική κοινωνία αλλά και γενικότερα οι κοινωνίες μας γίνονται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικές, κάθε πολιτισμός έχει τις ιδιαιτερότητες του που πρέπει να γίνονται σεβαστές, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει πλούτο και ο πολυπολιτισμικός πλούτος συνίσταται και στην αμοιβαία διείσδυση των πολιτισμών μέσα από μια διαδικασία επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης που ενεργοποιεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαμορφώνει σε διαπολιτισμικότητα (Μάρκου,1997).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό, όπως είναι γνωστό, σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά, ενώ συμβαδίζει με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο και, κατ' επέκταση, η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση, και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λοιπόν έχει στόχο τη εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, καθώς αναγνωρίζει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί δεν στέκονται ο ένας πλάι στον άλλον αλλά έρχονται σε επαφή και έχουν ισότιμη αξία, ταυτόχρονα προσπαθεί να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα της χώρας και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με όλους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κοινωνικές και πολιτισμικές αυτών των μαθητών. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές αλλά και ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα.

Αναλυτικότερα, ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση παραπέμπει σε δύο διακριτά στάδια. Το πρώτο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την έννοια των

ρυθμίσεων αλλά και των πραγματικών γεγονότων (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών), μιας κοινωνίας, με αντικείμενο την εκπαίδευση. Το δεύτερο στη διαδικασία και το αποτέλεσμα άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν, θεσμός στήριξης των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη θέσπιση των κατάλληλων προγραμμάτων που θα διέπονται από τις αρχές της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Έτσι, το σύγχρονο σχολείο αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και διαμόρφωση προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας και της ύπαρξης πλουραλισμού ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την αναπροσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα (Δαμανάκης,2005).

Έτσι σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπως αυτές ορίζονται από τον H. Essinger (Μάρκου,1997), είναι η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, διευκόλυνση της επικοινωνίας, η καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, η καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, η ενσυναίσθηση, η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, η εκπαίδευση για την ειρήνη.

Αναλυτικότερα, οι παρακάτω βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αποτελούν ταυτόχρονα μια παιδαγωγική και ηθική στάση:

Πρώτον, ο σεβασμός προς κάθε άλλον άνθρωπο, ανεξάρτητα αν αυτός είναι ‘ξένος’, γυναίκα ή μικρό παιδί. Τα δικαιώματα που ζητάει ο καθένας για το εαυτό του πρέπει να ισχύουν και για τους άλλους. Αυτός ο σεβασμός ισχύει και ασκείται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής μας ζωής, από τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς μέχρι το αθλητικό ευ αγωνίζεσθε.

Δεύτερον, η διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου είναι ένα μήνυμα που βοηθάει στην αντιμετώπιση των στερεοτύπων σκέψεων και άρα την καταπολέμηση προκαταλήψεων. Η διαφορετικότητα του καθενός αποτελείται από διάφορα στοιχεία, εκ των οποίων είναι η πολιτισμική ταυτότητα.

Τρίτον, η αλλαγή οπτικών, δηλαδή το να προσπαθεί κανείς να υιοθετήσει την οπτική που έχει ο άλλος για τον κόσμο, προκαλεί το ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους και επιδρά ενισχυτικά στην απόκτηση ευελιξίας, στοιχείο σημαντικό στη συνύπαρξη των ανθρώπων σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις και ιδιαίτερα στον εργασιακό χώρο.

Τέταρτον, συνεργασία και επίλυση συγκρούσεων θεωρούνται ως σημαντική συνεισφορά στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Σε όλους τους κλάδους της ζωής μας είναι απαραίτητη μια συνεργασία χωρίς να προϋποθέτει αυτόματα φιλικές σχέσεις. Πιο σημαντικό σημείο αυτής της συνεργασίας είναι η ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης προσωπικών και πολιτισμικών διαφωνιών και συγκρούσεων.

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

Πρώτον, εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy). Μέσω της ενσυναίσθησης προσπαθούμε να κατανοήσουμε, να δούμε και να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας απέναντι στα προβλήματα και στις καταστάσεις που βιώνουν οι άλλοι. Στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της συμπαράστασης και της συμπάθειας στους προβληματισμούς και στις ιδιαιτερότητες των άλλων .

Δεύτερον, εκπαίδευση για αλληλεγγύη, εννοώντας την προώθηση παροχής ίσων ευκαιριών και την κατάργηση οποιονδήποτε διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων. (Νικολάου, 2000)

Τρίτον, εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Για την καλλιέργεια και υιοθέτηση του διαπολιτισμικού σεβασμού απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί «η ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής παράδοσης της κάθε πολιτιστικής ομάδας». (Ζωγράφου,2003)

Τέταρτον, εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης . Μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου και της επικοινωνίας μεταξύ των λαών διαφορετικής προέλευσης καταρρίπτονται στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες αποτελούν τροχοπέδη στην αμοιβαία αποδοχή, την ισοτιμία των διαφορετικών πολιτισμών και των λαών τους. (Νικολάου,2000)

Προχωρώντας στην ανάλυση της Διαπολιτισμικής προσέγγισης ο Δαμανάκης αναφέρεται σε τρία αξιώματα της:

Πρώτον, αξίωμα ισοτιμίας πολιτισμών.

Δεύτερον, αξίωμα ισοτιμίας διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών. Στο διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο ο πολιτισμός της κάθε χώρας προέλευσης τους και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής αλλά και ο λεγόμενος «ενδιάμεσος πολιτισμός» ο οποίος «είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης λόγω των επιδράσεων της χώρας υποδοχής». (Νικολάου,2000) Επομένως είναι σημαντικό

να λαμβάνεται υπόψη κατά την «πολυτισμοποίηση» των ατόμων και να υιοθετούνται κοινές αποδεκτές αξίες που προάγουν την κοινωνική συνένωση και αλληλεγγύη.

Τρίτον, αξίωμα παροχής ίσων ευκαιριών. Κάνοντας λόγο για παροχή ίσων ευκαιριών, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει στην παροχή ίδιων δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλα τα παιδιά τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στις κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις. Επομένως, η Διαπολιτισμική αγωγή μέσω των αρχών που τη διέπουν, εκτός από την παιδαγωγική κατοχύρωση των διαφορετικών εθνικοτήτων προωθεί τις αρχές της ισότητας και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Ζωγράφου,1997).

Κεφάλαιο 2^ο

Η ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και η θεμελίωση της διαπολιτισμική εκπαίδευσης

2.1 Πολιτισμικές διαφορές και ζητήματα συγκρότησης ταυτοτήτων υπό τη σκιά του φόβου για τους «άλλους»

2.1.1 Ομαδική και κοινωνική ταυτότητα

Η ταυτότητα δημιουργείται μέσω της αλληλεπίδρασης (interaction) με άλλα άτομα. Στη συμβολική αλληλεπίδραση, το άτομο επηρεάζεται από την κοινωνική ζωή και διαμορφώνει σταδιακά τη συμπεριφορά του και την ταυτότητα του. Το άτομο συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση και εξέλιξη της ταυτότητας του, ερμηνεύοντας συμβολικά τις ενέργειες των άλλων ατόμων. Πρόκειται ουσιαστικά για δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία της ταυτότητας του.

Ο θεμελιωτής της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, George Mead, ασχολήθηκε με το πρόβλημα της ταυτότητας παραθέτοντας ένα κοινωνικοψυχολογικό σύστημα, στο οποίο τονίζει τη σημασία της ανθρώπινης συμπεριφοράς στις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Η ταυτότητα του ατόμου δεν αποτελεί κληρονομήσιμη ιδιότητα αλλά εξελίσσεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις σχέσεις που δημιουργεί ένα άτομο με άλλα άτομα στο πλαίσιο της επικοινωνίας.

Η ταυτότητα διακρίνεται σε συνειδητή και μη συνειδητή. Η πρώτη επιτυγχάνεται με τις γνωστικές επιδόσεις του ατόμου, ενώ η δεύτερη αφορά συμπεριφορές που υιοθετήθηκαν από το άτομο ασυνείδητα. Επομένως η ταυτότητα χωρίζεται, κατά τον George Mead, στο «me» και στο «I» (Γεωργογιάννης, 1997). Το κάθε άτομο διαμορφώνει το δικό του «me», δηλαδή την ταυτότητα του η οποία είναι συνειδητή. Το «I» αναφέρεται στις αντιδράσεις του ατόμου στις δραστηριότητες των άλλων. Το «me» και το «I» αποτελούν την ταυτότητα του ατόμου, η οποία εκφράζεται με διάφορα σύμβολα αλλά κυρίως με τη χρήση της γλώσσας.

Ο Ervin Coffman επιχειρεί να οριοθετήσει την ταυτότητα ερευνώντας τα άτομα εκείνα στα οποία απευθύνεται η κοινωνική προκατάληψη . Υποστηρίζει ότι το κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνει και καθορίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Διακρίνει την ταυτότητα σε προβολική και πραγματική κοινωνική ταυτότητα. Η προβολική ταυτότητα σχετίζεται με τις προσδοκίες που προβάλλει ένα άτομο, ενώ η πραγματική κοινωνική ταυτότητα αφορά τις ουσιαστικές, πραγματικές και φανερές ιδιότητες του ατόμου. Επιπλέον, εισάγει την έννοια της προσωπικής ταυτότητας, αναφερόμενος στη μοναδικότητα του ατόμου, αλλά και την έννοια της κοινωνικής ταυτότητας, η οποία αφορά κοινωνικά σύμβολα. Τόσο η προσωπική όσο και η κοινωνική ταυτότητα είναι απόρροια του εκάστοτε κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο όρος «προσωπική ταυτότητα» αναφέρεται στην αναπαράσταση του ατόμου από τον ίδιο τον εαυτό του, στην εικόνα δηλαδή του ίδιου του εαυτού του ως ξεχωριστού και μοναδικού υποκειμένου. Η αντίληψη ότι το άτομο διαφέρει από όλα τα άλλα άτομα γύρω του, ότι έχει μια μοναδικότητα που τεκμηριώνεται με ορισμένα αντικειμενικά χαρακτηριστικά, είναι ο πυρήνας της «προσωπικής ταυτότητας» (Γκότοβος,2002).

Σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση το άτομο ορίζει τον εαυτό του κοινωνικά, δηλαδή χρησιμοποιεί κοινωνικές κατηγορίες για να απαντήσει στα ερωτήματα «τι είναι» και «που είναι». Ενώ είναι φανερό ότι κατά τη διάρκεια της ερμηνείας ενός ρόλου προβάλλει στο προσκήνιο η ταυτότητα που προσάπτεται στον συγκεκριμένο ρόλο, πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε άτομο σε μια πολύπλοκη κοινωνία έχει πλήθος από ταυτότητες, μερικές μόνιμες, μερικές παροδικές, μερικές προσωρινές και μερικές φανταστικές. Ο όρος «κοινωνική ταυτότητα» αναφέρεται στην κοινωνική κατηγορία και τα χαρακτηριστικά της μέσω των οποίων ένα άτομο ορίζει τον εαυτό του και ορίζεται από τους άλλους. Η «κοινωνική ταυτότητα» τοποθετεί το άτομο σε μια κατηγορία «κατά βάση» όμοιων ατόμων, ενώ η «προσωπική ταυτότητα» το διαφοροποιεί και το ξεχωρίζει από κάθε άλλο άτομο κάθε κατηγορίας.

Ο L. Krappmann επιχειρεί να ορίσει την ταυτότητα, ερευνώντας τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία το άτομο μπορεί να δημιουργήσει μια κοινωνικά αποδεκτή κοινωνική ταυτότητα. Για τον L. Krappmann είναι σημαντικό το άτομο να υιοθετεί μια έξυπνη κοινωνική επίδοση στα πλαίσια της επικοινωνίας. Η γλώσσα αποτελεί το πλέον βασικό μέσο επίτευξης της επικοινωνίας και της προβολής της ταυτότητας. Βασικές ατομικές ικανότητες για τη διατήρηση της ταυτότητας αποτελούν η απόσταση των ρόλων, η ικανότητα του ανθρώπου να συναισθάνεται τις στάσεις των άλλων, η αμοιβαία ανοχή και η παρουσία της ταυτότητας που το άτομο αποκτά κατά την κοινωνικοποίηση του. Η ταυτότητα δηλαδή περιλαμβάνει την έμμετρη αυτοπαρουσίαση στους άλλους, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις προσδοκίες τους.

Αντίθετα, με τους υποστηρικτές της συμβολικής αλληλεπίδρασης, ο Erik Erikson καταπιάνεται με τη διαμόρφωση της ταυτότητας στη διαχρονική της διάσταση. Η δημιουργία της ταυτότητας είναι μια διεργασία που διαρκεί για όλη τη ζωή, περνά από πολλά στάδια και διακρίνεται στην «ταυτότητα του εγώ» και στην «ομαδική ταυτότητα». (Γεωργογιάννης,1996) Κατά τη διάρκεια των εξελικτικών φάσεων της ζωής του ατόμου, το ίδιο αναζητά και ανακαλύπτει τις ικανότητες του εγώ. Ο Erik

Erikson υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη περνά από οκτώ ψυχοκοινωνικά στάδια (εμπιστοσύνη, αυτονομία, πρωτοβουλία, φιλοπονία, ταυτότητα, οικειότητα, παραγωγικότητα και πληρότητα) και σε κάθε στάδιο επιτελείται ένα συγκεκριμένο έργο, το οποίο είναι υποχρεωτικό προκειμένου να μεταβεί το άτομο στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης.

2.1.2 Εθνική ταυτότητα

Για την έννοια της εθνικής ταυτότητας, πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί στη βιβλιογραφία. Η συγκεκριμένη έννοια έχει απασχολήσει το ενδιαφέρον πολλών κριτικών και έχει χρησιμοποιηθεί στο χώρο αρκετών επιστημών, όπως της εθνολογίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας και της πολιτικής. Πρόκειται για μια έννοια πολύπλοκη καθώς περιλαμβάνει παρεμφερείς έννοιες, όπως του έθνους και της εθνικότητας αλλά και συστατικά/διαστάσεις, όπως είναι η γλώσσα, ο πολιτισμός, η κουλτούρα, τα ήθη, τα έθιμα, η θρησκεία, το έδαφος αλλά και η οικονομική, νομική και πολιτική φύση της κοινωνίας μέσα στην οποία δρουν τα μέλη που μοιράζονται μία κοινή εθνική ταυτότητα. Η εθνική ταυτότητα μεταφράζει τη συλλογική εικόνα, στο πως ο καθένας από μας νιώθει ότι ανήκει στο έθνος. Πρόκειται για μια αφηρημένη έννοια, που κατασκευάζεται.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο: «η λέξη έθνος διαχρονικά παραπέμπει σε όρια ανάμεσα σε ανθρώπινες ομάδες, άρα σε ένα σχήμα ταξινόμησης». Χαρακτηριστικοί είναι και οι τρεις ισχυρισμοί γύρω από την έννοια και από το τι συγκροτείται το έθνος. Κατά τον Γκότοβο, το έθνος συγκροτείται ως φαντασιακή κοινότητα, το κράτος δημιουργεί το έθνος και όχι αντίστροφα και τέλος, ότι είναι δημιούργημα της νεωτερικότητας και δεν μπορούμε να μιλάμε για έθνη αναδρομικά. Σχετικά με τον όρο «εθνικότητα» ο Cohen υποστηρίζει ότι η εθνικότητα είναι ένας τρόπος διαντίδρασης μεταξύ πολιτισμικών ομάδων που λειτουργούν σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Σ' αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι στη βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα ορισμών για τις παραπάνω έννοιες, στους οποίους δε θα επεκταθούμε στην παρούσα εργασία, εφόσον το ζήτημα που μας προβληματίζει στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο είναι το πώς σχετίζεται η ταυτότητα με τη γλώσσα.

Σχετικά με την έννοια της εθνικής ταυτότητας στη βιβλιογραφία «παρουσιάζεται είτε ως στοιχείο της επαφής με μια συγκεκριμένη εθνική ομάδα είτε ως κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας είτε ως μέρος ευρύτερων συλλογικοτήτων». Η εθνική ως κοινωνική ταυτότητα είναι «η ταυτότητα που αποκτά κανείς μέσα από την ταύτιση με την κοινωνική και πολιτισμική ομάδα στην οποία γεννιέται και μεγαλώνει, δηλαδή το έθνος» (Ψαρρού, 2005). Το άτομο δεν έχει τη δυνατότητα επιλογής της εθνικής του ταυτότητας, δεν μπορεί να επιλέξει αν θα αποτελέσει μέρος ενός οποιουδήποτε έθνους.

Σύμφωνα και με τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως εθνική ταυτότητα το σύνολο των πολιτιστικών γνωρισμάτων, των παραδόσεων, των συνηθειών, των αντιλήψεων, των ιδεολογιών, των αξιών, των προτύπων, τα οποία είναι αποτέλεσμα της κοινής ιστορικής διαδρομής των μελών μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής. Η έννοια της εθνικής ταυτότητας χαρακτηρίζεται από σταθερότητα, δηλαδή ακόμη και όταν το άτομο μεταναστεύει για διάφορους λόγους, όπως επαγγελματικούς, οικονομικούς και ψυχαγωγικούς, δε θα πάψει να έχει την εθνική του ταυτότητα είτε πάει προσωρινά είτε μόνιμα σε μια άλλη χώρα.

2.1.3 Διαπολιτισμική ταυτότητα

Χαρακτηριστικό της σημερινής εποχής είναι η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών εξαιτίας της εισροής των μεταναστών και προσφύγων στους κόλπους του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Η Ελλάδα είναι μια χώρα υποδοχής μεταναστών και η κοινωνία από μονοπολιτισμική έχει μετατραπεί σε Διαπολιτισμική. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα να ζουν ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, γεγονός που τα εφοδιάζει με ένα διαπολιτισμικό ή ακόμη και πολυπολιτισμικό κεφάλαιο.

Συγκεκριμένα, ο όρος «Διαπολιτισμική ταυτότητα» αναφέρεται στην ικανότητα που έχει αναπτύξει κάποιος να λειτουργεί σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, έχοντας τη δυνατότητα να αλλάζει μεταξύ δύο συστημάτων αξιών και παράλληλα να μπορεί να ταυτίζεται και με τις δύο ομάδες. Επίσης, ο όρος περιγράφει άτομα που βρίσκονται μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και εκδηλώνουν αντίστοιχα τα χαρακτηριστικά τους.

Για να αναπτύξει όμως το διπολιτισμικό - διγλωσσικό άτομο αυτό τον διπλό προσανατολισμό και τη διπλή ταυτότητα, είναι απαραίτητο να επικρατούν και στην κοινωνία υποδοχής οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις. Δηλαδή, ο διπλός προσανατολισμός είναι δυνατόν να αναπτυχθεί ομαλά, εφόσον δε συνοδεύεται από φαινόμενα όπως του ρατσισμού, της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης. Η διπολιτισμική ταυτότητα συνάδει με το πολιτικό και το πολιτισμικό πρόσταγμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, «ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, με την ενότητα να αναφέρεται στην πολιτική διάσταση και τη διαφορετικότητα στην πολιτισμική» (Δαμανάκης,2007).

Στις περιπτώσεις όμως που παρατηρούνται προβλήματα προσαρμογής των ατόμων στο νέο περιβάλλον ή αντιμετωπίζονται ρατσιστικά από τα μέλη του κυρίαρχου πολιτισμικού συστήματος, τότε οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και τα προβλήματα οξύνονται μεταξύ των μελών. Έτσι το ίδιο το άτομο δεν έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει ομαλά τα στοιχεία που προέρχονται και από τους δύο

διαφορετικούς πολιτισμούς, με αποτέλεσμα να παρατηρείται είτε αφομοίωση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, της γλώσσας και των κοινωνικών συνθηκών της χώρας υποδοχής είτε δυσκολία ένταξης στο νέο περιβάλλον διατηρώντας τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρει από την πατρίδα του.

Η διπολιτισμική αγωγή, απευθύνεται σ' όλα τα μέλη μιας πολιτισμικής κοινωνίας και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων. Σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Έχει ως κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση όλων των μελών της κοινωνίας, προκειμένου να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πρωταρχική επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικό - διγλωσσικό άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά βιώματά του, τις εμπειρίες αλλά και τις παραστάσεις του σ' ένα ενιαίο σύνολο και έτσι να αποκτήσει μια «Διαπολιτισμική ταυτότητα» (Δαμανάκης, 1998).

2.2 Το πρόβλημα του πολιτισμικού σκεπτικισμού

2.2.1 Η θέση του πολιτισμικού σχετικισμού

Στον αντίποδα του οικουμενισμού τοποθετείται ο πολιτισμικός σχετικισμός (cultural relativism). Σύμφωνα με τον πολιτισμικό σχετικισμό, βάσει της παραδοχής ότι η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση και επειδή κάθε πολιτισμός χαρακτηρίζεται από έναν ορθολογισμό με τον οποίο κρίνει το πρακτέο, οι επιμέρους πολιτισμοί πρέπει να αξιολογούνται μόνο με βάση εσωτερικά κριτήρια και αξίες που του προσδίδει μια συγκεκριμένη χωροχρονική λειτουργικότητα. Από αυτή τη σκοπιά δεν ισχύει ο οικουμενισμός, δηλαδή δεν μπορούν να θεσπιστούν καθολικά κριτήρια αξιολόγησης των πολιτισμών. Κάθε προσπάθεια θέσπισης οικουμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση ανθρώπινων πράξεων, συνεπάγεται την απαξίωση του «διαφορετικού» (Γκόβαρης, 2001).

Συνεπώς, εφόσον δεν μπορούν να καθοριστούν καθολικές αρχές ή καθολικά ιδεώδη, οι αξιακές αρχές και κρίσεις έχουν ισχύ μόνο σε τοπικό επίπεδο όπου και θεμελιώνονται. Συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές του πολιτισμικού σχετικισμού ισχυρίζονται ότι η διασφάλιση ορισμένων κοινών τόπων θα μπορούσε να εγγυηθεί μέσα από μία ισότιμη συζήτηση. Την ανάπτυξη επιχειρημάτων που θα οδεύουν σε λογικά συμπεράσματα τα οποία θα μπορούσαν να γίνουν δεκτά από μια κοινή καλοπροαίρετη οπτική.

Με βάση την αρχή αυτή, όπως υποστηρίζεται, διατηρείται η δύναμη της έλλογης επιχειρηματολογίας βασιζόμενης στην ορθολογική δικαιολόγηση ενός

συμπεράσματος και κατά αυτόν τον τρόπο η Διαπολιτισμική κανονιστικότητα θα μπορούσε να γίνει αποδεκτή από οποιονδήποτε υπερασπιστή της πολυπολιτισμικότητας.

Ως αντεπιχείρημα στην ευλογοφάνεια του διαπολιτισμικού σχετικισμού θα υποστηριχθεί η Διαπολιτισμική κανονιστικότητα μπορεί να αμφισβητηθεί. Εφόσον η πολυπολιτισμικότητα περιλαμβάνει διαφορετικά ιδεώδη δεν είναι δυνατό να στηριχτεί σε ένα κοινό ιδεώδες ως μέτρο σύγκρισης των διαφορετικών κανόνων. Εξάλλου, η μορφή αυτή της πολυπολιτισμικότητας ισχυρίζεται ότι τα πολιτισμικά ιδεώδη είναι αδιανόητα και δεν μπορούν να θεωρούνται οικουμενικά. Ο πολιτισμικός σχετικισμός, αμφισβητεί την πίστη στην αντικειμενικότητα και στον καθολικό χαρακτήρα της ηθικής αλήθειας. Ουσιαστικά ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει καμία καθολική αλήθεια στην ηθική. Υπάρχουν μόνο οι διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες και τίποτε παραπάνω (Rachels,1986).

Η θεωρία του πολιτισμικού σχετικισμού βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Οι αρχές αυτές φαίνεται να συμβαδίζουν, όμως είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη. Πρώτον, διαφορετικές κοινωνίες έχουν διαφορετικούς ηθικούς κώδικες. Δεύτερον, ο ηθικός κώδικας μιας κοινωνίας καθορίζει τι είναι ηθικώς ορθό εντός της συγκεκριμένης κοινωνίας. Τρίτον, δεν υπάρχει κανένα αντικειμενικό κριτήριο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε προκειμένου να κρίνουμε εάν ο κώδικας μιας κοινωνίας είναι καλύτερος από τον κώδικα μιας άλλης. Τέταρτον, ο ηθικός κώδικας μιας κοινωνίας δεν έχει κανένα ιδιαίτερο κύρος. Είναι απλώς ένας μεταξύ πολλών. Και τέλος, το να κρίνουμε τους άλλους πολιτισμούς αποτελεί από την πλευρά μας εκδήλωση υπεροψίας. Επομένως οφείλουμε να είμαστε ανεκτικοί απέναντι τους.

Οι προτάσεις αυτές φαίνεται να συμβαδίζουν, ωστόσο είναι ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Οι εκπρόσωποι του πολιτισμικού σχετικισμού θεωρούν τις θέσεις τους ως απάντηση στον ευρωπαϊκό εθνοκεντρισμό, ο οποίος συνδέει απρόκλητα το δυτικό και τρόπο σκέψης με ηγεμονικές αξιώσεις και στάσεις ανωτερότητας απέναντι σε πολιτισμούς χωρών με λιγότερο ανεπτυγμένη οικονομία (Γκόβαρης,2001).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως παιδαγωγικό πρόγραμμα στήριξης της ιδιαίτερης κουλτούρας των μεταναστών, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δόμηση της ταυτότητας. Η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και η συνείδηση της ιδιαιτερότητάς της, αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις συνάντησης με διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο Nestvogel, υποστηρίζει ότι μόνο μέσα από την αναγνώριση και αποδοχή των περιορισμών και των δυνατοτήτων του «πολιτισμού μας» μπορούμε να κατανοήσουμε τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού των «άλλων» και να επικοινωνήσουμε ουσιαστικά μαζί τους. Την ανάγκη μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με σχετικιστικό χαρακτήρα, υποστηρίζει και ο Wulf. Ως βασικό στόχο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζει την ενίσχυση των ιδιαίτερων πολιτισμών, έτσι ώστε να καταστεί αδύνατη η αφομοίωση τους απ' τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η υποστήριξη ωστόσο των ιδιαίτερων

πολιτισμών δεν πρέπει να αποτελεί τον αυτοσκοπό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά το «δρόμο» για την ανακάλυψη των κοινών στοιχείων.

Η αποδοχή των θέσεων του πολιτισμικού σχετικισμού δεν σημαίνει ταυτόχρονα και άρνηση κριτικής στους «άλλους πολιτισμούς». Σύμφωνα με τον Levi – Strauss, η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί με παραίτηση από την κριτική των πολιτισμών, αλλά σημαίνει ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πλευρών των λύσεων που προτείνουν, δηλαδή ανάδειξη των δυνατοτήτων και περιορισμών τους.

2.2.2 Συνέπειες του πολιτισμικού σχετικισμού

Ακόμα και αν το επιχείρημα υπέρ των αναπόδραστων πολιτισμικών διαφορών δεν είναι ορθό, ο πολιτισμικός σχετικισμός θα μπορούσε να είναι αληθής; Σε αυτή την περίπτωση, εάν αποδεχόμασταν δηλαδή την ορθότητα του επιχειρήματος οι συνέπειες του πολιτισμικού σχετικισμού θα μπορούσαν να ήταν οι ακόλουθες: Πρώτον, δεν θα μπορούσαμε πλέον να ισχυριστούμε ότι τα έθιμα ή και οι αξίες άλλων κοινωνιών είναι ηθικώς υποδεέστερα από τα δικά μας. Θα έπρεπε να σταματήσουμε να καταδικάζουμε άλλες κοινωνίες απλώς επειδή είναι «διαφορετικές». Δεύτερον, δεν θα μπορούσαμε πλέον να ασκήσουμε κριτική στον κώδικα της κοινωνίας μας. Ο πολιτισμικός σχετικισμός προτείνει μια απλή τακτική η οποία μας βοηθά να προσδιορίσουμε τι είναι ηθικώς ορθό και τι εσφαλμένο σύμφωνα με τον κώδικα της εκάστοτε κοινωνίας. Και τέλος, η τρίτη συνέπεια του πολιτισμικού σχετικισμού θα ήταν ότι η ιδέα της ηθικής προόδου τίθεται υπό αμφισβήτηση.

Η τελευταία αυτή συνέπεια, ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ανησυχητική για όσους θεωρούν ότι με την πρόοδο των κοινωνιών γινόμαστε ταυτόχρονα και καλύτεροι. Αναλυτικότερα, εάν υποστηρίζαμε ότι η κοινωνία του 19ου αιώνα ήταν σεξιστική κοινωνία ενώ η σημερινή είναι καλύτερη αυτό σημαίνει ότι έχουμε κάνει κάποια πρόοδο. Αλλά αυτό ακριβώς είναι το είδος της Διαπολιτισμικής κρίσης την οποία θα απαγόρευε ο πολιτισμικός σχετικισμός.

Συμπεραίνοντας, αυτές οι τρεις συνέπειες του πολιτισμικού σχετικισμού έχουν οδηγήσει πολλούς στοχαστές στην κριτική απόρριψη του. Η δουλειά, πρεσβεύουν, είναι ηθικώς εσφαλμένη όπου κι αν εμφανίζεται και η κοινωνία στην οποία ανήκει κανείς μπορεί και πρέπει να πραγματοποιήσει θεμελιώδη ηθική πρόοδο. Από τη στιγμή που ο πολιτισμικός σχετικισμός καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι κρίσεις σαν τις ανωτέρω δεν έχουν νόημα, δεν μπορεί να είναι ορθός (Rachels,2012).

Βέβαια μπορούμε λοιπόν να κατανοήσουμε την έλξη που ασκεί ο πολιτισμικός σχετικισμός παρά τα μειονεκτήματά του. Πρόκειται για μια γοητευτική θεωρία καθώς βασίζεται σε μια γνήσια διαπίστωση: πολλές από τις πρακτικές και τις στάσεις που

βρίσκουμε φυσικές δεν είναι στην πραγματικότητα παρά πολιτισμικά προϊόντα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να μη λησμονούμε αυτή τη σκέψη, εάν δεν θέλουμε να είμαστε αλαζονικοί και εάν θέλουμε να διατηρούμε το νου μας ανοιχτό. Αυτές οι διαπιστώσεις είναι σημαντικές και δεν πρέπει να τις αντιμετωπίζουμε με ελαφρότητα.

Έχοντας ως αφετηρία την έννοια της διαπολιτισμικής αναγνώρισης, γίνεται προσπάθεια προσέγγισης της Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως παιδαγωγικό πρόγραμμα στήριξης της κριτικής προσέγγισης των θεμελιωδών κοινωνικοϊστορικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και προϋποθέσεων δόμησης τόσο των ατομικών όσο και των ομαδικών ταυτοτήτων. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει, μέσα από τη διαδικασία της αναλυτικής αντιπαράθεσης και απομυθοποίησης του «ενιαίου» και «ομοιογενούς» πολιτισμού –χωρίς βέβαια να αγνοείται η σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού για το ρόλο του στην αντίληψη τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας –σε μια διαδικασία σχετικοποίησης των μονοπολιτισμικά προσδιορισμένων ερμηνευτικών προτύπων και αντιλήψεων. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στη δημιουργία προϋποθέσεων για μια παιδαγωγική πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές.

Στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επικρατούν δύο βασικές κατευθύνσεις, αυτή του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού. Η αποδοχή του οικουμενισμού μπορεί να οδηγήσει στην επιβολή αξιών με ευρωκεντρικό χαρακτήρα, ενώ η δε αποδοχή των αρχών του σχετικισμού μπορεί να οδηγήσει στην απουσία κοινού κριτηρίου σύγκρισης και κρίσης των συγκρουόμενων αξιών. Εντούτοις, η αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με σχετικιστικό χαρακτήρα υποστηρίζεται από πολλούς. Ως βασικό στόχο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζουν την ενίσχυση της ιδιαιτερότητας πολιτισμών, έτσι ώστε να καταστεί αδύνατη η αφομοίωση τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Πράγματι η αφομοίωση του «ξένου» δεν μπορεί να αποτελεί στόχο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αν πρόκειται να καταργηθεί η σημαίνουσα ιδιαιτερότητα. Η αποδοχή ωστόσο των θέσεων του πολιτισμικού σχετικισμού σημαίνει άρνηση άσκησης της κριτικής στους «άλλους πολιτισμούς» ή παραίτηση από τη δυνατότητα ειρηνικής συμβίωσης σε διαφορετικούς τρόπους ζωής; Σύμφωνα με τον Levi – Strauss, η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί με παραίτηση από την κριτική των πολιτισμών, αλλά σημαίνει κριτική ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πλευρών των λύσεων που προτείνουν, δηλαδή ανάδειξη των δυνατοτήτων και περιορισμών τους.

Η εύρυθμη λειτουργία μιας κοινωνίας προϋποθέτει τόσο την ισχύ των αναγκαίων ελαχίστων κοινών κανόνων συνύπαρξης των μελών της και των οικουμενικών αξιών που τις υπαγορεύουν, όσο και την αναγνώριση και διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και εθών που δεν παραβιάζουν τις προηγούμενες.

Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσπαθεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η διαπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στην αναγκαιότητα

του γλωσσικού πλουραλισμού και του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων προϋποθέτει την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

2.3 Διεθνείς Οργανισμοί και πολιτισμική ετερότητα

Ο πολιτισμός θεωρείται κύριο στοιχείο διαφοροποίησης των λαών ενώ ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφοροποίηση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την οικοδόμηση μιας πλουραλιστικής, δημοκρατικής και ειρηνικής κοινωνίας. Ο πολιτισμός κάθε χώρας εκφράζει επί της ουσίας την κοινωνική και ανθρώπινη πραγματικότητα, τη δομή του τρόπου ζωής των ανθρώπων που την απαρτίζουν και σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας της (Βακάλιος,1997). Με δεδομένη την συνεχόμενη αύξηση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, τόσο Διεθνείς Οργανισμοί όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από τους θεσμούς, συμβάσεις και δράσεις προσπαθούν να κάνουν βήματα ως προς την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καταπολέμηση της ανισότητας γενικά αλλά και επί της εκπαίδευση και ειδικά της πολιτισμικής ετερότητας εντός της. Η δημιουργία στρατηγικών και προώθηση προγραμμάτων αποσκοπούν στη διάδοση και εδραίωση της πολυπολιτισμικότητας και την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών (Kymlica,2012). Επίσης η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτέλεσε τη βάση για μια σειρά πολλών, εξίσου σημαντικών, συμφώνων, συνθηκών και συμβάσεων, τα οποία κατατάσσονται στην κατηγορία των εργαλείων προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στο πλαίσιο δράσης διεθνών οργανισμών. Οι οργανισμοί αυτοί αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις ελευθερίες όλων των ανθρώπων. Σέβονται την ιδιαίτερη ταυτότητα των πολιτών, αλλά ταυτόχρονα προβάλλουν οικουμενικά και καθολικά δικαιώματα. Ακολουθεί εκτενής αναφορά στα σημαντικότερα κείμενα του ΟΗΕ, της UNESCO και του Συμβούλιο της Ευρώπης και άλλων, τα οποία αφορούν στην προστασία της πολιτισμικής ετερότητας και στη θεμελίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

2.3.1 Κείμενο ΟΗΕ

Σταθμός στη λειτουργία και δόμηση των κοινωνιών στάθηκε ο χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, που υπογράφηκε και ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 1945. Αποτελεί θεμελιώδη προσπάθεια των κυβερνήσεων των κρατών που απαρτίζουν τα Ηνωμένα Έθνη να διακηρύξουν την πίστη τους στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξία και αξιοπρέπεια προς τον άνθρωπο, ενώ ταυτόχρονα να συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας που θα λειτουργεί με περισσότερη ελευθερία, δικαιοσύνη και ισότητα (Kymlica,2012).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου που υιοθετήθηκε το 1948. Με αυτή τα άτομα μειονοτικών ομάδων απαιτούν ισότητα, αυτή τη φορά όμως ως δικαίωμα. Απορρίπτεται η θεωρία της ανωτερότητας κάποιων λαών, λόγω πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ως εκ τούτου ο ρατσισμός θεωρείται μη κοινωνικά αποδεκτός και κατακριτέος. Σύμφωνα με αυτή τα άτομα γεννιούνται ελεύθερα και ίσα και πρέπει να απολαμβάνουν τα δικαιώματα και τις ελευθερίες τους ανεξαρτήτως φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, οικονομικής ή οιασδήποτε άλλης κατάστασης (Kymlica,2012).

Σύμφωνα με το άρθρο 6, κάθε άτομο ανεξαρτήτως που βρίσκεται δικαιούται να γίνεται σεβαστό από το νόμο, ενώ σύμφωνα με το άρθρο 14, έχει δικαίωμα λόγω διωγμών να ζητά και να του παρέχεται άσυλο σε άλλη χώρα. Το άρθρο 18 προασπίζει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και τη θρησκείας.

Το άρθρο 26 σχετίζεται με ζητήματα εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αναφέρει πως κάθε άτομο έχει δικαίωμα σε αυτή, ενώ σημειώνει πως απώτερος σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος ορίζεται η προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας και της φιλίας ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες (Διεθνή Αμνηστία). Θα μπορούσε να θεωρηθεί το συγκεκριμένο άρθρο, ως το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αναφέρει πως βασικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, της πλήρους ανάπτυξης της προσωπικότητας και της ταυτόχρονης ενδυνάμωσης του σεβασμού και της ανοχής στο διαφορετικό. Γενικώς το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στην Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Unesco, 2006: 8).

Η Σύμβαση της Γενεύης, αποτελεί ένα βασικό νομικό κείμενο, στο οποίο ορίζεται τι είναι πρόσφυγας, τα δικαιώματά του και τις υποχρεώσεις του απέναντι στο κράτος. Η σύμβαση αυτή επικεντρώνεται στο φλέγον για την σημερινή εποχής ζήτημα των προσφύγων. Υπογράφηκε 28/6/1951, τέθηκε σε ισχύ στις 22/4/1954 και συμπληρώθηκε από το πρωτόκολλο σχετικά με το καθεστώς των προσφύγων, το οποίο τέθηκε σε ισχύ στις 4/10/1967. Πρόσφυγας σύμφωνα με την παραπάνω σύμβαση είναι κάθε άτομο που βρίσκεται έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτης εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι υποστεί διωγμούς λόγω της φυλής, της θρησκείας, της εθνικότητας, της ιδιότητας μέλους ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας ή των πολιτικών πεποιθήσεων και η χώρα του επιπρόσθετα δεν δύναται να του παρέχει προστασία ή εξαιτίας του φόβου αυτού δεν επιθυμεί να τεθεί επί της προστασίας αυτής (Τρουμπέτα, 2012).

Το 1951 ιδρύθηκε ακόμη ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, ο οποίος αποτελείται από 169 κράτη- μέλη, αλλά και 8 χώρες που έχουν το καθεστώς του παρατηρητή. Πρόκειται για έναν διακυβερνητικό οργανισμό που στις δραστηριότητές του περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων, η λειτουργική αντιμετώπιση της μετανάστευσης, η παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας, η προστασία των δικαιωμάτων τους κυρίως μέσω υπηρεσιών και συμβούλων στις κυβερνήσεις και στους μετανάστες.

Το 1959 υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των ΗΕ στις 20 Νοεμβρίου του 1989. Στα άρθρα 2 και 4 της Σύμβασης αυτής αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται, να εγγυώνται και να προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών, χωρίς καμία διάκριση ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τα πολιτικά πιστεύω ή άλλες πεποιθήσεις του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής κατάστασής τους, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης. Στο άρθρο 14 αναφέρεται το δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, υπό την προϋπόθεση ότι διαφυλάσσεται η δημόσια ασφάλεια, τάξη, υγεία, ήθη και τα θεμελιώδη δικαιώματα των άλλων. Το άρθρο 28 κάνει ιδιαίτερη αναφορά στο δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση, στη βάση όμως της ισότητας των ευκαιριών μέσα από την εξασφάλιση της δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τη δυνατότητα πρόσβασης στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, συναρτήσκει πάντα με τις ικανότητες καθενός μαθητή. Τέλος τη λήψη μέτρων για τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών. Στο άρθρο 29 αναφέρεται ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου, στις θεμελιώδεις ελευθερίες, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και στις πολιτιστικές αξίες του, καθώς και στον σεβασμό του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει ή κατάγεται και γενικώς για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του. Σημαντικό κομμάτι αποτελεί και η προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, μεταλαμπαδεύοντας το πνεύμα της κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας

των φύλων αλλά και το πνεύμα της φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικές και θρησκευτικές ομάδες. Στο άρθρο 30 γίνεται ειδική αναφορά στα κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες ή πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής. Ένα παιδί που ανήκει σε μια από τις παραπάνω περιπτώσεις δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ή θρησκευτική ζωή ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του (Καρανικόλα, 2015).

Το 1966 ακολούθησε το Διεθνές Σύμφωνο για Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, το οποίο αναφέρει πως τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να εξασφαλίζουν την πλήρη άσκηση των αναγνωρισμένων δικαιωμάτων κάθε άτομο, χωρίς οποιαδήποτε διάκριση. Στο σύμφωνο αυτό και συγκεκριμένα στο άρθρο 13, υπογραμμίζεται ξανά το δικαίωμα στη εκπαίδευση κάθε άτομο, στην προώθηση της φιλίας και της ανοχής μεταξύ διαφορετικών ομάδων και στη διατήρηση της ειρήνης μέσω της εκπαίδευσης.

Το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και τα Πολιτικά Δικαιώματα (στα άρθρα 23 και 24 κυρίως), υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη το Δεκέμβρη του 1966. Στο Προαιρετικό Πρωτόκολλο του Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών επίσης το Δεκέμβρη του 1966 και στο δεύτερο Προαιρετικό Πρωτόκολλο στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το Δεκέμβριο του 1989, γίνεται αναφορά προς τα κράτη, στα οποία υπάρχουν εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, κατά την οποία τα άτομα που ανήκουν σε αυτές, έχουν το δικαίωμα να έχουν τη δική τους πολιτιστική ζωή, να ασκούν τη δική τους θρησκεία και να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα (Καρανικόλα, 2015).

Το ίδιο έτος υπογράφηκε η Διεθνής Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Διακρίσεων, η οποία δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων, γεγονός για το οποίο δεσμεύει τα συμβαλλόμενα κράτη να προωθήσουν την αλληλοκατανόηση όλων των φυλών και να καταπολεμήσουν τις φυλετικές διακρίσεις, τονίζοντας πως θα πρέπει τα κράτη – μέλη για την επίτευξη του σκοπού αυτού να λάβουν μέτρα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το Διεθνές Σύμφωνο για την Προστασία των Δικαιωμάτων Όλων των Εργατών Μεταναστών και των Μελών των Οικογενειών τους, τονίζει επίσης το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην ενσωμάτωση των μεταναστών και των τέκνων τους, στη χώρα υποδοχής (Καρανικόλα, 2015).

Ειδική αναφορά γίνεται και στη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων που ανήκουν σε εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες. Η διακήρυξη αυτή υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, έπειτα από μακροχρόνιες διαπραγματεύσεις, αναφορικά με το θέμα των δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Στο άρθρο 4 της Διακήρυξης αυτής προωθείται η κατανόηση

μεταξύ των μειονοτήτων μιας χώρας αλλά και μεταξύ μειονοτήτων και του κυρίαρχου πληθυσμού μέσω της εκπαίδευσης. Τα κράτη, όπου κρίνεται απαραίτητο, πρέπει να λάβουν κατάλληλα μέτρα στον χώρο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τη γνώση της ιστορίας, των παραδόσεων, της γλώσσας, του πολιτισμού και της κουλτούρας των μειονοτικών ομάδων, που υπάρχουν εντός τους. Από την άλλη πλευρά τα άτομα που αποτελούν μειονότητα, θα πρέπει να λάβουν ευκαιρίες, ώστε να γνωρίσουν την κοινωνία συνολικά, με μια παρόμοια διαδικασία, ενημέρωσης, ζύμωσης και αλληλεπίδρασης με τον κυρίαρχο πληθυσμό.

Τέλος, στις 19/12/2011 η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ υιοθέτησε τη Διακήρυξη για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε θέματα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (UN Declaration on Human Rights Education and Training, A/ Res/66/137), σε συνέχεια της υιοθέτησης του ίδιου κειμένου από το Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στις 23/3/2011 (A/HRC/16/1).

2.3.2 Κείμενα της UNESCO

Εκτός από τις Συμβάσεις και τις Διακηρύξεις των Ηνωμένων Εθνών, που αποσκοπούν στην επίτευξη και ισότητας και δικαιοσύνης για όλα τα άτομα, αδιαμφισβήτητα ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η UNESCO, στην προστασία της πολιτισμικής πολυμορφίας και στην καταπολέμηση των διακρίσεων είναι σημαντικός, αναλογικά με και τις αρμοδιότητες που καλείται να λάβει και φέρει εις πέρας (Τσαούσης, 2007). Πρόκειται για τον αρμοδιότερο Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών σε θέματα εκπαίδευσης παγκοσμίως. Απώτερος σκοπός της είναι η προώθηση της ειρήνης, του διαπολιτισμικού διαλόγου, η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Για την επίτευξη των στόχων της, θεωρεί την εκπαίδευση ως ένα από τα πρωταρχικά της μέσα, δίνοντας της προτεραιότητα και ειδικό βάρος. Η προσέγγιση της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης των μειονοτικών παιδιών συνδέεται με την φιλοσοφία που διατρέχει την UNESCO, η οποία αναφέρεται στα δικαιώματα του ανθρώπου και κατά κύριο λόγο στα δικαιώματα του παιδιού. Μεγάλο μέρος των προγραμμάτων που εφαρμόζει αφορούν την «εκπαίδευση για όλους», ώστε να επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών, χωρίς διακρίσεις στη σχολική τάξη, η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και η άρση των εμποδίων που δίνω χώρο και ευνοούν τις κοινωνικές ανισότητες.

Συγκεκριμένα επιδιώκει να συμβάλει στην εξάλειψη του αναλφαβητισμού και τον εκδημοκρατισμό της παιδείας. Η τελευταία έχει ως στόχο την πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και για το λόγο αυτό η UNESCO, επικεντρώνεται στην διερεύνηση των αιτιών εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης και προσπαθεί να διακηρύξει και ταυτόχρονα διασφαλίσει την πρόσβαση κάθε ατόμου σε ένα επίπεδο οικουμενικής γνώσης, τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα κάθε άτομο, αλλά κυρίως το δικαίωμα στην μόρφωση μέσω του αγώνα ενάντια στις διακρίσεις. Μια μορφή

ανισότητας την οποία παρακολουθεί και παρεμβαίνει η UNESCO είναι ο αναλφαριθμισμός και η κατάκτηση βασικών μορφών γραφής και ανάγνωσης αποτελούν μορφές ανισότητες που συνδέονται με την οικονομική, εθνική και κοινωνική θέση ενός ανθρώπου. Στόχος της UNESCO δεν είναι μόνο η εξάλειψη αυτών των μορφών ανισότητας, αλλά η απελευθέρωση των ευκαιριών αυτών ως προνόμια και η προώθηση της προκοπής των ανθρώπων ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.

Σύμφωνα με την UNESCO αδιαμφισβήτητα έχουν ρόλο κλειδί στην προσπάθεια αυτή μεταρρύθμισης, οι εκπαιδευτικοί. Οι τελευταίοι πρέπει να ανταποκριθούν στις αλλαγές της κοινωνίας και στις προκλήσεις που αυτές φέρουν. Για το λόγο αυτό η UNESCO σε συνεργασία με οργανισμούς όπως ο P.N.U.D (Programme des Nations Unies pour le développement) και άλλες αναπτυσσόμενες χώρες, έχει αναλάβει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η παιδεία θεωρείται πως έχει μια αλληλένδετη σχέση με τον πολιτισμό, καθώς με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας που αποτελεί και σκοπό της, συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό και το παρελθόν του ατόμου. Άλλωστε η UNESCO προτείνει στα άτομα ή τους λαούς να αναζητούν το παρελθόν τους, να διατηρούν τη ιδιαίτερη ταυτότητά τους και ταυτόχρονα να σέβονται την πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Η UNESCO επίσης αναγνωρίζει την αναγκαιότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και παραθέτει τα πλεονεκτήματά της ως προς τους μαθητές. Στο άρθρο 2 της απόφασης που πήρε το 1953, αναφέρεται πως η μητρική γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο μέσο διδασκαλίας για ένα παιδί, καθώς είναι στοιχείο της πολιτισμικής του ταυτότητας και δημιουργείται με τον τρόπο αυτό ένα αίσθημα ασφάλειας και αποδοχής που συμβάλλει στη διατήρηση της συναισθηματικής του ισορροπίας. Ταυτόχρονα είναι ένα έσο ταύτισης με την οικογένεια, αλλά και ένα σύστημα συμβόλων και σημάτων που εξασφαλίζει την ικανότητα έκφρασης και κατανόηση, όσο και την κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη και ως εκ τούτων την διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Αντίθετα ο μη αποδοχή της μητρικής γλώσσας του παιδιού και η επαφή του αποκλειστικά με μια άγνωστη για αυτό πραγματικότητα, δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας και μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακές δυσκολίες, σχολική αποτυχία, κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση. Η αναγνώριση της μητρικής γλώσσας ως γλώσσας διδασκαλίας, συνδέεται με την γενικότερη φιλοσοφία της UNESCO και την επίτευξη σκοπών που βρίσκονται ακριβώς στον αντίποδα των αποτελεσμάτων που φέρνει η μη αποδοχή της μητρικής γλώσσας.

Τα μέλη της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO, το 1974, συμφώνησαν σε μια Σύσταση σχετικά με την Εκπαίδευση για τη Διεθνή Κατανόηση, Συνεργασία και Ειρήνη και Εκπαίδευση που αφορά στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τις Θεμελιώδεις Ελευθερίες. Η Σύσταση, αναφορικά με τους στόχους της εκπαίδευσης εκκινεί με τον στόχο που αναφέρει η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο άρθρο 26 (παρ.2), σχετικά με την εκπαίδευση. Στις βασικές αρχές των εκπαιδευτικών πολιτικών, μεταξύ άλλων, είναι η κατανόηση και ο σεβασμός για όλους τους

ανθρώπους, τις κουλτούρες, τους πολιτισμούς τους, τις αξίες και τον τρόπο ζωής τους. Υπάρχει επίσης σύνδεση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπου αναφέρεται ότι τα κράτη μέλη της UNESCO, θα πρέπει να προάγουν στα διάφορα είδη της εκπαίδευσης τη μελέτη των διαφορετικών πολιτισμών, την αλληλεπίδρασή τους, με στόχο να ενθαρρυνθεί η αμοιβαία εκτίμηση και ο σεβασμός της ετερότητας.

Το 1978, η Γενική Διάσκεψη της UNESCO υιοθέτησε τη Διακήρυξη για τις Φυλετικές Προκαταλήψεις, σύμφωνα με την οποία τα κράτη μέλη έχουν υποχρέωση να διασφαλίσουν μέσω νομικών μέτρων και της εκπαίδευσης την καταπολέμηση του ρατσισμού.

Ένα πιο πρόσφατο κείμενο, του Οκτωβρίου του 2005, αποτελεί τη Σύμβαση της UNESCO για την Προστασία και την Προώθηση της Ετερότητας των Πολιτιστικών Εκφράσεων. Στο άρθρο 2 της Σύμβασης, αναφέρει πως η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να προστατευθεί και να προωθηθεί μόνο όταν κάποιος μπορεί να εγγυηθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, όπως είναι η ελευθερία έκφρασης, πληροφόρησης και επικοινωνίας, όπως επίσης και η ικανότητα των ατόμων να επιλέγουν τις πολιτιστικές εκφράσεις τους. Στο άρθρο 10 της ίδιας Σύμβασης, αναφέρεται ο ρόλος της εκπαίδευσης και των ευρύτερων προγραμμάτων, στην ενημέρωση των ατόμων σχετικά με την πολυμορφία και το εύρος των πολιτιστικών εκφράσεων και επιλογών.

2.3.3 UNICEF

Πέραν από την UNESCO καταλυτικός στον αγώνα για την άρση των διακρίσεων ήταν ο ρόλος της UNICEF, η οποία συστάθηκε το 1947 ως Διεθνές Ταμείο Άμεσης Βοήθειας των Ηνωμένων Εθνών, για τα παιδιά και επεκτάθηκε από το 1950 και σε Πρόγραμμα παροχής βοήθειας σε ζητήματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Το όραμα της στοχεύει σε μια κοινωνία που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες σε μια ποιοτική εκπαίδευση στα παιδιά και για το λόγο αυτό υποστηρίζει καινοτόμα προγράμματα και πρωτοβουλίες που αφορούν κυρίως περιθωριοποιημένα, μειονοτικά παιδιά ή που έχουν βιώσει τις καταστροφικές συνέπειες ένοπλων συρράξεων. Μέσα από τις δράσεις της επιδιώκει να παρέχει ένα ποιοτικό επίπεδο εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, εξαλείφοντας έτσι μορφές διάκρισης και ανισότητας, καθώς θεωρεί την εκπαίδευση ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κάθε παιδιού αλλά και της κοινωνίας εν γένει.

Δεν είναι τυχαίο πως στους βασικούς της στόχους είναι αποκτήσουν πρόσβαση στην επίσημη ή ανεπίσημη εκπαίδευση 2 εκατομμύρια παιδιά. 3 εκατομμύρια παιδιά να έχουν πρόσβαση σε ψυχοκοινωνική υποστήριξη και 2,9 παιδιά να περάσουν το πρόβλημα υποσιτισμού, σύμφωνα με τους στόχους που τίθενται στο « Humanitarian Action for Children 2016». Σύμφωνα με την UNICEF, πρέπει να παρέχονται σε όλα

τα παιδιά ίσες ευκαιρίες στη ζωή, ώστε να επιτευχθεί βιώσιμη ανάπτυξη, σταθερότητα και κοινή ευημερία. Γι αυτό κρίνεται απαραίτητη καταπολέμηση της ανισότητας που μαστίζει τις κοινωνίες και η επίτευξη ισότητας και δικαιοσύνης, καθώς σε άλλη περίπτωση, όπως υπολογίζεται, το 2030 γύρω στα 60 εκατομμύρια παιδιά θα μείνουν εκτός σχολικής εκπαίδευσης, βιώνοντας ως εκ τούτου έντονο κοινωνικό αποκλεισμό.

Έχοντας ως δεδομένο πως τα περισσότερα παιδιά που οδηγούνται στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα Έχοντας ως δεδομένο πως τα περισσότερα παιδιά που οδηγούνται στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή μειονοτικές ομάδες εντός του γενικού πληθυσμού, η UNICEF σε συνεργασία με κυβερνήσεις, άλλους οργανισμούς των Ηνωμένων Εθνών, Διεθνείς Οργανισμούς, διεθνείς μη κυβερνητικούς οργανισμούς, με την κοινωνία των πολιτών και αναπτυξιακές τράπεζες, προσπαθεί να αυξήσει τους πόρους για την εκπαίδευση και να επιτύχει βελτιώσεις στον τομέα αυτό.

Παρόλη βέβαια την προσπάθεια των Διεθνών Οργανισμών να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας δικαιότερης κοινωνίας, η προάσπιση των δικαιωμάτων τους ατόμου και των δημοκρατικών ελευθεριών συνεχίζει να συνιστά σημαντική πρόκληση για τις αναπτυγμένες χώρες. Η μη αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να οδηγήσει στον οικονομικό μαρασμό και κατ επέκταση στην κοινωνική εξαθλίωση των ανίσχυρων κρατών αυτών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Ο δρόμος που πρέπει να διανυθεί μέχρι τον τελικό στόχο, που δεν είναι άλλος από την εξάλειψη των διακρίσεων και την οικοδόμηση μιας κοινωνίας βασισμένης στην αλληλοκατανόηση και την ανοχή.

2.3.4 Κείμενα Συμβουλίου της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει επίσης υπάρξει αρκετά ενεργό στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη διδασκαλία τους. Από το 1978 και έπειτα έχουν υπάρξει σημαντικά κείμενα προς την κατεύθυνση αυτή. Αναφορικά με την προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, χαρακτηριστική είναι η Διακήρυξη που αφορά στη Μισαλλοδοξία – μια απειλή στη δημοκρατία, που προωθεί την ενημέρωση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημιουργία κλίματος σεβασμού και κατανόησης των άλλων και των πολιτισμών τους. Το 1984, η Επιτροπή των Υπουργών οδηγήθηκαν σε μια Σύσταση για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στα Σχολεία σχετικά με τη δεύτερη γενεά μεταναστών. Προτείνεται τα κράτη μέλη να σχεδιάσουν και να ενισχύσουν όσο το δυνατόν περισσότερο την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των δεύτερης γενεάς μεταναστών μέσα από τη συνεργασία των χωρών υποδοχής και των χωρών αποστολής μεταναστών (Καρανικόλα, 2015). Ταυτόχρονα γίνεται σύσταση

ώστε να αναγνωρίζεται η σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία δε θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μόνο στα Αναλυτικά Προγράμματα αλλά στην αρχική όσο και μετέπειτα εκπαίδευση - κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Με αφορμή την κατάρρευση του κομμουνισμού σε αρκετές χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, το Συμβούλιο της Ευρώπης, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, έδωσε ιδιαίτερη σημασία στα προβλήματα των μειονοτήτων. Αποτέλεσμα αυτού ήταν η υπογραφή της Συνθήκης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων. Στο άρθρο 6 αναφέρεται πως τα κράτη θα πρέπει να ενθαρρύνουν την ανεκτικότητα και τον διαπολιτισμικό διάλογο και να προωθούν τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων που διαβιούν σε μια χώρα. Στο άρθρο 12 αναφέρεται πως η εκπαίδευση συνεισφέρει σημαντικά στην επίτευξη αυτών των στόχων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, που υπογράφηκε στο Στρασβούργο στις 11/05/1994 (Καρανικόλα,2015).

Στη Γενική Διάσκεψη του ΟΗΕ για την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμό, στηρίζεται η Κύρωση της Σύμβασης για την Προστασία και την Προώθηση της Πολυμορφίας των Πολιτιστικών Εκφράσεων (Παρίσι από τις 3-21 Οκτ. 2005). Επιβεβαιώνεται έτσι πως η πολιτισμική πολυμορφία είναι συνυφασμένη με την ανθρωπότητα, ως απαραίτητο μέσο για την βιώσιμη διατήρηση και ανάπτυξη των κοινοτήτων, λαών και εθνών.

Με την Σύμβαση για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (Παρίσι, 3/11/2003), αναγνωρίζονται και προστατεύονται πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις, τεχνικές, έργα, αντικείμενα, χειροτεχνίες και πολιτιστικοί χώροι, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Η Συνθήκη της Λισσαβόνας έχει ως βασικές αρχές και αξίες τον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την ελευθερία, τη δημοκρατία, την ισότητα, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες. Οι αξίες αυτές είναι κοινές στα κράτη μέλη, οι κοινωνίες των οποίων πρέπει να χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό, απαγόρευση διακρίσεων, δικαιοσύνη, ανοχή, αλληλεγγύη και ισότητα αναφορικά με οποιεσδήποτε ομάδες. Η πολιτισμική ετερότητα και η προστασία της δεν αφορά αποκλείστηκα εθνοτικές μειονοτικές ομάδες αλλά γενικότερες ατομικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, διαφορές που έχουν σχέση με τα επαγγέλματα, τη θρησκεία, την ηλικία, το φύλο, τις ικανότητες, την εκπαίδευση και τις εμπειρίες ζωής. Η επίκληση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γίνεται, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την περιοχή στην οποία διαβιούν, έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους και αποσκοπούν στην ένταξη όλων των ατόμων στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή της κοινωνίας.

2.4 Αξία διεθνών κειμένων στην προστασία της εκπαιδευτικής ετερότητας

Οι Συνθήκες και οι Συμβάσεις, οι οποίες συντάσσονται και υπογράφονται στο πλαίσιο δράσης των διεθνών οργανισμών, θέτουν τους γενικούς στόχους, κανόνες και κατευθυντήριες γραμμές των πολιτικών που θα ακολουθήσει η εκάστοτε χώρα αναφορικά με την ετερότητα (Καρανικόλα,2015).

Μια Συνθήκη επιφέρει νομικές υποχρεώσεις για μια χώρα και η χώρα θα πρέπει να είναι ικανή και πρόθυμη να συμμορφωθεί με τους κανονισμούς. Η νομοθεσία και οι πρακτικές της θα πρέπει να εναρμονιστούν με τα συμφωνηθέντα. Παρά το δεσμευτικό χαρακτήρα τους, οι συμφωνίες αφήνουν στα κράτη και το περιθώριο να ορίσουν αυτά τον τρόπο με τον οποίο θα συμμορφωθούν στους κανονισμούς.

Οι πρακτικές οδηγίες βρίσκονται στις συστάσεις των διεθνών οργανισμών, οι οποίες δεν είναι δεσμευτικές, έχουν όμως ορισμένη νομική επιρροή. Όλα τα κράτη μέλη ενός διεθνούς οργανισμού είναι εν μέρει δεσμευμένα, καθώς αποτελούν τα ίδια μέλη του. Οπότε, στο όνομα της καλής πίστης και συνεργασίας, δεν μπορούν να αγνοήσουν μια σύσταση που έχει γίνει στο πλαίσιο του οργανισμού που ανήκουν. Αντιθέτως, θα πρέπει να μελετήσουν την εν λόγω σύσταση, να την προτείνουν στις εθνικές αρχές και στην περίπτωση που την αρνηθούν θα πρέπει να παρουσιάσουν τους λόγους της άρνησής τους.

Όσον αφορά το Συμβούλιο της Ευρώπης, όταν γίνεται σύσταση σε μια χώρα, ζητείται ταυτόχρονα από τη χώρα αυτή να ενημερώσει την Επιτροπή σχετικά με τον τρόπο δράσης της. Η Σύσταση της UNESCO, για παράδειγμα, σχετικά με την Εκπαίδευση για την Διεθνή Κατανόηση αναφέρει πως τα κράτη μέλη θα πρέπει να ενημερώσουν τις εθνικές αρχές, τα αρμόδια για την εκπαίδευση τμήματα αλλά και τους διάφορους οργανισμούς εκτός επίσημης εκπαίδευσης που ασχολούνται με αυτή των, για το περιεχόμενο της Σύστασης.

2.5 Η θεσμική σύγκλιση της Ελλάδας για την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από τις συγκλονιστικές αλλαγές, την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, την ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, τις αλλαγές στον τρόπο παραγωγής και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Τα έθνη-κράτη αμφισβητούνται σε σχέση με το παρελθόν, τόσο εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης όσο και της εσωτερικής πολυπλοκότητας(Νικολάου,2008). Έτσι αναδύθηκε το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών, τόσο ως συγκείμενο της εποχής, όσο και ως

αίτημα για προστασία και ισότιμη αναγνώριση των διάφορων εθνοτήτων, που συνεχώς μετακινούνται, εξαιτίας πολέμων, αυταρχικών καθεστώτων, φτώχειας, ανεργίας κ.τ.λ. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα στο συγκεκριμένο ζήτημα, αντίθετα αποτελεί κύριο πυλώνα της επιβίωσης, αποδοχής, αξιοπρέπειας και σεβασμού των μειονοτικών μαθητών και των οικογενειών τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κόμβο στην ιστορία της σύγχρονης εκπαίδευσης και εποχής. Ευκαιρία για να αποδείξουν τα κράτη και οι κοινωνίες τα αληθινά δημοκρατικά στοιχεία τους. Ευκαιρία επίσης να μάθουμε να ζούμε με την αξία της πολιτισμικής ετερότητας, να αλληλεπιδράσουμε με άλλους ανθρώπους, ιδέες, μυρωδιές, αξίες κρατώντας τα καλύτερα κάθε φορά στοιχεία και μαθαίνοντας πως δεν υπάρχουν σύνορα στην μάθηση, δεν υπάρχουν σύνορα εντός της τάξης, μόνο δάσκαλοι και μαθητές γεμάτοι όρεξη για γνώση και χαρά. Όλα αυτά όμως για να περάσουν από το στάδιο της θεωρίας ή της προτίμησης στην υλοποίηση ή νομιμοποίηση τους, χρειάζεται πολιτική βούληση και θεσμική κατοχύρωση μιας σειράς δικαιωμάτων, με παράλληλες διαδικασίες ζύμωσης της κοινωνίας, ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή αποδοχή και συμφωνία.

Οι πολιτικές που ασκήθηκαν για το ζήτημα αυτό, οι πρωτοβουλίες που πάρθηκαν ή όχι, είχαν δύο βάσεις πολιτικής εφόρμησης. Η μια αντιστοιχεί στην εσωτερική άσκηση πολιτικών αποφάσεων και η άλλη στην εξωτερική. Με την τελευταία εννοούμε την συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και σε μια σειρά Διεθνών Οργανισμών. Η χάραξη πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί μια διαδικασία αλληπάλληλων συγκρούσεων μεταξύ διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Είναι ένα ζήτημα που εφαρμόζεται πάνω στην αναθεώρηση παγιωμένων κυρίως στερεοτύπων και αντιλήψεων της κοινωνίας, καθώς εφαρμόζεται στο κύτταρο της κοινωνίας, το σχολείο. Επίσης μια στροφή της εκπαίδευσης πέραν του καθιερωμένου εθνικό-κεντρικού μοντέλου αποτελεί μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που απαιτεί συνεχή εγρήγορση, πολλαπλές ενέργειες εντός και εκτός των εκπαιδευτικών μονάδων και φυσικά ισχυρή πολιτική βούληση και σωστό σχεδιασμό. Το ζήτημα αυτό της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής αναγκαιότητας, έχει αρχίσει να βρίσκεται στο επίκεντρο τα τελευταία χρόνια, καθώς είναι συνεχόμενες πια οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές εξαιτίας της παγκόσμια οικονομικής κρίσης, των πολέμων και των ολοκληρωτικών καθεστώτων, προς όλες τις χώρες και σε μεγάλο βαθμό προς την Ευρώπη. Άλλωστε βρισκόμαστε σε μια εποχή διακινήσεις πληθυσμών, πληροφοριών, ιδεών και η ένταξη της πραγματικότητας αυτής, εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί αναγκαιότητα, τόσο για αυτούς που συνήθως αποκαλούμε ως «άλλους», όσο και για το σύνολο των μαθητών που θα πρέπει να εξοικειωθούν ώστε να ζήσουν εντός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, συμφιλωμένοι με το διαφορετικό και ίσως πιο «πλούσιοι» συναισθηματικά.

Όλα τα φιλελεύθερα δημοκρατικά συστήματα έχουν ως μηχανισμούς διαχείρισης των πολιτιστικών διαφορών την προστασία των ατομικών πρωτίστως δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων. Αυτά τα δικαιώματα, όμως, χρήζουν ενός νομικού πλαισίου, το οποίο θα τα προάγει, θα τα προωθεί, θα τα υπερασπίζεται και θα

συμβάλει στην εφαρμογή και πραγμάτωσή τους (Καρανικόλα,2015). Είναι γεγονός πως έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς ένα σύστημα οικουμενικής απονομής δικαιοσύνης για σοβαρές παραβιάσεις δικαιωμάτων. Οι τελευταίες δε θεωρούνται σήμερα μια εκ των εσωτερικών υποθέσεων μιας χώρας. Έτσι η κρατική εξουσία νομιμοποιείται σε σχέση τόσο του εθνικού δικαίου, όσο και του διεθνούς, στο οποίο υπάγεται.

Η Ελλάδα συμμετέχει ως ιδρυτικό μέλος στον ΟΗΕ και σε όλους σχεδόν τους Διεθνείς Οργανισμούς που λειτουργούν είτε στο πλαίσιο του ΟΗΕ (UNESCO, Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Συμβούλιο Ευρώπης) είτε ανεξάρτητα από τον ΟΗΕ (NATO, ΟΟΣΑ). Στον χώρο της Ε.Ε, αντίστοιχα όργανα (Επιτροπή, Συμβούλιο, Κοινοβούλιο) καθορίζουν την ευρωπαϊκή πολιτική με βάση την ευρωπαϊκή νομοθεσία. Ως μέλος όλων αυτών των Οργανισμών, η Ελλάδα σε σημαντικό βαθμό έχει εναρμονιστεί με το πνεύμα των Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Συμβάσεων, σκοπός των οποίων είναι η σύναψη διακρατικών συμφωνιών και κοινών δράσεων, καθώς και η διαφύλαξη και ανάπτυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών.

Οι βασικές αρχές των δικαιωμάτων που κατοχυρώνει το Ελληνικό Σύνταγμα προέρχονται από τα 30 άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ, που έχει ψηφίσει και αναγνωρίσει η Ελλάδα από το 1949. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής με το Νόμο 2413 του 1996 αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το νόμο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Λαγουδάκος, 2013).

Η περίοδος 1996-2012, χαρακτηρίζεται από πληθώρα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων αναφορικά με την επίσημη προσπάθεια της πολιτείας να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο (Καρανικόλα,2015). Βέβαια ο παραπάνω νόμος που καθιέρωσε και την διαπολιτισμική εκπαίδευσης στην χώρα, δημιουργεί κάποιες αντιφάσεις, σχετικά με τη διαπολιτισμική και εθνικό-κεντρική οπτική της εκπαίδευσης. Αυτό είναι και ένα πολύ συχνό πρόβλημα που συναντάται, όταν τα κράτη επιλέγουν το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Η Ελλάδα με το νόμος 2413/1996, που αποτελεί εφαρμογή απόφασης της Ε.Ε (Αριθ. Αποφ. 819/95 ΕΚ), σχετικά με τη πολιτιστική πολυμορφία και τα προβλήματα σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών, σε συνδυασμό με την προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης για τους μαθητές της Ε.Ε., προετοιμάζει τους μαθητές να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έπαιξαν και κάποιοι φορείς που θα αναφερθούν παρακάτω. Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) συγκαταλέγεται στους

οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και εισηγείται στο τελευταίο, μελέτες και έρευνες σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομο-γενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούτων μαθητών, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Νικολάου,2008). Σημαντική θεωρείται και η συμβολή των πιο κάτω φορέων: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η Μονάδα Επιμόρφωσης Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, που ανέπτυξαν μελέτες και επιμορφωτικό υλικό μέσα από τη δράση «Σωκράτης» του προγράμματος Comenius. Ακόμη ειδικά προγράμματα στήριξη και ανάπτυξης σχετικών θεμάτων έγιναν από το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) , το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) κ.τ.λ.

Στη χώρα μας, για το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τοποθετούνται πολιτικοί και επιστήμονες και ως εκ τούτου ο ορισμός παραπέμπει αφενός σε αναλυτικό λόγο γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη, και αφετέρου σε κανονιστικό λόγο γύρω από τις ίδιες περιοχές, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση σχετικά με τον προσανατολισμό. Προκύπτει, δηλαδή, το ερώτημα, αν πρόκειται για μια ετικέτα που μπορεί να δηλώνει επιστημονικό λόγο, εκπαιδευτική πράξη ή εκπαιδευτική πολιτική; Επιπλέον, οι έννοιες Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη «ομοειδή πράγματα» (Γκότοβος Α., 1998, σ. 24 και 2002, σ. 55-57).

Αντιλαμβανόμαστε με βάση την παραπάνω διαπίστωση του Γκότοβου, πως συχνά το ζήτημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μένει στα όρια ενός επιστημονικού ζητήματος, για την κοινή γνώμη της χώρα μας, που αφορά τον ακαδημαϊκό χώρο χωρίς τα όποια πορίσματα, έρευνες ή αναλύσεις να έρχονται σε επαφή με την πρακτική εφαρμογή τους. Αυτό αποτελεί ένα γεγονός που επιδιώκεται πολλές φορές από τους πολιτικούς εκπροσώπους, εξαιτίας της ανίσχυρης πολιτικής βούλησης ή τις ιδεολογικής διαφωνίας τους. Έτσι ως συνέχεια της πολιτικής αδράνειας αποτελεί η στασιμότητα των πολυπολιτισμικών ζητημάτων της εκπαίδευση, σε βασικές νομικές καλύψεις και αναχρονιστικές διδακτικές πρακτικές.

Βέβαια δεν είναι τυχαίο πως η διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εφαρμόζεται ως τέτοια σε καμία ακόμη Ευρωπαϊκή χώρα. Τα περισσότερα κράτη έχουν δομήσει την εκπαίδευσή τους πάνω σε ένα εθνικό-κρατικό μοντέλο, το οποίο για να μετασχηματιστεί σε πολυπολιτισμικό απαιτεί μια πολυσύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία. Τα περισσότερα κράτη, όπως και το δικό μας, εφαρμόζουν το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο και εφαρμόζεται με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις στα κράτη της Ευρώπης και μπορεί να θεωρηθεί μια θετική εξέλιξη εφόσον απορρίφθηκε το αφομοιωτικό μοντέλο από μια σειρά εκπαιδευτικών

συστημάτων, όμως ταυτόχρονα βρισκόμαστε και μακριά από τον στόχο του διαπολιτισμικού σχολείου.

Ακόμη η ελληνική πολιτεία, συνεχίζει να κρατά τα ευαίσθητα αυτά ζητήματα μακριά από οποιαδήποτε προσπάθεια αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Όπως διαβάζουμε και στον Γκόβαρη & Ρουσσάκη (2008), σε επίπεδο εθνικών σχεδίων υφίστανται η ανάγκη συνοχής και προσανατολισμού στις δράσεις και προώθησης της πολυγλωσσίας σε επίπεδο ατομικό αλλά και κοινωνικό. Όπως και σε όλα τα ζητήματα πολυπολιτισμικής κατεύθυνσης είναι ανάγκη να υπάρχουν διαδικασίες ανοιχτού διαλόγου με την κοινωνία, και διάχυση της επιστημονικής γνώσης σε όλες τις ομάδες της, έτσι ώστε να μην δημιουργούνται συγχύσεις και ακραίες αντιδράσεις σε περιπτώσεις εφαρμογής οποιαδήποτε πολιτικής. Ειδικά στο χώρο του σχολείου, οποιαδήποτε ξαφνική αλλαγή δεν σχεδιαστεί κατάλληλα ή εξηγηθεί, τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους γονείς, αλλά κυρίως σχεδιαστεί κατάλληλα για τους ίδιους τους μαθητές θα λάβει έντονες αντιδράσεις. Πολλές φορές έχουμε δει την ακύρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων λόγω αντιδράσεων ή πολιτικών κεντρικών αλλαγών και γενικώς υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη χώρα μας οποιαδήποτε μετασχηματισμού εντός της εκπαίδευσης. Οπότε προτείνετε η συνέχεια μιας εκπαιδευτικής στρατηγικής, ο ανοιχτός διάλογος με τις εμπλεκόμενες κοινότητες αρχικά και γενικώς η διάχυση της πληροφορίας μέσω επίσημων εκδηλώσεων-συζητήσεων κ.τ.λ.

Αναφορικά με την επικύρωση των διεθνών συμβάσεων και συνθηκών, η Ελλάδα έχει επικυρώσει τις σημαντικότερες. Πιο συγκεκριμένα:

Με το ν. 2462 (ΦΕΚ 25/26.02.97) κυρώνονται και έχουν ισχύ το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη στις 16 Δεκεμβρίου 1966, το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 16 Δεκεμβρίου 1966 και το Δεύτερο Προαιρετικό Πρωτόκολλο στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 15 Δεκεμβρίου 1989.

Ο ν. 2400 (ΦΕΚ 96/04.06.96) αναφέρεται στη Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, στο πλαίσιο αναμόρφωσης του μηχανισμού ελέγχου που θεσπίστηκε από τη Σύμβαση, το οποίο υπογράφηκε στο Στρασβούργο στις 11/05/1994. Η Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών, γνωστή και ως Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), υιοθετήθηκε υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1950, με σκοπό την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Ενδεικτικά αναφέρονται η ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, η απαγόρευση διακρίσεων, η προστασία αναγνωρισμένων δικαιωμάτων των ανθρώπων.

Ο ν. 3520 (ΦΕΚ 274/22.12.2006) αποτελεί Κύρωση της Σύμβασης για την προστασία και την προώθηση της πολυμορφίας των πολιτιστικών εκφράσεων. Βασίζεται στη Γενική Διάσκεψη του Οργανισμού των ΗΕ για την εκπαίδευση, την επιστήμη και τον πολιτισμό που συγκλήθηκε στο Παρίσι από τις 3-21 Οκτ. 2005, η οποία επιβεβαίωσε ότι η πολιτιστική πολυμορφία είναι χαρακτηριστικό συνυφασμένο με την ανθρωπότητα και ότι είναι βασικό εφαλτήριο για τη βιώσιμη ανάπτυξη των κοινοτήτων, των λαών και των εθνών. Αναπτύσσεται στο πλαίσιο της δημοκρατίας, της ανοχής, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα στους λαούς και τους πολιτισμούς και είναι απαραίτητη για την ειρήνη και την ασφάλεια σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η προώθηση και προστασία της πολιτιστικής πολυμορφίας και η δημιουργία προϋποθέσεων που επιτρέπουν στους πολιτισμούς να αναπτύσσονται και να αλληλεπιδρούν ελεύθερα, ώστε να εμπλουτίζονται αμοιβαία. Ενθαρρύνεται ο διάλογος προς όφελος του σεβασμού μεταξύ των πολιτισμών και ενός πολιτισμού ειρήνης, ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα, προωθείται ο σεβασμός σε επίπεδο τοπικό, εθνικό και διεθνές.

Ο ν. 3521 (ΦΕΚ 275/22.12.2006) αποτελεί επίσης Κύρωση της Σύμβασης για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (κυρώνεται η Σύμβαση που υπογράφηκε στο Παρίσι, στις 3/11/2003). Σκοπός του νόμου είναι η προστασία και ο σεβασμός της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς καθώς και η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Ως Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά εννοούνται οι πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις, τεχνικές, έργα, αντικείμενα, χειροτεχνίες και πολιτιστικοί χώροι. Η κληρονομιά αυτή μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας και συνέχειας. Εκδηλώνεται στις προφορικές παραδόσεις και εκφράσεις, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται η γλώσσα, τέχνες θεάματος, εορταστικές εκδηλώσεις, τεχνογνωσία που συνδέεται με την παραδοσιακή χειροτεχνία.

Ο ν. 3671 (ΦΕΚ 129/03.07.2008) αποτελεί Κύρωση της Συνθήκης της Λισσαβόνας που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ε.Ε, τη Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Το άρθρο 1 αναφέρεται σε βασικές αρχές και αξίες της Ένωσης: σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του κράτους δικαίου, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των δικαιωμάτων που ανήκουν σε μειονότητες. Οι αξίες αυτές είναι κοινές στα κράτη μέλη εντός κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, απαγόρευση διακρίσεων, την ανοχή, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Η Ένωση καταπολεμά τον κοινωνικό αποκλεισμό, τις διακρίσεις, προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και προστατεύει τα δικαιώματα των παιδιών. Η Ένωση αναγνωρίζει τα δικαιώματα, τις ελευθερίες και τις αρχές που περιέχονται στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ της 7ης Δεκεμβρίου του 2000, όπως προσαρμόστηκε στις 12 Δεκεμβρίου του 2007 στο Στρασβούργο.

2.6 Εγχώριες νομοθετικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση προβάλλεται ως η καλύτερη απάντηση στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, μολονότι, οι σύγχρονες κοινωνίες εφαρμόζουν περισσότερο συνδυαστικά μοντέλα (Γκότοβος Α, 1998). Επιπλέον, οι όποιες εφαρμογές, φαίνεται να συνδέονται με την ιστορικότητα εμφάνισης του μεταναστευτικού φαινομένου καθώς και με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας υποδοχής. Στην Ελλάδα, τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν να εφαρμόζονται στην αρχή της δεκαετίας του '80, ως συνέπεια της αναγνώρισης, αλλά και των προβλημάτων που προέκυπταν λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων αλλά και της εισόδου μεγάλου αριθμού Ποντίων.

Παλιννοστούντες θεωρούνται οι μετανάστες που επιστρέφουν από τις χώρες του εξωτερικού στην πατρίδα τους (επαναπατρισμός) είτε λόγω των μεταβαλλόμενων συνθηκών στην χώρα προέλευσης είτε λόγω ποικίλων συνθηκών στις χώρες υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ουσιαστικά η παλιννόστηση αναφέρεται στην αντίστροφη πορεία της εξωτερικής μετανάστευσης και τα αίτια της συνδέονται άμεσα με τη φύση της, εάν δηλαδή είναι αναγκαστική ή θεληματική χωρίς ωστόσο να είναι εύκολο να προσδιοριστούν συστηματικοί λόγοι ή αιτίες παλιννόστησης (Ρόμπολης Σ, 2007). Η Ελλάδα τη δεκαετία του 1990 άρχισε να δέχεται πλήθος ομογενών κυρίως από χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, χώρες του τρίτου κόσμου και την Αλβανία. Το 1991 υπολογίζεται ότι έφτασαν στην Ελλάδα 20.733 παλιννοστούντες, το 1996 ο αριθμός των αφιχθέντων υπολογίζεται σε 12.560, ενώ το 2000, ήταν μόλις 1.660. Η παλιννόστηση δεν αποτελεί μία εύκολη και ήπια διαδικασία καθώς άτομα που επαναπατρίζονται έρχονται αντιμέτωπα με μια σειρά προβλημάτων ενσωμάτωσης στην κοινωνία υποδοχής (Ρομπόλης Σ, 2007). Αυτό συμβαίνει καθώς πρόκειται για άτομα που συνδέονται με δύο διαφορετικούς πολιτισμούς, τον ελληνικό και τον πολιτισμό της προηγούμενης χώρας υποδοχής. Τα άτομα αυτά από τη μια μεριά «νώθουν» ως Έλληνες, αλλά την ίδια στιγμή η ελληνική κοινωνία παρουσιάζεται ως ξένη σε αυτούς, εξαιτίας της πολύχρονης απουσίας τους που τους στέρησε τη δυνατότητα να βιώσουν τις μεταβολές που υπέστη και να αλληλεπιδράσουν με αυτές.

Η μέριμνα του ελληνικού κράτους για την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών/τριών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκίνησε την δεκαετία του 1980, όταν διαπιστώθηκε ένα σαφές και μεγάλο ρεύμα παλιννόστησης, με την άφιξη Ποντίων και Βορειοηπειρωτών (1980-1996). Έτσι ιδρύονται και καθιερώνονται Τάξεις Υποδοχής (1980-81) και Φροντιστηριακά Τμήματα (1982-83), καθώς και Σχολεία Υποδοχή Παλιννοστούντων, για να αντιμετωπισθούν αυτά τα προβλήματα.

Από το 1996 και έπειτα ξεκινά η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με πολιτιστικές ιδιαιτερότητες με σκοπό την ισότιμη πρόσβαση τους στην εκπαίδευση. Έκτοτε, η ίδρυση και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ρυθμίζεται με νόμους και υπουργικές αποφάσεις, καθώς επίσης, προσδιορίζονται και τα όργανα ελέγχου αυτής της λειτουργίας (Νικολάου,2008).

Όσον αφορά τα σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων, ιδρύθηκαν και λειτουργούν 2 δημοτικά, 2 γυμνάσια και 2 λύκεια στην περιοχή της Αττικής για αγγλόφωνους/ες κυρίως μαθητές/τριες και ένα δημοτικό, ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο για στην Θεσσαλονίκη για γερμανόφωνους/ες κυρίως μαθητές/τριες με βάση το νόμο 435/84 και 369/85. Αποτέλεσμα των παραπάνω διατάξεων ήταν η ίδρυση και λειτουργία 9 σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία ονομάστηκαν Σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων, μετονομάστηκαν σε Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων και κάποια από αυτά μετατράπηκαν αργότερα σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά οδηγούν σε μια λογική αντίφαση καθώς επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Δεν γίνεται καμία προσπάθεια διατήρησης της γλώσσας προέλευσης των μαθητών/τριων, παράλληλα με την διδασκαλία της ελληνικής. Κρίθηκε ως εκ τούτου ανεπαρκή, με ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, ελλιπή επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ακατάλληλα βιβλία, ενώ ταυτόχρονα εκδηλώθηκαν ρατσιστικές συμπεριφορές από τους κατοίκους των περιοχών. Ενώ τα σχολεία αυτά θα έπρεπε να λειτουργήσουν ως πόλοι έλξης για τους ντόπιους μαθητές/τριες και να μετατραπούν σε εκπαιδευτικά μοντέλα διγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχουν οδηγηθεί στο πέρας των χρόνων στην απομόνωση και οριακά στον κοινωνικό αποκλεισμό, ως εκπαιδευτικές μονάδες. Καθώς αδυνατούν να επιτύχουν το στόχο τους που είναι η ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο και την κοινωνία. Η μετέπειτα μετονομασία των Σχολείων των Παλιννοστούντων σε διαπολιτισμικά Σχολεία δεν επέφερε καμία ουσιαστική αλλαγή, αλλά με τον τρόπο που εφαρμόζεται έως σήμερα οδηγεί στην περιθωριοποίηση μέσω της ίδρυσης ξεχωριστών σχολείων που δεν επιτυγχάνουν όσα διακηρύσσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Φωτίου, 2002). Πρόκειται για σχολεία που προβάλλουν μια αντίφαση καθώς επιδιώκουν την ένταξη μέσω της απομόνωσης (Ζωγράφου,2003).

Η άφιξη των μεταναστών αυτών σε συνδυασμό με την απουσία κατάλληλης πολιτικής διαχείρισης τους, την απουσία οργανωμένης υποδοχής, την μη αποτελεσματική αξιοποίηση του εργατικού δυναμικού των ρευμάτων αυτών και την αδυναμία προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος, οδήγησε στην δημιουργία και ανάπτυξη ξενοφοβικών τάσεων και προκαταλήψεων, σε μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού με αποτέλεσμα να καθίσταται δυσκολότερη η αποκατάσταση, ένταξη και εξέλιξη των πληθυσμών αυτών στην κοινωνία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αξίζει να παρατηρηθεί πως παρότι τη συνεχόμενη αύξηση μεταναστευτικών και παλιννοστούντων πληθυσμών παγκοσμίως αλλά και εγχώρια, οι δράσεις του Υπουργείου Παιδείας εξακολουθούν να χαρακτηρίζονται από προχειρότητα και

συγκυριακό σχεδιασμό και δεν λαμβάνονται ανάλογα μέτρα αξιολογώντας και προβλέποντας την νέα πραγματικότητα που δημιουργείται.

Το θεσμικό πλαίσιο του ασύλου στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι άρρητα συνδεδεμένο με την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η ελληνική νομοθεσία προβλέπει ότι «πρόσφυγας» θεωρείται ο αλλοδαπός ή ανιθαγενής ο οποίος πληροί τις προϋποθέσεις εφαρμογής του άρθρου 1 Α της Σύμβασης της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων όσο και του Π.Δ. 141/2013 (ενσωμάτωση Οδηγίας 2011/95/ΕΕ). Από το 2000 έως και σήμερα υπάρχει έντονη αύξηση των αιτήσεων ασύλου στη χώρα μας. Η αύξηση αυτή οφείλεται στην άφιξη προσφύγων κυρίως από χώρες που πλήττονται από πολεμικές συγκρούσεις. Ο λόγος μετακίνησής τους είναι ο εξαναγκασμός καθώς υπάρχει κίνδυνος για την ελευθερία, την αξιοπρέπεια και την ίδια τους τη ζωή. Η επιστροφή τους στην πατρίδα συνιστά μέγιστο κίνδυνο για τη ζωή τους και γι' αυτό βρίσκονται υπό καθεστώς διεθνούς προστασίας. Στην Ελλάδα υφίσταται η διάκριση σε αιτούντες, σε αναγνωρισμένους πρόσφυγες, σε υπαχθέντες στο καθεστώς επικουρικής προστασίας και σε διαμένοντες με άδεια διαμονής για ανθρωπιστικούς λόγους.

Οι Σύριοι πρόσφυγες που καταφθάνουν στις ευρωπαϊκές χώρες αποτελούν το φλέγον ζήτημα καθώς χαρακτηρίζεται ως η χειρότερη προσφυγική κρίση μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού αυτού, αλλά και άλλων εθνικοτήτων, εγκλωβίζεται στην Ελλάδα χωρίς να υπάρχουν κατάλληλες υποδομές και κατάλληλες πολιτικές ένταξης τους.

Με Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 139654 /ΓΔ4/2017 των Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Οικονομικών, ξεκίνησε το 2017 η Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Οι χώροι λειτουργίας ΔΥΕΠ δημιουργήθηκαν για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε δομές υποδοχής, ώστε να διασφαλίσουν την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση. Σε σχολικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, εντός των ορίων των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας ή/ και κάθε είδους κατάλυμα που χρησιμοποιείται από το ελληνικό κράτος ή την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ ή άλλους διεθνείς φορείς για τη διαμονή πολιτών τρίτων χωρών (εφεξής «δομές φιλοξενίας»). Οι Δ.Υ.Ε.Π. λειτουργούν σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μία (1) ανά σχολική μονάδα, και ανήκουν διοικητικά σε αυτές τις μονάδες. Κάθε Δ.Υ.Ε.Π. μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα του ενός τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών. Η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ εποπτεύεται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων όπως ορίζεται από το Γενικό Γραμματέα του ΥΠΠΕΘ, σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ, τις αρμόδιες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις αρμόδιες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικά

για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας λειτουργούν ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα όμορων νηπιαγωγείων, εντός των κέντρων φιλοξενίας. Για τη λειτουργία των Παραρτημάτων Νηπιαγωγείων ισχύουν οι διατάξεις του άρθρου 5 σχετικά με τον εκπαιδευτικό που ορίζεται ως υπεύθυνος λειτουργίας. Σε ειδικές περιπτώσεις, για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο), μπορούν να λειτουργούν ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα όμορων σχολικών μονάδων εντός των κέντρων φιλοξενίας. Για τη λειτουργία των Παραρτημάτων του παρόντος εδαφίου ισχύουν οι διατάξεις του άρθρου 5. Σκοπός της δημιουργίας των τάξεων αυτών, είναι η μεταβατική εισαγωγή σε πρωινά τμήματα των δημόσιων σχολείων, με έναν συντεταγμένο γνωστικά και ενταξιακά τρόπο.

Σύμφωνα με το Άρθρο 21 του Νόμου 4251/2014, ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί. Οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών, που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας. Για την εγγραφή ανήλικων πολιτών τρίτων χωρών στα ελληνικά σχολεία, όλων των βαθμίδων, απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ'εξαιρέση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία και τέκνα πολιτών τρίτων χωρών, εφόσον: α. Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως δικαιούχοι διεθνούς προστασίας και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, β. Προέρχονται από περιοχές, στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, γ. Έχουν υποβάλει αίτηση διεθνούς προστασίας, δ. Είναι πολίτες τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμισθεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτή. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης και οι προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και εγγραφής μαθητών, οι οποίοι είναι πολίτες τρίτων χωρών, στα δημόσια σχολεία.

Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών που ενδιαφέρονται, στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και να καθορίζονται, η εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας προέλευσης τους. Υπό την επιφύλαξη ειδικότερων διατάξεων της κείμενης νομοθεσίας, πολίτες τρίτων χωρών, που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις, όπως και οι ημεδαποί.

Ακόμη σύμφωνα με το Νόμο 4540/2018 (ενσωμάτωση Οδηγίας 2013/33/ΕΕ), Άρθρο 13 σχετικά με την εκπαίδευση των ανηλίκων: 1. Οι ανήλικοι πολίτες τρίτων χωρών ή ανιθαγενείς κατά την παραμονή τους στη χώρα έχουν πρόσβαση στο δημόσιο

εκπαιδευτικό σύστημα, υπό προϋποθέσεις ανάλογες με αυτές που ισχύουν για τους Έλληνες πολίτες και με διευκολύνσεις ως προς την εγγραφή σε περίπτωση δυσχερειών υποβολής των απαιτούμενων δικαιολογητικών, και για όσο χρονικό διάστημα δεν εκτελείται μέτρο απομάκρυνσης που εκκρεμεί κατά των ιδίων ή των γονέων τους. Απώλεια του δικαιώματος παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν επέρχεται αποκλειστικά και μόνο λόγω ενηλικίωσης των ανωτέρω. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται οι ειδικότεροι όροι και προϋποθέσεις εφαρμογής της παρούσας παραγράφου. 2. Η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει χώρα το αργότερο εντός τριών (3) μηνών από την ημερομηνία ολοκλήρωσης της ταυτοποίησης του ανήλικου. 3. Για τη διευκόλυνση της ένταξης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικές δράσεις, στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης, μπορούν να παρέχονται μεταξύ άλλων και εντός των κέντρων φιλοξενίας. 4. Όταν, για ειδικούς λόγους που αφορούν τον ανήλικο, είναι αδύνατη η πρόσβαση του στο εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνονται τα κατάλληλα προς τούτο μέτρα, σύμφωνα με τις διατάξεις της κείμενης νομοθεσίας. 5. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Μεταναστευτικής Πολιτικής, Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων μπορούν να ρυθμίζονται οι ειδικότεροι όροι και προϋποθέσεις εφαρμογής των παραγράφων 3 και 4.

Προβλέπεται και ισχύει, επίσης, η διαδικασία αναγνώρισης των τίτλων σπουδών που αποκτήθηκαν στη Σχετικά ζητήματα όπως ο εκκλησιασμός και η παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών από τους μη Ορθόδοξους μαθητές, ρυθμίζονται με το Π.Δ. «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων» (Π.Δ. 201/1998, ΦΕΚ 161 τ. Α'13/7/98 αρθ. 13 παρ.10). Με το συγκεκριμένο διάταγμα, δίνεται η δυνατότητα επιλογής σ' αυτούς τους μαθητές να μη συμμετέχουν στον εκκλησιασμό εάν το ζητήσουν οι γονείς τους, ή και να προσέρχονται στο σχολείο την ώρα της προσευχής αλλά να μη συμμετέχουν. Επίσης, απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών με απόφαση του συλλόγου και δίνεται η ευχέρεια, μετά από αίτηση του γονέα τους, να αναγράφεται άλλη θρησκεία ή δόγμα στα έγγραφα του μαθητή. Για την αντιμετώπιση των διδακτικών αναγκών της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό υλικό του ΟΕΔΒ, το οποίο είχε ετοιμαστεί για να καλυφθούν οι ανάγκες της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας καθώς και της επαφής με τον ελληνικό πολιτισμό, των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στην Ο.Δ. της Γερμανίας (Σκλάβου Κ., 2004).

Στο θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής του διδακτικού υλικού, που απευθύνεται προς το δάσκαλο αναφέρονται οι βασικές αρχές και οι στόχοι του διδακτικού υλικού: «Κατευθυντήριος στόχος του διδακτικού υλικού είναι να συμβάλλει στην καλλιέργεια και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό, έτσι ώστε οι νέες γενιές να αποκτήσουν μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα». Επίσης αναφέρεται ότι, ο παραπάνω στόχος εντάσσεται στους

γενικότερους στόχους που θέτει η διαπολιτισμική θεωρία και αποδέχεται τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα τρία βασικά αξιώματα στα οποία στηρίζεται είναι: α) η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς ή η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικό-πολιτισμικής προέλευσης, γ) η αρχή των ίσων ευκαιριών. Τέλος, επισημαίνεται ότι, θεμελιώδης διδακτική αρχή του υλικού είναι η αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, ως επέκταση και συγκεκριμενοποίηση των αρχών-αξιωμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής.

Στη χώρα μας, ήδη από το 1985 (Ν. 1566/1985), ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Στη δεκαετία του '90, ως αντιμετώπιση των νέων συνθηκών, ψηφίζεται ο Ν. 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», με κύριο σκοπό την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Ένα διαπολιτισμικό σχολείο για χαρακτηριστεί ως τέτοιο θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και των άλλο-εθνών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού των μαθητών. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Με τον ίδιο νόμο ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), στο οποίο δίνονται βασικές αρμοδιότητες και κυριαρχικό λόγο στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων εκείνων, όπου εφαρμόζονται τα προγράμματα αυτά. Βασική αποστολή του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και στους νέους, επίσης, η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς επίσης και των μαθητών που προέρχονται από εύάλωτα περιβάλλοντα, ενάντια στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Ταυτόχρονα, το Ινστιτούτο ενεργοποιείται στη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και όπου αλλού εκδηλώνεται σχετικό ενδιαφέρον. Παράλληλα, λειτουργεί το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, που ιδρύθηκε το 1996 και είναι ένα Πανεπιστημιακό Κέντρο για τη μελέτη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε Εθνικό και Διεθνές επίπεδο. Βασικοί στόχοι του ΚΕ.Δ.Α είναι: «Η προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, η ανάπτυξη και εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής φύσεως, η συνεργασία με αντίστοιχα πανεπιστημιακά και ερευνητικά Κέντρα και η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας με τη διοργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων,

συμποσίων και συνεδρίων. Το Κέντρο δραστηριοποιείται ερευνητικά στους παρακάτω τομείς: Θεωρίας και Μεθοδολογίας, Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολικού Περιβάλλοντος, Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης».

Κεφάλαιο 3^ο

Προκλήσεις διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η συμβολή της καινοτομίας

3.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις της καινοτομίας και ο ρόλος της σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Η έννοια της καινοτομίας εμφανίζεται σε ποικίλους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών. Με βάση τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD,2000), η καινοτομία αποτελεί τη «διαδικασία της μεταβολής μίας νέας ιδέας ή μίας πρωτοβουλίας σε εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία, ή ακόμη και σε μία άκρως αποτελεσματική και λειτουργική τακτική διανομής. Επιπλέον, μπορεί να μετατραπεί και σε μια μέθοδο, που χαρακτηρίζεται από την παροχή μια κοινωνικής υπηρεσίας». Ουσιαστικά, η καινοτομία αφορά τη δυνατότητα ενός οργανισμού να υιοθετήσει νέες υπηρεσίες και προϊόντα, που πηγάζουν από εκσυγχρονισμένες ιδέες (Vrasidas,2000).

Ακόμη, η καινοτομία μπορεί να ορισθεί και οργανωτικά, δηλαδή, «η οργανωτική καινοτομία, που αφορά στην χρησιμοποίηση μιας νέας ή βελτιωτικής ιδέας (βελτιωτική καινοτομία) με μικρότερο κόστος (ευελιξία, συστήματα παράδοσης στη στιγμή, βελτιστοποίηση των αλυσίδων παραγωγής, παραγωγή σε δίκτυο κ.λ.π.). Η εμφάνιση νέων προϊόντων, μεθόδων ή υπηρεσιών μπορεί να γίνει σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων, παραδοσιακούς ή υψηλής τεχνολογίας, δημόσιους ή ιδιωτικούς, γεωργικούς, βιομηχανικούς ή υπηρεσιών. Η καινοτομία δεν ταυτίζεται αναγκαία με την τεχνολογία, διότι μεγάλος αριθμός καινοτομιών προκύπτει από νέους συνδυασμούς ή από νέες χρήσεις ή και από δημιουργικότητα στο σχεδιασμό προϊόντων (Γκαγκάτσος, Λελεδάκης,σ.41).

Ακόμη η καινοτομία μπορεί να είναι «Ριζική ή Σταδιακή». Οι ριζικές καινοτομίες προκαλούν θεμελιώδεις αλλαγές στις δραστηριότητες ενός οργανισμού και αποτελούν ένα σαφές σημείο τομής σε σχέση με τις μέχρι τώρα χρησιμοποιούμενες πρακτικές. Ριζικές αλλαγές τέτοιου είδους τείνουν να αλλάξουν πλήρως τις υπάρχουσες ικανότητες της επιχείρησης. Έτσι απαξιώνοντάς τις υπάρχουσες μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα η αύξηση της αβεβαιότητας και της φυσιογνωμίας μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού ή και ενός ολόκληρου κλάδου ή συστήματος. Οι σταδιακές καινοτομίες, αντίθετα, έχουν περισσότερο το χαρακτήρα απλών

βελτιώσεων και αντιπροσωπεύουν μικρές μόνο αλλαγές στις τρέχουσες πρακτικές της που χρησιμοποιούνται (Πραστάκος, Σπανός, Κωστόπουλος, 2003).

Όμως, το ενδιαφέρον στην εργασία αυτή επικεντρώνεται στη σχολική καινοτομία, η οποία τις περισσότερες φορές εμφανίζεται με τη μορφή μεταρρυθμίσεων, σε μια προσπάθεια επιτυχούς αντιμετώπισης των διαφόρων προκλήσεων σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι σημαντικότερες από αυτές τις προκλήσεις είναι οι εξής (Elias, Zins, Graczyk, 2003):

- Η διαδικασία της αλληλεξάρτησης των διαφόρων λαών, η οποία προωθείται μέσω της παγκοσμιοποίησης,
- Συνεχής και ταχεία ανάπτυξη των επιστημών και της τεχνολογίας,
- Ενίσχυση κοινωνικών ανισοτήτων,
- Ριζικές μεταβολές στην αγορά εργασίας.

Προτού ερμηνεύσουμε την έννοια της σχολικής καινοτομίας, πρέπει να επισημανθεί, ότι η «μάθηση δεν είναι απλά μία διαδικασία κατασκευής της γνώσης, αλλά κάτι περισσότερο: είναι μία διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας». Εφόσον η μάθηση μετασχηματίζει αυτό που είμαστε και αυτό που μπορούμε να κάνουμε, αποτελεί μία εμπειρία ταυτότητας. Δεν πρόκειται για μία απλή συλλογή δεξιοτήτων και πληροφορίας, αλλά για μία διαδικασία του γίνεσθαι (Κολέζα, 2008).

Με βάση το ιδιαίτερο αυτό χαρακτήρα της μάθησης, βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται η παροχή κινήτρων στους μαθητές για την αυτόνομη λήψη πρωτοβουλιών και την ενίσχυση της δυνατότητας μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, ως καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί (Elias, Zins, Graczyk, 2003):

- Οποιαδήποτε δραστηριότητα συντελεί στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών,
- Έμφαση, που δίνεται στην ενίσχυση της ολιστικής μάθησης.

Η εφαρμογή, των καινοτομιών είναι βασικός παράγοντας για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων στη σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτό αποδεικνύεται και από τα εξής χαρακτηριστικά (Elias, Zins, Graczyk, 2003):

- Σύλληψη και υιοθέτηση νέων ιδεών από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Πρωτοπορία στον τρόπο εφαρμογής καινοτόμων ιδεών
- Επίδραση καινοτόμων ιδεών στη λειτουργία της σχολικής μονάδας
- Ταχύτητα αξιοποίησης καινοτόμων ιδεών
- Συμμετοχικός χαρακτήρας λήψης αποφάσεων

- Παροχή κινήτρων
- Αποτελεσματική διαχείριση υλικών και ανθρώπινων πόρων,
- Καλλιέργεια σχολικού οράματος
- Καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας
- Αποτελεσματική σχολική ηγεσία.

Η ιστορία όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων χαρακτηρίζεται από συνεχείς μεταρρυθμίσεις με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η μεταρρύθμιση αφορά στην προώθηση αλλαγών σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, αναφέρεται σε μια ευρείας κλίμακα εκπαιδευτική μεταβολή σε εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Ακόμη αναφέρεται και σε κρίσιμα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος ή οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και τέλος συνοδεύεται από νομοθετική έγκριση (Γιαννακάκη, 2009).

Η έννοια της εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν είναι εύκολο να οριστεί. Σύμφωνα με την Υφαντή (2000) με τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία αναφερόμαστε σε κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδο η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Η καινοτομία είναι μια συνολική δράση, όχι απαραίτητα θεσμοθετημένη, που στηρίζεται σε πρωτοποριακές και κατά συνέπεια πρωτότυπες ιδέες. Ως εκπαιδευτική αλλαγή ορίζεται η μετάβαση από μια κατάσταση της εκπαίδευσης σε μιαν άλλη όταν η τελευταία είναι οριστική και ολοκληρωμένη (Μπαμπινιώτης, 2002). Σαν όρος θεωρείται ευρύτερος από την καινοτομία την οποία και εμπεριέχει. Ως εκπαιδευτική αλλαγή θεωρούμε τη συνεπή και σταθερή εφαρμογή της καινοτομίας (Υφαντή, 2000; Fullan, 1992). Η καινοτομία εννοιολογικά βρίσκεται πολύ κοντά στην αλλαγή γι' αυτό και πολλές φορές ταυτίζεται με αυτήν, ενώ η καινοτομία είναι αλλαγή, η αλλαγή δε συνιστά απαραίτητα καινοτομία (Johannessen et al., 2001).

Το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας, και ειδικά ο διάλογος σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα είναι θέματα κυρίαρχα στις σύγχρονες κοινωνίες. Στη χώρα μας η συζήτηση εστιάζεται κυρίως στον παιδαγωγικό λόγο, αν και το εύρος της διαπολιτισμικότητας εκτείνεται και σε άλλα επιστημονικά πεδία (ψυχολογία, φιλοσοφία, ιστορία, ανθρωπολογία, αλλά στην η οικονομική επιστήμη). Αυτό γιατί η αποδοχή της ετερότητας αποτελεί πλέον αναγκαιότητα, που πρέπει να τη διαχειριστούμε, σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας, εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005: 217-218). Η μεταφορά του ζητήματος της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού χώρου είναι ένα θέμα που απασχολεί όλο και πιο έντονα τις Επιστήμες της Αγωγής. Μέχρι σήμερα, έχουν παρουσιαστεί και

αναλυθεί διάφοροι τρόποι (μοντέλα) διαχείρισης της ετερότητας, που ξεκινούν από τα όρια της αφομοίωσης και καταλήγουν στις παρυφές του πολιτισμικού σχετικισμού.

Από την πληθώρα των ορισμών και θεωρητικών αναλύσεων αντιλαμβάνεται κανείς, πως το ζήτημα αυτό βρίσκεται υπό διερεύνηση και εξελίσσεται σε παγκόσμια κλίμακα, ως ένα φαινόμενο διαχρονικό, αλλά ταυτόχρονα σύγχρονο και επίκαιρο. Απαιτούνται άμεσες λύσεις για την διαχείριση της παραγωγικής και κοινωνικής ένταξης των μετακινούμενων πληθυσμών. Στην άμεση αυτή διαχείριση πρέπει να απαντήσει και η εκπαιδευτική διαδικασία που καλείται να λειτουργήσει άμεσα, αποτελεσματικά και τις περισσότερες φορές, χωρίς μια συγκεκριμένη φόρμα δράσης (εκπαιδευτικές πολιτικές/κατευθύνσεις), χωρίς ενίοτε πρότερη εμπειρία. Έτσι το κομμάτι της διδασκαλίας με τη συμμετοχή εθνο-πολιτισμικά νέων μαθητών εντός μια τάξης, αποτελεί το κυρίαρχο μέσω διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, τη πρώτη διαδικασία με την οποία έρχεται σε επαφή κάθε μαθητής, είτε υπάρχει ένα οργανωμένο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δράσης, είτε όχι. Η διδασκαλία, αποτελεί πάντα την πρώτη επαφή του μαθητή με την εκπαίδευση, τη τελική εφαρμογή μιας σειράς θεωριών, τα όρια των οποίων δοκιμάζονται, με τις εκάστοτε πάντα διαφοροποιήσεις και δυναμικές κάθε τάξης.

Το κομμάτι των πρακτικών εφαρμογών αποτελεί μια ανοιχτή και εξελίξιμη διαδικασία. Όσον αφορά την πολυπολιτισμική τάξη, πέραν των γενικών ιδεολογικών κατευθύνσεων της διαπολιτισμικής θεωρίας, γίνεται προσπάθεια μοντελοποίησης πρακτικών και δραστηριοτήτων αποτελεσματικών για την ένταξη των άλλο-εθνών μαθητών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μάλιστα αναζητά νέες παιδαγωγικές διδακτικές που θα ικανοποιούν αξίες όπως: η επικοινωνία, η αλληλογνωριμία των μαθητών, η γνωστική επιτυχία και εξέλιξη, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Αλλά το ερώτημα που τίθεται διαρκώς είναι κατά πόσον το σχολείο είναι έτοιμο για να δεχτεί καινοτόμες απόψεις, που ανατρέπουν βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις για τη σχολική πρακτική και οργάνωση της εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική διδακτική συνδέεται, εμπνέει και εμπνέεται από τις σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας. Οι τελευταίες αποτελούν αντικείμενο έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, σε μια προσπάθεια προώθησης καινοτομικών δράσεων, με νέες αντιλήψεις για τη μάθηση και το σχολείο εν γένει. Η παραδοσιακή οργάνωση του σχολείου αμφισβητείται και νέα μοντέλα αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικά.

3.2 Σκοπός και αναγκαιότητα της καινοτομίας

Απώτερος σκοπός της εισαγωγής της καινοτομίας είναι ο εκσυγχρονισμός και η ποιοτική αναβάθμιση του οργανισμού μέσα από τον επαναπροσδιορισμό των στόχων του και αναγκών του, την αναδιάρθρωση των ρόλων, των δομών και των λειτουργιών του. Οι αλλαγές/καινοτομίες αποσκοπούν να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του αντικαθιστώντας τα παρωχημένα προγράμματα και τις παραδοσιακές πρακτικές, με άλλες σύγχρονες και πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που θα συντελούνται είναι στις στάσεις, στις αξίες και στις παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αυτό λειτουργεί καταλυτικά στην εκπαιδευτική διδασκαλία και έχοντας το δεδομένο αυτό θα μπορεί η αλλαγή μπορεί να χαρακτηριστεί ως πραγματική (Καράμπελας, κ.α. 2006). Οι τελευταίες έρευνες και μελέτες της εκπαιδευτικής καινοτομίας τονίζουν ότι η προώθηση και εφαρμογή της παραπέμπει περισσότερο σε μια «διαδικασία» παρά σε ένα «γεγονός». Η προώθησή της εστιάζει όχι στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, αλλά στη διαμόρφωση συναντίληψης σχετικά με την καινοτομίας τόσο από τους σχεδιαστές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την ανάπτυξη ανθρώπινων δικτύων, που στόχο έχουν την ενδυνάμωση και ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε μια διαδικασία της αλλαγής. (Βαβουράκη, 2006).

Μέχρι τη δεκαετία του '70 η καινοτομία δεν εντασσόταν στην στρατηγική ανάπτυξης κοινωνικό –ανθρωπιστικών υπηρεσιών αλλά και περιοριζόταν κυρίως στον τομέα της τεχνολογίας και της οργάνωσης στις επιχειρήσεις, στο πλαίσιο βελτίωσης της ανταγωνιστικότητάς τους. Τα επόμενα χρόνια, με το άνοιγμα των αγορών και τη διαδικασία ελέγχου των αλλαγών σε εθνικό και διεθνές πεδίο, η καινοτομία εντάχθηκε στη στρατηγική των επιβεβλημένων αλλαγών για την προσαρμογή των οργανισμών στο περιβάλλον, αλλά και την καταξίωση στον τομέα τους, έτσι, προοδευτικά επεκτάθηκε σε άλλους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής και ειδικά στους σχολικούς οργανισμούς, όπου σε συγκεκριμένες οργανωτικές συνθήκες (κυρίως αποκεντρωτικών συστημάτων) ευνοείται σημαντικά (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Η σημερινή εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό επίπεδο στον παγκόσμιο και ευρωπαϊκό χώρο δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα δέχεται σημαντικές επιρροές από το εξωτερικό περιβάλλον (Getzels & Guba (1957). Ο Πασιαρδής (2004) το παρουσιάζει ως ζωντανό οργανισμό με διαπερατή μεμβράνη ο οποίος αλληλεπιδρά αμφίδρομα με το περιβάλλον του. Έτσι δέχεται εισροές από στοιχεία του περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα αφήνει να βγαίνουν προς τα έξω στοιχεία του δικού του συστήματος. Οι αλλαγές/καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή του σχολικού οργανισμού στις συνεχείς εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βρίσκεται στη βάση της οργανωτικής

πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, αναδεικνύεται ως ο πιο κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχημένη εφαρμογή της όποιας καινοτομίας (Κασιμάτη κ.α., 2002). Το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας των καινοτομιών εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή σε συνδυασμό με ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης στη διδακτική. Για το σκοπό αυτό είναι επιτακτική ανάγκη οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα να περάσουν από τη θέση του θεατή στη θέση του ενεργού εκπαιδευτικού είτε ως λειτουργού είτε ως επαγγελματία (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Το ερώτημα που τίθεται παράλληλα με το βαθμό αναγκαιότητάς της εκπαιδευτικής καινοτομίας, είναι κατά πόσον η εκπαίδευση και η κατάρτιση των σημερινών εκπαιδευτικών διευκολύνουν την επιτυχημένη έκβαση του νέου ρόλου τους αλλά και σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό μας σύστημα ευνοεί τέτοιου είδους προσπάθειες. Ακόμη αν τα συστήματα εκπαίδευσης και οι πολιτικές εκπαιδευτικές πολιτικές ή ελλείψεις ευνοούν την ανάπτυξη και εισαγωγή καινοτόμων διαδικασιών. Το ευνοϊκότερο σύστημα για την προώθηση των καινοτομιών είναι το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, όπου η εξουσία και η λήψη απόφασης αποδίδεται στις τοπικές και περιφερειακές δομές και αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκεί όπου οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους, προϋποθέσεις βασικές, για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών (Παπακωνσταντίνου 2005). Στο ίδιο συμπέρασμα συγκλίνει και έρευνα του ΟΟΣΑ (1997) η οποία αναφέρει ότι το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης από το οποίο απουσιάζει «η απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία». Στην περίπτωση συγκεντρωτικών συστημάτων θα πρέπει να δίνονται κεντρικές οδηγίες και κατευθύνσεις αλλά και να υπάρχει ένας προσχεδιασμένος χώρος ευελιξίας σχετικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να μπορούν να δράσουν οι εκπαιδευτικοί συντεταγμένα μεν αλλά και εξατομικευμένα ταυτόχρονα βάση των συνθηκών της τάξης τους.

3.3 Προϋποθέσεις επιτυχίας της καινοτομίας

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές καινοτομίες βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής κοινότητας. (Everard & Morris, 1999). Τις περισσότερες φορές οι καινοτομίες, κυρίως στα συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης, - όπως το δικό μας - επιβάλλονται από παράγοντες που δραστηριοποιούνται έξω από το χώρο της σχολικής μονάδας και παρουσιάζονται με την μορφή εντολών της εξουσίας ή των ανώτερων ιεραρχικών επιπέδων διοίκησης. Εμφανίζονται συνήθως με τη μορφή προγραμμάτων ή ολοκληρωμένων ενεργειών δράσης που έχουν τη μορφή της καινοτομίας, ενώ πολλές φορές επιβάλλονται με αιφνιδιαστικό ή βεβιασμένο τρόπο (Ιορδανίδης, 2006, Παπακωνσταντίνου, 2005). Όταν οι καινοτομίες προτείνονται από

το ανώτερο επίπεδο της διοικητικής ιεραρχίας, είναι δύσκολο να υιοθετηθούν με αποτέλεσμα ορισμένοι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν τις καινοτομίες και άλλοι να αντιστέκονται τις περισσότερες φορές αντίθετα, δημιουργώντας προβλήματα ή απαξιώνοντας τις εκάστοτε προσπάθειες.

Μια καινοτομία για να είναι αποτελεσματική δεν μπορεί να εφαρμόζεται ως επιβολή με μηχανιστικό τρόπο. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός πραγματικά λειτουργικού εκπαιδευτικού μετασχηματισμού, σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, προϋποθέτει τη διαμόρφωση και πρόταση αρχικά εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την ίδια, προκειμένου η καινοτομία να καταστεί κατανοητή από το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να προγραμματίζεται η καινοτομία από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω συμμετοχικών διαδικασιών, ώστε να είναι όλοι ενήμεροι και ευαισθητοποιημένοι για την αναγκαιότητά της και έπειτα να δίνεται η συναίνεση και βοήθεια από το κεντρικό σύστημα. Ο αποσπασματικός και περιθωριακός τρόπος εφαρμογής της κινδυνεύει να ακυρωθεί από έναν άλλο εκπαιδευτικό ή μια ασυνεπή διαδικασία ολοκλήρωσής της. Συνεπώς, εκτός από τη μορφή και το περιεχόμενο η καινοτομία θα πρέπει να διέπεται από συλλογικότητα και από τη διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας από πλευράς του σχολείου προκειμένου να εμπλακούν όλοι στην απόφαση της εφαρμογής της (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Μέσω της διαμόρφωσης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναπτύσσεται η αυτονομία και η καινοτόμος επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να είναι ανοικτοί σε καινοτομίες και νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις αλλά και να αναλαμβάνουν καινοτόμα προγράμματα (Μαυρογιώργος, 2008). Επιτυχημένες σχολικές αλλαγές συντελούνται, όταν τα σχολεία εφαρμόζουν εκείνες τις στρατηγικές, οι οποίες ταιριάζουν καλύτερα στο δικό τους συγκείμενο και στις προσκείμενες αναπτυξιακές τους ανάγκες (Harris, 2002). Όταν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτονομία δράσης και μπορούν να συμμετέχουν στον προγραμματισμό και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας, στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος και γενικότερα στην ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με τα προβλήματα του κοινωνικού και σχολικού περιβάλλοντος ή ακόμη σε επίπεδο διδακτικής που έχει να κάνει με νέες μεθόδους, που θα τον βοηθήσουν στην επαγγελματική του εξέλιξη και ενδυνάμωση. Φυσικά η δράση και ο σχεδιασμός των σχολικών μονάδων με αποκεντρωμένο και αυτόνομο τρόπο, μπορεί να εποπτεύεται και να ανατροφοδοτείται ουσιαστικά για λόγους αρχής, κρατικής χάραξης πολιτικής και κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού από κεντρικά όργανα, ώστε να συμβαδίζει σε βασικές αρχές και νομοθετικά πλαίσια.

3.4 Μορφές εκπαιδευτικής καινοτομίας

Ανάλογα με το είδος της αλλαγής, ο Fullan (1982) διακρίνει τρεις τύπους εκπαιδευτικών καινοτομιών: τη χρήση νέων ή αναθεωρημένων διδακτικών μέσων και υλικών, τη χρήση νέων διδακτικών προσεγγίσεων (μεθόδων) και την ανάπτυξη νέων στάσεων και πεποιθήσεων. Μια καινοτομία μπορεί να αναφέρεται και να αφορά περισσότερους από έναν από τους παραπάνω τομείς ή και όλους, ανάλογα με τη διάσταση που μπορεί να έχει αλλά, και να είναι ανάλογη της βαθμίδας στην οποία μπορεί να αναφέρεται. (Παπακωνσταντίνου, 2008). Στην παρούσα μελέτη, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διδακτική, είναι αναγκαίο και χρήσιμο να εμφανίζονται και να χρησιμοποιούνται και οι τρεις παραπάνω τύποι αλλαγών.

Ιδιαίτερα η αλλαγή στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος για να επιτευχθεί αποτελεσματικά και σταθερά η καινοτομία. Η «αναδόμηση» (restructuring)- η οποία γίνεται με επίσημη εξουσιοδότηση εμφανίζεται συνέχεια, ενώ το απαιτούμενο και το δύσκολο είναι η «αλλαγή στην κουλτούρα» (reculturing)- το πώς, δηλαδή, οι δάσκαλοι αναζητούν και αλλάζουν τα πιστεύω και τις συνήθειές τους-, το οποίο όμως μόλις επιτευχθεί, έχει μεγάλη επίδραση.

Ωστόσο, και οι τρεις παραπάνω τύποι εκπαιδευτικής καινοτομίας έχουν απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σχετικά με τον τρόπο που εισάγονται, η βιβλιογραφία έχει καταδείξει τέσσερις ευρείς τύπους αλλαγής στην εκπαίδευση (Torrington & Weightman, 1989) : α) την επιβολή, όταν η πρωτοβουλία ανήκει σε κάποιον άλλον και πρέπει ο εκπαιδευτικός να αλλάξει τις μεθόδους του και να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις, χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της μορφής αποτελούν οι αλλαγές σε αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια. β) την προσαρμογή, όταν υποδεικνύεται η διαφοροποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς ή η ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων, για παράδειγμα αλλαγές στην οργάνωση του σχολείου ή απόπειρες αλλαγής στην κουλτούρα του αποτελούν περιπτώσεις αυτού του τύπου αλλαγής. γ) την ανάπτυξη, η οποία είναι πολύ πιο ελκυστική, αφού τα οφέλη για το άτομο φαίνονται περισσότερα, εδώ ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις ή υποδείξεις άλλων παραγόντων, αλλά η ανάπτυξη του ατόμου βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας. δ) τη δημιουργικότητα, η οποία εντοπίζεται, όταν το άτομο προσωπικά προωθεί και ελέγχει τη διαδικασία εφαρμογής καινοτομιών, υλοποιώντας αυτό που έχει οραματιστεί. Γενικά, οι περισσότεροι άνθρωποι πιθανότατα προβάλλουν αντίσταση στην πρώτη μορφή αλλαγής, είναι αβέβαιοι για τη δεύτερη, ευχαριστημένοι με την τρίτη και ενθουσιασμένοι από την τέταρτη.

3.5 Στάδια εισαγωγής της καινοτομίας

Κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας ο τρόπος αντίληψης και «οικειοποίησης» αυτής από τους εμπλεκόμενους και κυρίως από αυτούς που καλούνται να την υλοποιήσουν είναι καθοριστικής σημασίας. Τα χαρακτηριστικά του εκπροσώπου της αλλαγής και καινοτομίας, ο σχεδιασμός της διαδικασίας της αλλαγής και οι συνθήκες του περιβάλλοντος, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, θα επηρεάσουν τελικά τις αντιλήψεις του καλούμενου να υιοθετήσει την αλλαγή. Όπως οι Hall & Hord (2001) ισχυρίζονται, η αλλαγή είναι μια διαδικασία. Ο Evans (1996) περιγράφει την αλλαγή ως «ένα όχι προβλέψιμο εγχείρημα με καθορισμένες προδιαγραφές, αλλά έναν αγώνα για να διαμορφωθούν διαδικασίες οι οποίες είναι περίπλοκες και δυσδιάκριτες».

Ο Fullan (2001) εξέφρασε την άποψη ότι η διαδικασία της αλλαγής αποτελείται από τρία πρωταρχικά στάδια στα οποία ο ατομικός παράγοντας είναι ουσιαστικής σημασίας:

1. Η φάση της εισαγωγής (initiation), ή κινητοποίηση (mobilization) ή επιλογή (adoption), ή απόφασης για έναρξη της αλλαγής και την ανάπτυξη της αφοσίωσης σε αυτή. Οι πιο σημαντικές δραστηριότητες σε αυτή τη φάση είναι η απόφαση για να ξεκινήσει η διαδικασία και η ανασκόπηση της παρούσας κατάστασης στον οργανισμό.
2. Η φάση της εφαρμογής (implementation) ή αρχική χρήση (initial use), η φάση όπου δοκιμάζεται η αλλαγή (συνήθως τα πρώτα δυο ή τρία χρόνια της εφαρμογής). Οι σημαντικότερες δραστηριότητες περιλαμβάνουν την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, την ανάπτυξη και διατήρηση της αφοσίωσης και την παρακολούθηση της προόδου και των προβλημάτων που παρουσιάζονται.
3. Η φάση της εσωτερίκευσης ή συνέχισης (continuation) ή ενσωμάτωσης (incorporation), η αλλαγή παύει να θεωρείται ως κάτι το νέο και γίνεται μέρος του συνηθισμένου τρόπου εργασίας στο σχολείο ή εξαφανίζεται με μια απόφαση ότι είναι σκάρτη ή μέσω της φθοράς.

Ο Lewin (1951) παρουσίασε ένα μοντέλο για τη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής (social change process) το οποίο αποτελείται από τρία βήματα: «ξεπαγώνω» (unfreeze), «κινούμαι» (move) και «ξαναπαγώνω» (refreeze). Οι Worley (2001) εξήγησαν τα τρία βήματα του Lewin για τη διαδικασία της σχεδιασμένης αλλαγής λεπτομερώς:

1. Ξεπάγωμα (unfreezing): αυτό το βήμα συνήθως περιλαμβάνει εκείνες τις δυνάμεις που διατηρούν τη συμπεριφορά του οργανισμού (σχολείου) στο τωρινό του επίπεδο. Εισάγοντας πληροφορίες που δείχνουν ασυμφωνίες ανάμεσα στις επιθυμητές συμπεριφορές των μελών του οργανισμού και σε εκείνες τις συμπεριφορές που

εκτίθενται κατά την παρούσα περίοδο, τα μέλη μπορεί να κινητοποιηθούν για να εμπλακούν στις δραστηριότητες αλλαγής.

2. Κίνηση (moving). Το βήμα αυτό αλλάζει τη συμπεριφορά του οργανισμού (σχολείου) ή ατόμου σε ένα καινούριο επίπεδο. Συμπεριλαμβάνει παρεμβάσεις στο σύστημα για την ανάπτυξη νέων συμπεριφορών, αξιών και στάσεων, μέσω αλλαγών στις δομές και διαδικασίες του οργανισμού.

3. Ξαναπάγωμα (refreezing): το βήμα αυτό σταθεροποιεί τον οργανισμό σε μια νέα κατάσταση ισορροπίας. Αυτή συνήθως επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης υποστηρικτικών μηχανισμών που ενδυναμώνουν τη νέα κατάσταση του οργανισμού, όπως η κουλτούρα του οργανισμού, τα καθιερωμένα, τις πολιτικές και τις δομές.

Για τον Rogers (1995) η διαδικασία καινοτομίας-απόφασης ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο ή άλλες μονάδες λήψης αποφάσεων περνάει, από την πρώτη γνώση μιας καινοτομίας, στη διαμόρφωση μιας στάσης απέναντι στην καινοτομία, σε μια απόφαση να υιοθετήσει ή να απορρίψει, έπειτα στην εφαρμογή μιας νέας ιδέας και τέλος στην επιβεβαίωση/εδραίωση της απόφασης αυτής». Σύμφωνα με τα παραπάνω, το μοντέλο αποτελείται από πέντε στάδια:

1. Η Γνώση (knowledge) εμφανίζεται όταν ένα άτομο εκτίθεται στην ύπαρξη μιας καινοτομίας και αποκτά μια γνώση για τον τρόπο που λειτουργεί.

2. Η Πειποίθηση (persuasion) εμφανίζεται όταν ένα άτομο διαμορφώνει μια θετική (ευνοϊκή) ή αρνητική (δυσμενή) στάση απέναντι στην καινοτομία.

3. Η Απόφαση (decision) εμφανίζεται όταν ένα άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που οδηγούν σε μια απόφαση υιοθέτησης ή απόρριψης της καινοτομίας.

4. Η Εφαρμογή (implementation) εμφανίζεται όταν ένα άτομο θέτει μια καινοτομία σε εφαρμογή.

3.6 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της αλλαγής (Darling-Hammond, 2000· Evans, 1996· Fullan, 2001· Hall & Hord, 2001). Στο πλαίσιο ενός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την τελική απόφαση, για το εάν θα υποστηρίξουν ή θα απορρίψουν μια νέα σχεδιασμένη καινοτομία. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι συντελεστές κατά την εφαρμογή της αλλαγής, σε πολλές περιπτώσεις, οι απόψεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη (Fullan, 1993, 2001-Hargreaves, 1994-Miles & Huberman, 1984). Γενικά, προσπάθειες για την υιοθέτηση της καινοτομίας συντελούνται σε ανθρώπινα συστήματα, τα οποία έχουν ήδη πιστεύω και προσδοκίες, πρότυπα και

αξίες που εμφανίζονται και σε επίπεδο συστήματος και σε ατομικό επίπεδο (Ellsworth, 2000).

Σε συλλογικό επίπεδο, τα πιστεύω, οι αξίες και οι στόχοι του σχολείου καθώς και οι συμπεριφοριστικές νόρμες είναι ζωτικής σημασίας για τον αποτελεσματικό χειρισμό της οργανωσιακής αλλαγής. Μια επιβαλλόμενη αλλαγή, για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό ή φόβο ότι θα χαθεί κάτι σημαντικό, αλλά και άγχος μπροστά το άγνωστο, ενώ η εμπλοκή στη διαδικασία εισαγωγή της αλλαγής/καινοτομίας συνήθως συνοδεύεται από ελπίδα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (James & Conolly, 2000).

Σε ατομικό επίπεδο, η αντίδραση των εκπαιδευτικών κατά την εισαγωγή μιας καινοτομίας διαφέρει. Η αλλαγή μπορεί να είναι ευπρόσδεκτη και να γίνεται αποδεκτή με ενθουσιασμό ή να αντιμετωπίζεται με απροθυμία (Zembylas & Barker, 2007). Η κατανόηση των μεικτών συναισθημάτων που προκύπτουν στην εφαρμογή της αλλαγής είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή αλλαγή στην εκπαίδευση, καθώς η εμπλοκή των εκπαιδευτικών αυξάνει την πιθανότητα να γίνουν με επιτυχία οι απαραίτητες αλλαγές στην εκπαίδευση (Blase & Kirby, 2000-Marks & Louis, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για πιλοτική εφαρμογή νέων προγραμμάτων, υπάρχουν τρία είδη εκπαιδευτικών: οι καινοτόμοι (the innovators), εκείνοι οι οποίοι τους αρέσει να δοκιμάζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις, οι αμετακίνητοι (the immovable), εκείνοι οι οποίοι αρνούνται να αλλάξουν, και μια μεγάλη μεσαία ομάδα η οποία κατά κύριο λόγο υιοθετεί μια συμπεριφορά στάσης αναμονής «περιμένω και βλέπω» (wait and see). Δεν είναι ασυνήθιστο μόνο μια μειονότητα εκπαιδευτικών να υιοθετεί και να εφαρμόζει νέα προγράμματα (Cuban & Usdan, 2003· Datnow et al., 2002). Ο Smith (2005) αναφέρει ότι οι άνθρωποι μπορούν να είναι το σημαντικότερο εμπόδιο στην αλλαγή, είτε ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτυχία της. Η αλλαγή είναι μια διαδικασία που χρειάζεται χρόνο και σκληρή δουλειά για να παραγάγει βελτίωση, αλλά τα αποτελέσματά της είναι εύθραυστα. Ένας ή δύο άνθρωποι βασικοί κατά τη διαδικασία, μπορεί να αποχωρήσουν και η επιτυχία μπορεί να ανατραπεί σχεδόν ολονυχτίς (Fullan, 2001a).

3.6.1 Λόγοι αντίστασης στην καινοτομία

Ο Wagner (2001), ο οποίος έχει μελετήσει τη σχολική αλλαγή, υποστηρίζει ότι η ιδιοσυγκρασία, η κατάρτιση και οι συνθήκες εργασίας των περισσότερων εκπαιδευτικών τους προδιαθέτουν για να μη θελήσουν να αλλάξουν. Σύμφωνα όμως με την εμπειρία του οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή για κάποιους συγκεκριμένους λόγους, τους οποίους κατονομάζει ως αποστροφή κινδύνου, επιδεξιότητα «τέχνης», αυτονομία και απομόνωση.

- αποστροφή κινδύνου: Πολλοί άνθρωποι επιλέγουν να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επειδή υπόσχεται ασφάλεια και σταθερότητα. Κάνουν συνήθως αυτή την επιλογή, γιατί οι περισσότεροι έχουν ιδιοσυγκρασία αντίθετη στην ανάληψη ρίσκων, σε αντίθεση με εκείνους που επιλέγουν να γίνουν επιχειρηματίες.

- επιδεξιότητα «τέχνης». Η εκπαίδευση ελκύει ανθρώπους που απολαμβάνουν να εργάζονται μόνοι τους και η μεγαλύτερη αίσθηση ικανοποίησης γι' αυτούς συνήθως προέρχεται από την μύηση σπουδαστών στην «τέχνη» τους. Ως εκ τούτου, μια πρόσκληση της ηγεσίας να ακολουθήσουν κάποια πρότυπα την αντιλαμβάνονται ως προσβολή για την επιδεξιότητά τους και ως απειλή για την ταυτότητά τους.

- αυτονομία και απομόνωση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια έμφυτη τάση για αυτονομία ή οποία σε συνδυασμό με τη φύση της εργασίας τους οδηγεί στην απομόνωση και στην έλλειψη συνεργασίας με άλλους συνομηλίκους τους (Wagner, 2001).

Ο Wetter (1996) αναφέρει ότι για την αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή ευθύνονται ποικίλοι λόγοι.:

- ο φόβος του άγνωστου. Ο εκπαιδευτικός και γενικότερα κάθε άνθρωπος που δεν ξέρει πώς η αλλαγή θα επηρεάσει την προσωπική και επαγγελματική του ζωή, αισθάνεται ανησυχία, απροθυμία και τελικά αντιστέκεται.

- προώθηση αλλαγών από την ιεραρχία χωρίς συμμετοχή του άμεσα εμπλεκόμενου προκαλεί απροθυμία για αλλαγή.

- προηγούμενες ανεπιτυχείς προσπάθειες αλλαγών χωρίς άμεσο όφελος δημιουργούν μια θεώρηση της νέας αλλαγής ως «χαμένου» χρόνου και προσπάθειας.

- ανησυχία για το αν ο χρόνος και η προσπάθεια που θα δαπανήσουν θα έχει οφέλη για τους μαθητές

- η αναστάτωση και η απώλεια της αίσθησης ασφάλειας που θα επιφέρει η διατάραξη της καθιερωμένης ρουτίνας.

- ανησυχία για διατάραξη ή διάσπαση των ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων που σε μεγάλο βαθμό έχουν με άλλους συναδέλφους τους ή και γονείς.

Οι James & Connolly (2000) υποστηρίζουν ότι πίσω από όλες αυτές τις φυσιολογικές αντιδράσεις κρύβεται άγχος. Το άγχος αυτό είναι μεγαλύτερο, όταν η αλλαγή επιδιώκει να αλλάξει κοινωνικές άμυνες που έχουν αναπτυχθεί για να αμυνθούν ενάντια στο άγχος. Ο Hall και οι συνεργάτες του από την άλλη ταξινόμησαν επτά στάδια βάση των ανησυχιών σε τρία διευρυμένα πρότυπα, ξεκινώντας από τα στάδια όπου οι δάσκαλοι εστιάζονται κυρίως στις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα σε σχέση με την καινοτομία (self concerns), προχωρώντας στα στάδια ανησυχίας κυρίως για την επίδραση που έχει η καινοτομία στον τρόπο εργασίας τους και τα καθήκοντα τους (task concerns) και φτάνοντας, τελικά, στην τρίτη κατηγορία σταδίων όπου οι ανησυχίες τους επικεντρώνονται στη

συνεργασία τους με συναδέλφους και στην επίδραση που έχει η καινοτομία στις επιδόσεις των μαθητών. Τα στάδια ανησυχίας συνοπτικά κατά Hall & Hord (2001) είναι: η αδιαφορία για την αλλαγή, ανησυχίες για την πληροφόρηση, ανησυχίες σε προσωπικό επίπεδο, ανησυχίες για την πρακτική εφαρμογή της αλλαγής, ανησυχίες για τις συνέπειες της αλλαγής, ανησυχίες για την ανάγκη συνεργασίας, ανησυχίες για την αναπροσαρμογή της αλλαγής. Στο στάδιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κρίνουν την καινοτομία και συχνά κάνουν προτάσεις για να τη βελτιώσουν (impact concerns). Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι αναγκαίο να σημειώσουμε ότι δεν βρίσκονται στον ίδιο βαθμό όλοι οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής.

Ένα σημαντικό σημείο που πρέπει ακόμη να σημειωθεί στα μοντέλα αυτά είναι το χρονικό διάστημα της αλλαγής. Αξιοσημείωτο είναι ότι η επιτυχημένη εφαρμογή μιας σχολικής αλλαγής για μια και μόνο φορά δεν είναι ποτέ επαρκής. Ο Fullan (2001) διατύπωσε ότι «οι μέτριες σε περιπλοκότητα αλλαγές παίρνουν από 3 έως 5 χρόνια, ενώ περισσότερο πολύπλοκες προσπάθειες μπορεί να πάρουν 5 με 10 χρόνια». Επίσης, αν μερικοί εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέσεις κλειδιά στην καινοτομία φύγουν, η αλλαγή μπορεί να εξαφανιστεί ακαριαία (Fullan, 2001). Συνεπώς, μια σχολική αλλαγή για να θεωρείται επιτυχημένη θα πρέπει να διατηρείται στο χρόνο και να στηρίζεται πάνω σε καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, όπως κανόνες, μέσα, διαδικασίες και εντοπισμός χρηματικών πόρων (Fullan, 2001, Servogianni, 1995).

Πολλοί συγγραφείς έχουν περιγράψει τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ατόμων στην αρχή της διαδικασίας αλλαγής ως ένα τύπο άρνησης όμοιο με το πρώτο στάδιο του πένθους για κάτι που χάθηκε και το οποίο μπορεί να πάρει τη μορφή άρνησης του μηνύματος, του αποστολέα του, και της ικανότητας κάποιου να διαχειριστεί το μήνυμα αυτό. Επίσης υποστηρίζουν ότι αντί να θεωρηθεί η αντίσταση ως κάτι που πρέπει να αντιμετωπιστεί και να εκριζωθεί, θα πρέπει χρησιμοποιηθεί ως ενέργεια που μπορεί να μετατραπεί σε δύναμη δέσμευσης στην αλλαγή. Αρκετοί είναι εκείνοι που θεωρούν την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως ασπίδα προστασίας απέναντι στην αντίσταση στην αλλαγή. Το καλά εκπαιδευμένο, καταρτισμένο και ευαισθητοποιημένο προσωπικό συμβάλλει στην ενδυνάμωση της καινοτομικής διαδικασίας, αναδεικνυόμενο σε σημαντικότατο παράγοντα της εφαρμογής της (Ρεκλείτης, 2002). Η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης της εμπειρίας του και ανάπτυξης των απαιτούμενων διαδικασιών για την αντιμετώπιση ιδιαιτεροτήτων (Μαυρογιώργος, 1999).

3.7 Η διαχείριση της ένταξης από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι Black και Halliwell έδειξαν πως οι δάσκαλοι δυσκολεύονται να μεταφέρουν και να μεταφράσουν τη γνώση που αποκτούν στη διάρκεια των σπουδών τους σε αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές (ό.α. Butler, Malcolm, Lee, Seungyoun et al., 2006). Έρευνες των Gorham & Holcomb – McCoy έδειξαν πως οι δάσκαλοι με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικότητας εκδηλώνουν περισσότερο σεβασμό για την πολιτισμική ετερότητα, περισσότερη ετοιμότητα και καλύτερη ικανότητα αντιμετώπισης των προκαταλήψεων (ό.α. Henkin, Steinetz, Carrillo, 2008: 101-109). Έρευνα του Holden δείχνει πως ενώ οι εκπαιδευτικοί δείχνουν γενικά ενθουσιασμό για θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος, υστερούν σε αυτοπεποίθηση σχετικά με την ικανότητά τους να διδάξουν θέματα δύσκολα, επίμαχα, αμφιλεγόμενα. Η Gayle - Evans σε έρευνά της διαπίστωσε μεγάλη έλλειψη κατανόησης και εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έλλειψη άνεσης των δασκάλων, όταν δουλεύουν με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Gayle- Evans, 2004). Η έρευνα των Wiggins και Follo (2007) έδειξε πως υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ πεποιθήσεων και πραγματικής προθυμίας να διδάξουν σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ετερότητα (Wiggins, Follo, Eberly, 2007).

Παρατηρούμε πως στις έρευνες που έγιναν σε διεθνές επίπεδο, το μεγάλο πρόβλημα των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έγκειται στην εφαρμογή της διδασκαλίας μέσα σε μεικτά περιβάλλοντα γενικώς αλλά και στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας. Εδώ εντοπίζεται και η καινοτομία των μεθόδων αυτών που θεωρούνται ως αποτελεσματικές τόσο στη σύγχρονη εκπαίδευση όσο και στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Τάσεις που μπορούν μέσω της τεχνολογικής εξέλιξης, να ωθήσουν τις καινοτομικές αυτές μεθόδους διδασκαλίας είναι η χρήση του H/Y κατά τη διδασκαλία, η συνεργατική και βιωματική μάθηση, οι διεθνείς συνεργασίες, αλλά και οι συνεργατικοί χώροι εργασίας, μέσα στο σχολείο, με δημιουργούς τους μαθητές (βιωματική εκπαίδευση).

Είναι γεγονός ότι ο διάλογος και ο προβληματισμός σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στην Ευρώπη παραμένει ανοικτός και γόνιμος. Κοινή διαπίστωση σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι η επιστημονική συναίνεση στη χρήση των παιδαγωγικών όρων, γεγονός που δεν συνέβαινε παλιότερα. Τολμούμε να πούμε πως δεν έχουμε ακόμη κεφαλαιοποιήσει σε πρακτικό επίπεδο τη θεωρητική και επιστημονική πρόοδο όλων αυτών των χρόνων. Και σε επίπεδο ευρωπαϊκών οργάνων η προτεραιότητα δίνεται στις «καλές πρακτικές» μέσα από παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές. Έχει αξία να υπογραμμίσουμε ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αποτελεί μία πρόσκαιρη ανάγκη, με «ημερομηνία λήξης». Έτσι κάθε ευρωπαϊκό και όχι μόνο σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό. Υπό την έννοια αυτή, πρόκληση της εποχής μας αποτελεί η πρακτική εφαρμογή των διαπολιτισμικών θεωριών, η συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικής μορφής των κοινωνιών, αρά και

των εκπαιδευτικών μονάδων, ανεξάρτητα από την συχνότητα και το μέγεθος, των πληθυσμιακών μετακινήσεων, προωθώντας μια ανεξάρτητη από αυτά ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική (Νικολάου 2008).

Συχνά το ζήτημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μένει στα όρια ενός επιστημονικού ζητήματος, που αφορά τον ακαδημαϊκό χώρο, χωρίς τα όποια πορίσματα ερευνών, να έρχονται σε επαφή με την πρακτική εφαρμογή τους. Αυτό αποτελεί ένα γεγονός που επιδιώκεται πολλές φορές από τους πολιτικούς εκπροσώπους, εξαιτίας της ανίσχυρης πολιτικής βούλησης ή της ιδεολογικής διαφωνίας τους. Έτσι συνέχεια της πολιτικής αδράνειας είναι η στασιμότητα των πολυπολιτισμικών ζητημάτων της εκπαίδευσης, σε βασικές νομικές καλύψεις και αναχρονιστικές διδακτικές πρακτικές (Γκότοβος Α., 1998, σ. 24 και 2002, σ. 55-57). Την ίδια στιγμή η ελληνική πολιτεία, συνεχίζει να κρατά τα ευαίσθητα αυτά ζητήματα μακριά από οποιαδήποτε προσπάθεια αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Όπως διαβάζουμε και στον Γκόβαρη & Ρουσάκη (2008), σε όλα τα ζητήματα πολυπολιτισμικής κατεύθυνσης είναι ανάγκη να υπάρχουν διαδικασίες ανοιχτού διαλόγου με την κοινωνία, και διάχυση της επιστημονικής γνώσης ώστε να μην δημιουργούνται συγχύσεις και ακραίες αντιδράσεις σε περιπτώσεις εφαρμογής οποιαδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.8 Καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Η εποχής μας χαρακτηρίζεται από συγκλονιστικές αλλαγές, ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, όπως και αλλαγές στον τρόπο παραγωγής και διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα στο συγκεκριμένο ζήτημα, αντίθετα αποτελεί κύριο πυλώνα της επιβίωσης, αποδοχής, αξιοπρέπειας και σεβασμού των μειονοτικών μαθητών και των οικογενειών τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κόμβο στην ιστορία της σύγχρονης εκπαίδευσης και εποχής. Σημαντικός παράγοντας πραγμάτωσής της, αποτελεί η διδακτική διαδικασία. Οι καινοτόμες προσεγγίσεις και μέθοδοι διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα αποτελέσουν το πρώτο βήμα για την ουσιαστική και αποτελεσματική ένταξη των μειονοτικών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ως εκ τούτου στην κοινωνική ζωή. Η συζήτηση για τις θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί μια πανευρωπαϊκή αλλά και διεθνή συζήτηση, που αναγνωρίζει τη αναγκαιότητα της και πειραματίζεται- δοκιμάζει τις πολιτικές κατευθύνσεις της και πρακτικές υλοποίησής της. Ευκαιρία για να αποδείξουν τα κράτη και οι κοινωνίες τα αληθινά δημοκρατικά στοιχεία τους. Ευκαιρία να μάθουμε να ζούμε με την αξία της πολιτισμικής ετερότητας, να αλληλεπιδράσουμε με άλλους ανθρώπους.

Αφόρμηση για την επισκόπηση του ζητήματος που πραγματεύεται το κεφάλαιο αυτό αποτέλεσε η αναγκαιότητα για στροφή της εκπαίδευσης στις διαπολιτισμικές θεωρήσεις και πρακτικές, σε μια εποχή συνεχών μετακινήσεων πληθυσμών, που συνθέτουν κοινωνίες ιδιαίτερα πολυπολιτισμικές. Η απροθυμία για καινοτόμες και θαρραλέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε διεθνές επίπεδο, έτσι ώστε να εφαρμοστούν οι διαπολιτισμικές αξίες και αρχές εντός των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων και των μεικτών τάξεων, εν πολλοίς αποτελεί και τη σημερινή εικόνα της διαπολιτισμικής δυσλειτουργίας. Έτσι προτείνονται σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, που συνδέονται στενά με τα σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα, αλλά και τις νεωτερικές αντιλήψεις για την απόκτηση της μάθησης και οργάνωσης των σχολείων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να προωθεί από ευνοϊκή θέση την εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων, τις οποίες και ανατροφοδοτεί ενίοτε, ως μια σύγχρονη και η ίδια τάση στην εκπαίδευση.

Μια σειρά επιτυχημένων και καινοτόμων προσεγγίσεων που στόχο έχουν την εισαγωγή και βελτίωση της διδασκαλίας στο πλαίσιο πολυπολιτισμικών μαθητικών πληθυσμών παραθέτονται στη συνέχεια, ως μια πρόταση αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών και μεθόδων που απαντούν στην ανάγκη της διαπολιτισμικής θεωρίας για πρακτική της εφαρμογής. Κοινός παρονομαστής των προσεγγίσεων είναι η αντιμετώπιση της διδασκαλίας ως επικοινωνιακού γεγονότος, η ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη (Γκότοβος 1997: 57-64), η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας, η έμφαση σε ποικίλους τύπους νοημοσύνης, η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων αλλά και συνεργασίας και αλληλοσεβασμού, καθώς και η επιδίωξη της ικανότητας «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (Kougl, σε Θεοφιλίδη 1997).

3.8.1 Μέθοδος Project

Η μέθοδος project ορίζεται ως μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία τους προβληματισμούς των μελών της διδακτικής ομάδας. Η ομάδα αναλαμβάνει την ευθύνη του σχεδιασμού του μαθήματος και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Πρόκειται για μία μέθοδο η οποία στηρίζεται στο βιωματικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα της διδασκαλίας: τα βιώματα των μαθητών εντάσσονται στη σχολική ζωή και τίθενται στο επίκεντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακής σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Χρυσυφίδης, 2000: 17, 43). Είναι, επομένως, ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας, όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και η διδασκαλία διεξάγεται από όλους (Frey, 1986). Επιπλέον, λαμβάνει υπόψη της τέσσερις τύπους μαθησιακών στόχων: α) την απόκτηση και την οικοδόμηση της γνώσης, β) την κατάκτηση κοινωνικών και βασικών δεξιοτήτων, γ) την ενδυνάμωση

νοητικών και κοινωνικών τάσεων, αλλά και γ) την ανάπτυξη επιθυμητών συναισθημάτων (Katz & Chard, 2004: 114). Είναι η μέθοδος «που βασίζεται στο αξίωμα ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν το ενδιαφέρον τους είναι πλήρως ενεργοποιημένο και επικεντρωμένο» (Κόνσολας, 2004: 15).

Η εργασία με project λειτουργεί θετικά στη μαθησιακή διαδικασία σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Νικολάου, 2000: 221-22), καθώς «αποτελεί έναν εξαιρετικά κατάλληλο τρόπο για να ανταποκριθεί κανείς στη διαφορετικότητα των πολιτισμών προέλευσης των παιδιών που συμμετέχουν στην ομάδα» (Katz & Chard, 2004: 160). Είναι η μέθοδος η οποία ταυτίζεται εν πολλοίς με τη βιωματική διδασκαλία που έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις, δηλαδή προβλήματα, απορίες, ανησυχίες του παιδιού που πηγάζουν από την καθημερινότητά του, και για το λόγο αυτό μπορεί να συμβάλλει στην υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όπως έδειξαν έρευνες (Frey, 1986: 199-200), η μέθοδος project προάγει τη συνεργατικότητα, τον αλτρουισμό και την υπευθυνότητα, στοιχεία που είναι απαραίτητα να καλλιεργούνται σε ένα διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Επιτυγχάνεται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των «ξένων» και γηγενών μαθητών, καθώς ανταλλάσσουν ιδέες και αξιοποιούν το μορφωτικό, γλωσσοπολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους.

Η Βαϊνά (1996) θεωρεί ότι η μέθοδος αυτή έχει πολλά κοινά με τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων αλλά είναι ευρύτερη αυτής και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η μέθοδος project τη συμπεριλαμβάνει. Στη μέθοδο project το κέντρο βάρους μετατίθεται από το δάσκαλο στο μαθητή, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο με έμφαση στο επικοινωνιακό έργο. Βοηθά στην πρόοδο της έρευνας, ενθαρρύνει και εστιάζει την προσοχή των παιδιών στους στόχους που έχουν θέσει (Χρυσafiδης, 2004). Σημαντική επίσης θεωρεί ο Χρυσafiδης τη συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς μέσα από την προφορική ή γραπτή επικοινωνία, καθώς και την ενημέρωση των γονέων για τις δραστηριότητες των παιδιών τους.

Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε διάφορες ομαδικές δραστηριότητες και έτσι γίνονται πιο εύκολα αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων αναπτύσσεται ο επικοινωνιακός λόγος, μέσω του οποίου ο αλλοδαπός μαθητής επιτυγχάνει ευκολότερα την ένταξή του στην ομάδα (Νικολάου, 2000: 332). Με αυτό τον τρόπο τονώνεται η αυτοπεποίθησή και η αυτοεκτίμησή τους, επειδή ανακαλύπτουν στην πράξη ότι συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες δραστηριότητες και ότι συνεισφέρουν στην ομάδα από την οποία γίνονται αποδεκτοί.

Τέλος, προωθείται η αλληλοκατανόηση και η επικοινωνία που δεν βασίζεται αποκλειστικά στο γλωσσικό κώδικα (γραπτό ή προφορικό), αλλά στη γλώσσα του σώματος (μη λεκτική επικοινωνία) με την οποία εκφράζονται αμεσότερα τα

συναίσθημα (Τζήκας, 2005:131). Άλλωστε, τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα, που έχουν εισαχθεί στο σχολείο τα τελευταία χρόνια, χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες συχνά έχουν τη μορφή συστηματικά οργανωμένων σχεδίων εργασίας που ευνοούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002).

Συνοψίζοντας, τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη μέθοδο project είναι σημαντικά καθώς «διεγείρει τις νοητικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τάσεις που μπορούν να συμβάλουν στην ικανότητα να ζει κανείς μια ικανοποιητική ζωή - στο παρόν και στο μέλλον» (Katz & Chard, 2004: 257). Είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας που συνδυάζει το λόγο, τη δράση και την εργασία, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για να οδηγηθούν οι μαθητές στην αυτόνομη δράση και τη χειραφέτηση (Κοσσυβάκη, 2002: 268). Επίσης, προσφέρεται η δυνατότητα ανανέωσης των μεθόδων διδασκαλίας, καθώς προάγεται η συνεργασία και ο μαθητής γίνεται δημιουργός-ερευνητής (Τριλιανός, 2002. Παλαιολόγου & Καλδή, 2007).

Ειδικότερα, στην πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να λειτουργήσει θετικά καθιστώντας το μαθησιακό περιβάλλον περισσότερο πλούσιο σε εμπειρίες και ερεθίσματα και να δώσει τη δυνατότητα στον αλλό-εθνή μαθητή να αξιοποιήσει τις ιδιαίτερες δυνατότητες και εμπειρίες του, αλλά και να γνωρίσει τις εμπειρίες των άλλων. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και η μετέπειτα κοινωνική του ένταξη. Όμως παράλληλα ωφελεί και το σύνολο των μαθητών, καθώς τα σχέδια εργασία με περιεχόμενο διαπολιτισμικό-πολυπολιτισμικό βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν την έννοια της πολυπολιτισμικότητας να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνουν να σχηματίσουν στάσεις και συμπεριφορές απαλλαγμένες από προκαταλήψεις, στερεότυπα, γενικεύσεις και ρατσιστικές αντιλήψεις, έτσι ώστε να αμβλυνθούν οι διακρίσεις και να βελτιωθεί η αυτοεικόνα όλων των παιδιών (Γκόβαρης, 2007).

3.8.2 Ομαδοσυνεργατική Μέθοδος

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας είναι οι πλέον διαπολιτισμικά κατάλληλες, γιατί διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη ατόμων διαφορετικής προέλευσης και αμβλύνουν ανταγωνιστικές και απορριπτικές στάσεις και πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2003: 29). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να εμπλέξει σε ουσιαστική επικοινωνία και συστηματική συνεργασία άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης, σε καταστάσεις ισότητας. Εξάλλου, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία υποστηρίζεται θεωρητικά από την κοινωνική ψυχολογία, η οποία διαπιστώνει ότι η υπέρβαση των κοινωνικών προκαταλήψεων και των αρνητικών στάσεων έναντι των «διαφορετικών» είναι δυνατόν να επιτευχθεί, εάν από πολύ νωρίς εξασφαλισθούν συνθήκες φυσικής και ισότιμης αλληλεπικοινωνίας μαζί τους. Επιπλέον, και ο κοινωνικός εποικοδομητισμός / social constructivism, κύριος εκπρόσωπος του οποίου

είναι ο L. Vygotsky, υποστηρίζει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την επικοινωνία του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον.

Οι ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών ή προσφύγων μαθητών, έχουν ως προεξάρχουσα προτεραιότητα την ένταξη στη ομάδα και την επικοινωνία με τους υπόλοιπους μαθητές. Η ανάγκη αυτή μας κατευθύνει στην ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση. Έτσι εισάγεται μια νέα μορφή διδασκαλίας και παρακάμπτεται η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία που διατρέχει σχεδόν αποκλειστικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα, πόσο μάλλον όταν μιλάμε για πολύχρωμες τάξεις. Υπάρχει τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου» μαθητή, ανάπτυξη της συμμετοχής των κινήτρων και κοινωνικών δεξιοτήτων του. Ταυτόχρονα οι ιδιότητες αυτές ενισχύουν το σύνολο της τάξης. Όπως διαβάζουμε στον Slavin και Madden (1979), όταν μαθητές από διαφορετικές φυλές κλήθηκαν να δουλέψουν συνεργατικά, παρατηρήθηκε η ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης μεταξύ τους. Σε έρευνα του Cooper (1980), διαπιστώθηκε επίσης πως μαθητές που είχαν αρχικά προκαταλήψεις, άλλαξαν τη στάση τους, με τη μεταξύ τους συνεργασία.

Ενδεικτικά στο μάθημα της Λογοτεχνίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ενιαία συνεργατική ανάγνωση και γραπτή σύνθεση/ Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται στην ανάγνωση και τη σύνθεση κειμένου: οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες, στις οποίες ανά δύο επεξεργάζονται, με συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες και καθήκοντα, ένα λογοτεχνικό κείμενο που τους έχει δοθεί για ανάγνωση. Υποβάλλουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο, αλλάζουν την ιστορία του βιβλίου που διάβασαν, δημιουργούν άλλες, προσθέτουν μία ιστορία σε μία άλλη, κ.λπ. (Νικολάου, 2005: 333). Στο πλαίσιο της ενιαίας αυτής συνεργατικής μεθόδου και με άξονα μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα (π.χ, μετανάστευση, ο «ξένος», η ετερότητα κ.λπ.) η τάξη λειτουργεί ως αναγνωστική κοινότητα, χωρισμένη σε ομάδες ανάγνωσης διαφορετικών βιβλίων για κάθε ομάδα. Κάθε αναγνωστική ομάδα διαβάζει στο σπίτι, κυρίως, αλλά και στην τάξη ένα κοινό βιβλίο, για την επιλογή του οποίου έχουν λόγο και τα μέλη της. Με αφορμή την ανάγνωση του βιβλίου τους, οι μαθητές εμπλέκονται σε ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη, όπως η αλλαγή του τόπου και του χρόνου εξέλιξης της υπόθεσης, η αλλαγή των ηρώων με πρόσθεση καινούριων από τους μαθητές, αλλαγή του τόπου προέλευσης του ήρωα, αλλαγή του τέλους της ιστορίας, αλλαγή στις αφηγηματικές τεχνικές (αλλαγή της οπτικής γωνίας της αφήγησης, μετατροπή της τριτοπρόσωπης αφήγησης σε πρωτοπρόσωπη). Τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τα βιβλία τους και στη συνέχεια τις δραστηριότητές τους στην τάξη και ακολουθεί διάλογος των μαθητών-αναγνωστών, στον οποίο συμμετέχει και συντονίζει ο καθηγητής. Το μάθημα της λογοτεχνίας δίνει πολλές δυνατότητες διαπολιτισμικής τριβής.

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας συμβάλλουν στην τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου» και περιθωριοποιημένου μαθητή, στη συναισθηματική του ασφάλεια, στη συμμετοχή του στην ομάδα, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κινήτρων για μάθηση (Τριλιανός, 1998). Επίσης, βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές επαφές ατόμων με διαφορετική εθνική καταγωγή (Manning, M. Lee, Lucking R., 1991), καθώς από έρευνες παρουσιάστηκε ότι οι μαθητές των συνεργατικών τάξεων έχουν περισσότερο θετική αίσθηση για τον εαυτό τους από τους μαθητές των παραδοσιακών τάξεων (Slavin, 1983). Την ομαδοσυνεργατική μέθοδο υποστηρίζουν επιστήμονες και από άλλους χώρους μη εκπαιδευτικούς. Ο πολιτειολόγος Axelrod και ο βιολόγος Dawkins ισχυρίζονται ότι τα κοινωνικά συστήματα εξελίσσονται καλύτερα μέσα από συλλογικές και συνεργατικές διαδικασίες και όχι μέσα από ανταγωνιστικές» (Ματσαγγούρας, 2003). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στην εποχή μας βρίσκεται στην επικαιρότητα και χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως το Ολοήμερο Σχολείο, η Ευέλικτη Ζώνη, Προγράμματα Αγωγής Υγείας κ.ά.).

Κατά το Ματσαγγούρα (2003) η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι υψίστης σημασίας για πολλούς λόγους:

-τα κοινωνικά προβλήματα είναι δύσκολο στην εποχή μας να αντιμετωπιστούν από μεμονωμένα άτομα αλλά χρειάζεται συλλογική δράση και διεπιστημονική αντιμετώπιση.

-λόγω της έντονης πληθυσμιακής κινητικότητας οι κοινωνίες άλλαξαν και μετατράπηκαν σε πολυεθνικές-πολυπολιτισμικές. Για να καταφέρουν οι κοινωνίες σήμερα να προοδεύσουν χρειάζεται να παραμερίσουν τις όποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα έχουν και να τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μελών τους. Το σχολείο καλείται να δώσει έμφαση στην κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

-η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στη μάθηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για αναδιοργάνωση ημιτελών εννοιών και αντιλήψεων. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι μέσα στα πλαίσια της ομάδας προάγεται η αυτοαντίληψη των μαθητών και εσωτερικεύονται οι κοινωνικοί ρόλοι· επίσης με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εξασφαλίζεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο φυσικό και αβίαστο. Οι μαθητές αυτενεργούν, ανταλλάσσουν γνώμες, ανακοινώνουν αποτελέσματα, διερευνούν στοιχεία και αποκτούν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αντιμετωπίζονται προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας αλλά και προβλήματα που οφείλονται στην ανομοιογένεια της τάξης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος συμβάλλει στη γνωστική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Ο μαθητής καλλιεργεί δεξιότητες που θα τον προετοιμάσουν για την

εισαγωγή του στην ενήλικη ζωή, όπως η συνεργατικότητα, ο σεβασμός του άλλου, η αυτονομία, η επικοινωνία, η κοινωνικότητα, η απόκτηση εμπιστοσύνης στον εαυτό του, μέσω της ενεργητικής συμμετοχής στο μάθημα και την αναγνώριση της συμβολής του στην επίτευξη ενός κοινού στόχου.

3.8.3 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εμφάνιση της διαθεματικότητας. Με τον όρο βιωματική μάθηση ή βιωματική προσέγγιση της γνώσης εννοείται η διαδικασία προσέγγισης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης νοήματος σε αυτήν. Η βιωματική μάθηση απαιτεί την άμεση εμπλοκή του μαθητή ο οποίος δεν είναι απλός παρατηρητής του αντικειμένου-φαινομένου που μελετάται αλλά συμμετέχει με ενέργειες, πάνω στο θέμα. Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών μας. Αυτή η όψη της βιωματικής μάθησης ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής (Καμαρινού, 2000). Η βιωματική μάθηση σχετίζεται με επιταγές, ορόσημα στην Ιστορία της Παιδαγωγικής όπως «learning by doing» του Dewey τη μάθηση μέσω ανακάλυψης του Bruner, τη μέθοδο project του Frey, την εκπαίδευση ικανοτήτων ζωής, τη δια βίου εκπαίδευση κ.ά (Καμαρινού, 2000).

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται σε δυο παραδοχές: α) κάθε μαθητής θα ωφεληθεί από τις εμπειρίες και β) όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με την ίδια εκτίμηση και σεβασμό διότι έχουν την ίδια αξία. Ένα χαρακτηριστικό των βιωμάτων είναι ότι δεν είναι δυνατό να επαναληφθούν από άλλες ομάδες στα πλαίσια εργασίας γιατί η σύνθεση και η δυναμική κάθε ομάδας είναι διαφορετική (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980). Ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την υιοθέτηση της βιωματικής μάθησης, προέρχεται από το χώρο της πολλαπλής νοημοσύνης. Οι βιωματικές δραστηριότητες δεν απευθύνονται μόνο στους μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη τη λογικομαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη, αλλά αντίθετα ευνοεί όλους τους τύπους νοημοσύνης και έχει ως στόχο την καλλιέργεια και των άλλων μορφών νοημοσύνης.

Βασικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να διοργανώσει παιδαγωγικές εμπειρίες, να ενθαρρύνει τους μαθητές να στοχαστούν πάνω στα συναισθήματα, τις ιδέες, τις αξίες, τις στάσεις τους και να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα συναισθηματικής υποστήριξης και αποδοχής, να είναι σε θέση να μοιράζεται με το μαθητή το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ώστε οι νέες πληροφορίες να τοποθετούνται σε ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Ο Ausubel υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντική η διάγνωση του τι ήδη ξέρουν οι μαθητές και η προσαρμογή

της διδασκαλίας στο επίπεδο τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να συνδεθεί αυτό που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές με αυτό που θα μάθουν (Ματσαγγούρας, 2003).

Η πορεία της διδασκαλίας θα πρέπει να αρχίσει από τα πιο γενικά σημεία και σταδιακά να προχωρήσει σε λεπτομέρειες. Οι μαθησιακές δραστηριότητες θα πρέπει να δομηθούν έτσι ώστε να συσχετίζουν τις νέες έννοιες μεταξύ τους και με τις ήδη γνωστές. Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών μας. Αυτή η όψη της βιωματικής μάθησης ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής (Καμαρινού, 2000). Είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί ως αφετηρία το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών, ώστε οι νέες πληροφορίες να τοποθετούνται σε ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Η βιωματική μάθηση έχει επικριθεί ότι υπερεκτιμά τις δυνατότητες των μαθητών και δεν αντιλαμβάνεται ότι οι περισσότεροι δεν έχουν ούτε τις νοητικές δυνατότητες ούτε τις συναισθηματικές προϋποθέσεις, ώστε μέσα από την ατομική τους πορεία να οδηγηθούν στην ανακάλυψη των επιστημονικών ιδεών (Κόκοτας, 2002). Οι βιωματικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από έμφαση στη συμμετοχή, την εμπειρία και τον αναστοχασμό της εμπειρίας. (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2008: 39). Εξάλλου η διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική είναι αυτή που λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ατομικές προϋποθέσεις και ανάγκες του μαθητή και δίνει έμφαση στην κοινή δράση και αναφορά των προσωπικών εμπειριών (Geiger, 2002: 270-271). Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε το εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης που στο επίκεντρο έχει το γνωστικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρει ο μαθητής και το οποίο χρησιμοποιείται για κατασκευή της νέας γνώσης. Αυτή η μορφή μάθησης είναι σημαντική για τους μειονοτικούς μαθητές καθώς τους προσφέρει την δυνατότητα να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους και να τους αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους. Κατά τη βιωματική μάθηση η επικοινωνία μπορεί να είναι εμπειρική και η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση να γίνεται χωρίς το γραπτό λόγο.

3.8.4 Διαθεματική Προσέγγιση

Η Βαρνάβα-Σκούρα (1989) υποστηρίζει ότι η διαθεματικότητα χαρακτηρίζεται από τη συνένωση θεμάτων και μαθημάτων διαφορετικών επιστημονικών κλάδων που στην παραδοσιακή πρακτική διδάσκονται ξεχωριστά. Στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών οι επιστήμες χάνουν τα διακριτά τους όρια και ως σημείο εκκίνησης λειτουργούν τα εξεταζόμενα θέματα που συσχετίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών. Η διαθεματική προσέγγιση είναι η μορφή

διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενισχύεται και η διδασκαλία παίρνει εργαστηριακή μορφή (Θεοφιλίδης, 1997, Ματσαγγούρα, 2003). Χαρακτηριστικό της διαθεματικότητας δεν είναι μόνο η ενισχύωση των γνωστικών αντικειμένων αλλά συσχετίζονται και με συγκεκριμένες μεθόδους εργασίας που τις χαρακτηρίζει αυτενέργεια των μαθητών, η φυσική εποπτεία και ο προβληματισμός.

Τα παιδιά με «ευρύτητα-ανοιχτότητα» ανακαλύπτουν τη γνώση σε ποικίλα θέματα, που σχετίζονται με συγκεκριμένες παραμέτρους του περιβάλλοντος τους. Όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2002), ο Dressol ορίζει ένα πρόγραμμα ως διαθεματικό όταν σε αυτό οι προσχεδιασμένες μαθησιακές εμπειρίες όχι μόνο εφοδιάζουν τους μαθητές με μια ενισχυμένη άποψη των καθιερωμένων γνώσεων αλλά ακόμα τους ωθεί να αναπτύξουν τις διανοητικές δυνάμεις τους, ώστε να κατανοήσουν τις νέες συσχετίσεις και να δημιουργήσουν νέα συστήματα και δομές. Ο ορισμός που δίνεται από τον Good θεωρεί ότι το Διαθεματικό Πρόγραμμα οριοθετεί την ύλη των μαθημάτων, εστιάζει την προσοχή στα πραγματικά προβλήματα, διευρύνει τις περιοχές έρευνας και μελέτης με τέτοιο τρόπο ώστε να συνενώσει τα ποικίλα ξεχωριστά τμήματα ενός προγράμματος σε μια σημαντική σύνδεση (ενισχύωση) (Αλαχιώτης, 2001).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 το αίτημα για διαθεματική ενισχύωση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής πράξης επανεμφανίστηκε σήμερα με επιτακτικότερο τρόπο, με πειστικότερη επιχειρηματολογία από τους εκπαιδευτικούς της ουμανιστικής και κριτικής παιδαγωγικής. Οι λόγοι που το αίτημα για διαθεματική προσέγγιση επανήλθε είναι επιστημολογικοί, ψυχολογικοί, κοινωνικο-οικονομικοί και παιδαγωγικοί. Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών θεωρούνται ότι επιδρούν θετικά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Οι μαθητές κατανοούν και εφαρμόζουν ευκολότερα τη σχολική γνώση, αποκτούν σφαιρικότερη αντίληψη για την πραγματικότητα και αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους ικανότητα (Custer, 1996). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές και αποκτούν ευελιξία στο διδακτικό τους έργο μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας και συναδελφικότητας στη σχολική μονάδα αφού απαιτείται η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Mathison et al., 1997).

Ακόμα και οι απώτερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης προωθούνται ευκολότερα μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις. Η πιο σημαντική από αυτές τις επιδιώξεις είναι η κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών ακόμα και αυτών που προσέρχονται στο σχολείο με μειωμένες νοητικές δυνατότητες ή αυτών που για λόγους κοινωνικής και εθνικής προέλευσης προσέρχονται με περιορισμένες προοπτικές κοινωνικής ένταξης. Αυτό μπορεί να γίνει γιατί οι διαθεματικές προσεγγίσεις προσφέρουν τη γνώση σε κατανοητή και προσπελάσιμη για όλους μορφή και επιλέγουν μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης που προωθούν κοινωνικές δεξιότητες, δημοκρατικές στάσεις και διαδικασίες, οι οποίες συντελούν στην κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Beane, 1997). Δημιουργούν πλαίσιο συμμετοχικής δημοκρατίας μέσα στο οποίο οι

μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν είναι μόνο αυτόνομα άτομα αλλά και μέλη ομάδων. Με αυτό τον τρόπο κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν την υπευθυνότητα.

Η διαθεματικότητα αφορά την ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δυο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και είναι κάτι παραπάνω από απλή παράθεση διαφορετικών απόψεων. Συνιστά μια πρακτική ενιαιοποίησης με σκοπό την πολύπλευρη προσέγγιση προβλημάτων. Ο όρος διαθεματικότητα δηλώνει ένα κοινό χώρο, όπου παράγεται συνοχή ανάμεσα σε διαφορετικές γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2003). Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντιμετωπίζει ενιαίες και όχι αποσπασματικές γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και αξίες με βάση τις οποίες μπορεί να αντιμετωπίζει ζητήματα της καθημερινότητας, να αναπτύσσει προσωπική άποψη και να είναι σε θέση να διαμορφώνει την προσωπική του κοσμοαντίληψη, βασιζόμενη στην ενεργητική απόκτηση της γνώσης.

Η αναγκαιότητα ενιαιοποίησης και ολιστικής προσέγγισης της γνώσης προκύπτει ως απάντηση στις συνεχείς και τεράστιες ανακατατάξεις σε επίπεδο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό που συντελούνται παγκόσμια και συνοδεύονται με σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών από χώρα σε χώρα, μετατρέποντας τις κοινωνίες σε πολυπολιτισμικές που με τη σειρά τους δημιουργούν νέες ανακατατάξεις στις χώρες υποδοχής και διαφοροποιούν τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μετά από την αμφισβήτηση των παραδοσιακών συστημάτων εκπαίδευσης και του τρόπου παροχής της γνώσης, αναδύονται προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης και τις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση απαντάται και αξιοποιείται από όλους τους μαθητές. Οι προτάσεις αυτές υποστηρίζουν την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Η σχολική γνώση αναδύεται και συνδέεται με τα βιώματα των παιδιών και τα προβλήματα της κοινωνικής και σχολικής ζωής. Διαμορφώνονται κοινωνιο-γνωστικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες. Με τη διαθεματικότητα, το σχολείο από γνωσιοκεντρικό μετασχηματίζεται σε μαθητοκεντρικό και ο μαθητής παύει να είναι παθητικός δέκτης της γνώσης και γίνεται ενεργός συμμετοχός στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης με απώτερο στόχο τις περαιτέρω συσχετίσεις και γενικεύσεις (Παναγάκος, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω βιωματικών προσεγγίσεων σχετίζεται με μια από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υποστηρίζει ότι η μάθηση πρέπει να είναι σχετική με τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, τα βιώματα και τη ζωή των μαθητών. Η γνώση δομείται πάνω στις υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών, η διδασκαλία θα πρέπει να πηγάζει από τις εμπειρίες και τις γνώσεις που φέρουν οι μαθητές στην τάξη και πάνω σε αυτές να δομείται η νέα γνώση. Κατά τη διαδικασία της μάθησης η νέα πληροφορία- γνώση αφομοιώνεται πληρέστερα αν λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες, οι γνώσεις και τα βιώματα του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται κριτικές στάσεις και αναστοχασμοί μέσα στην τάξη, αντιμετωπίζονται καλύτερα αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η ποικιλότητα των ιδιαίτερων πολιτισμών που

συναντάμε στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη αντικαθιστάται από μια πολλαπλότητα ατομικών και κοινωνικών εμπειριών μέσω της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

3.8.5 Χρήση Νέων Τεχνολογιών

Μια από τις πιο σημαντικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων αποτελεί η ολοένα αυξανόμενη εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση. Η πρόσφατη χρήση των προαναφερθέντων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό απόρροια της αλλαγής προοπτικής σχετικά με τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (Ρετάλης, 2005). Για να περιγραφούν οι παραπάνω τεχνολογίες έχει υιοθετηθεί ο όρος «Προηγμένες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες». Πληθώρα συστημάτων που ενισχύουν την επικοινωνία και συνεργασία μέσω υπολογιστών που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κι αυτό, γιατί σημαντικοί παράγοντες της μάθησης είναι ο διάλογος μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, η συνεργασία των εκπαιδευόμενων για την πραγματοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων και η παροχή ευκαιριών για ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, σε αντίθεση με την παθητική παρακολούθηση διαλέξεων και τη μοναχική πραγματοποίηση ατομικών εργασιών.

Μια ειδική κατηγορία τέτοιων τεχνολογιών αποτελούν τα Συστήματα Υποστήριξης Συνεργατικής Μάθησης με Υπολογιστή (Computer Supported Collaborative Learning, CSCL), τα οποία υποστηρίζουν τη Συνεργατική Μάθηση. Η συνεργατική μάθηση ως διδακτική μεθοδολογία προϋπήρχε των υπολογιστών και βασίζεται σε ιδέες παιδαγωγών όπως ο Dewey, Bruner και Vygotsky, έχει όμως γνωρίσει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, λόγω της αυξανόμενης επιρροής που ασκούν σήμερα οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και ο κοινωνικός εποικοδομισμός στη διδακτική και στην εκπαιδευτική πρακτική. Η συμβολή των συστημάτων υποστήριξης Συνεργατικής Μάθησης με υπολογιστή είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων που αναλαμβάνουν ρόλους σε ομάδες, με τη συνακόλουθη ανάπτυξη των αισθημάτων αλληλοεκτίμησης, εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότερης διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος μέσα από συζήτηση και συνεργασία.

Οι νέες τεχνολογίες, συνδυαζόμενες από παιδαγωγικές τεχνικές που στηρίζονται στην ενεργή συμμετοχή του μαθητή, στον πειραματισμό και στη συλλογική μάθηση, μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που διεξάγεται ένα μάθημα (Πανέτσος, 2003). Στη συνέχεια γίνεται παρουσία ενός πειραματισμού που έγινε σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, που σκοπό έχει να δείξει ότι το θέατρο ως μορφή τέχνης και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στον εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μέσα από το έργο «SCOUT: Student collaborative and open learning for European theatre and culture» καταβάλλεται προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί το θέατρο σαν όχημα για να μεταδοθούν γνώσεις και δεξιότητες για ένα πλήθος γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, ιστορία, λογοτεχνία, γεωγραφία, κλπ). Στο πλαίσιο του SCOUT αναπτύχθηκε μια τεχνολογική πλατφόρμα στο διαδίκτυο που διευκολύνει την ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία-συνεργασία, τη δημοσιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και την εύρεση χρήσιμου υλικού για την εξέλιξη του θεάτρου το οποίο είναι υλικό αναφοράς για συνεργατικά πολυπολιτιστικά έργα.

Η ιδέα ότι καθηγητές από διαφορετικά σχολεία θα αποφασίζουν για συνεργασία μεταξύ των τάξεών τους πάνω σε μία ιδέα, θα περιγράφουν το συνεργατικό έργο και θα το δημοσιοποιούν στο περιβάλλον του SCOUT, ήταν προτοποριακή. Στη συνέχεια θα δημιουργούν συμπληρωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μεταξύ τάξεων θα μπορούν οι μαθητές και καθηγητές να συνομιλούν μεταξύ τους είτε σύγχρονα είτε ασύγχρονα. Τέλος, τα αποτελέσματα των εργασιών θα μπορούν να παρουσιαστούν στο διαδίκτυο μέσω του προσφερόμενου περιβάλλοντος. Επίσης, κατασκευάστηκε ένα διαδραστικό παιχνίδι για μαθητές σχετικά με την ιστορία του θεάτρου. Το συγκεκριμένο έργο αποτελεί μια επιτυχημένη εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προσπαθεί μια αλλαγή στο status quo των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ «ηθοποιών» της εκπαιδευτικής διαδικασίας από διαφορετικές χώρες.

Ξεκινώντας το παιχνίδι, ο χρήστης καλείται να επιλέξει σε ποιο είδος θεάτρου ή σε ποια θεατρική εποχή θέλει να «διαγωνιστεί». Το έργο SCOUT χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, αφενός μεν, για να εμπλουτίσει τον τρόπο διδασκαλίας, αφετέρου δε, για να δείξει ότι το θέατρο και η Τέχνη μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως οχήματα για τη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων. Από την χρησιμοποίηση του SCOUT ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται διαπολιτισμικά (=ανοιχτή σκέψη στη σύγκριση και στη διαφορά) μέσα από ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που καταργούν τους διαχωρισμούς και θεμελιώνουν την αποδοχή, τη συμφιλίωση και το συσχετισμό με το διαφορετικό. Έτσι, ωφελείται πολλαπλά καθώς αποκτά την ικανότητα κριτικής και δημιουργικής σκέψης που συσχετίζει πολιτισμούς και τους φέρνει τον έναν κοντά στον άλλο. Παράλληλα δημιουργεί μια ξεχωριστή ολιστική σκέψη, περισσότερο ενεργοποιημένη, η οποία μέσα από την πρωτοτυπία και τη φαντασία εγκλείει μετασχηματιστικές διεργασίες της κοινωνίας.

Επιπλέον μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής από την χρησιμοποίηση του SCOUT επιτυγχάνεται: η συνάντηση των πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, η δρομολόγηση των «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Hohmann, 1989). Έτσι, με την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών επιτυγχάνεται η πολιτισμική συμφιλίωση και η αναγνώριση της αξίας και σπουδαιότητας όλων των πολιτισμών. Η δυναμική επικοινωνία των πολιτισμών

μπορεί να πάρει τη μορφή διαπολιτισμικής διείσδυσης, που έχει μεταξύ των άλλων το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Δάσκαλος και μαθητές βρίσκονται με αυτόν τον τρόπο σε μια δυποκειμενική, αλληλεπιδραστική σχέση στο πλαίσιο ενός ολικού, μη γραμμικού μοντέλου επικοινωνίας, που υπονοεί μια διαλεκτική σχέση του «εαυτού» με τον «άλλο».

Η ανάγκη της βελτίωσης των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω των τεχνολογιών μπορεί να επιτευχθεί και με τη αξιοποίηση εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης, ειδικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, προσομοιώσεων κ.τ.λ. σε μαθήματα όπως αυτό της ιστορίας, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Με τη διαπολιτισμική αγωγή να αποτελεί κεντρικό μας ενδιαφέρον, αναζητήσαμε εναλλακτικούς τρόπους για την πραγματοποίησή της, εστιάζοντας τόσο στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, όσο και στο περιεχόμενο διδασκαλίας μέσα από το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μια τέτοια προσέγγιση. Η αξιοποίηση ενός νέου εργαλείου που τα τελευταία χρόνια εισάγεται δυναμικά από το χώρο της ψυχαγωγίας και των θετικών επιστημών σε αυτόν της εκπαίδευσης, δημιουργεί πλήθος δυνατοτήτων που μπορεί να προσφέρει αυτό στη διαμόρφωση σύγχρονων διδακτικών πρακτικών βάσει των επίκαιρων αναγκών που φέρουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

3.9 Συμπεράσματα – Προτάσεις σχετικά με την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της καινοτομίας σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Μέσα σ' έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται το σχολείο, που αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, δεν μπορεί να μείνει απλός παρατηρητής των εξελίξεων. Χρειάζεται να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του (Hopkins, 2001· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Elmore, 2007· Fullan, 2007).

Στην εκπαίδευση πολύ συχνά ο όρος «αλλαγή» (change) εναλλάσσεται με τους όρους «μεταρρύθμιση» (reform) και «καινοτομία» (innovation). Η εκπαίδευση ως σύστημα διέπεται και από τους τρεις αυτούς όρους, καθώς και οι τρεις συνδέονται αναπόδραστα με την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση (Δακοπούλου, 2008). Η Δακοπούλου (2008: 167-168) ορίζει τη μεταρρύθμιση ως «αλλαγή προσανατολισμού, ως εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας». Πρόκειται μ' άλλα λόγια για την ολοκληρωτική αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τη θεσμοθετημένη αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη μεταβολή του ρυθμού και του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί και οργανώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα (στελέχη, πόροι, αναλυτικά προγράμματα, μέθοδοι διδασκαλίας και

αξιολόγησης) για την επίτευξη ενός καλύτερου αποτελέσματος (Sack, 1981· Simmons, 1983· Apple, 1986· Ball, 1987· Van Haften et al., 1997· Μπαμπινιώτης, 2002). Από την άλλη ως «εκπαιδευτική αλλαγή» θεωρείται «κάθε εκπαιδευτικός μετασχηματισμός, ο οποίος άλλοτε θεσμοθετείται με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, όπως υπουργικές αποφάσεις και προεδρικά διατάγματα και άλλοτε επέρχεται απλά, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθεί» (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Χαλκιώτης, 2008: 169-170). Η αλλαγή ως έννοια και ως περιεχόμενο σχετίζεται με τη μεταβολή, τη μετατροπή και την «οριστική και πλήρη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη» (Μπαμπινιώτης, 2002 : 122), χωρίς να προδιαγράφεται αν τα αποτελέσματα θα είναι θετικά ή αρνητικά (Ιορδανίδης, 2006).

Οι Everard & Morris (1999: 216) χρησιμοποιούν τον όρο «αλλαγή» (change) ως έννοια που εκτός από την «ανάπτυξη» (development) περιλαμβάνει και την έννοια «καινοτομία». Η «καινοτομία» εννοιολογικά βρίσκεται πολύ κοντά στην αλλαγή. «Είναι η σύγχρονη έκφραση της εκπαιδευτικής αλλαγής που συνδέεται με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό και δεν εφαρμόζεται ως επιβολή» (Δακοπούλου, 2008:1999). Ως έννοια εμπεριέχεται στην αλλαγή και αφορά σε κάτι καινούργιο που δεν υπήρχε προηγουμένως ή εισάγεται βελτιωτικά (Κωνσταντίνου, 2005), «σ' ένα νεωτερισμό, σε μια εφεύρεση, σε κάτι νέο» (Γεωργοπαπαδάκος, 1998: 492), σε μια ιδέα ή πρωτότυπη δράση που έχει σχεδιαστεί για να βελτιώσει τους επιθυμητούς στόχους (Πασιαρδής, 2008α). Ο Fullan (1991) διακρίνει τρεις διαστάσεις στην εκπαιδευτική καινοτομία: α) την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) την εφαρμογή νέων διαδικασιών και γ) τη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Η διαφορά της αλλαγής από την καινοτομία έγκειται κυρίως στο ότι η καινοτομία απαιτεί δημιουργία και εφαρμογή νέων ιδεών και πρωτότυπων προτάσεων, ενώ η αλλαγή υιοθετεί ενίοτε και ιδέες ή προτάσεις που έχουν εφαρμοστεί και στο παρελθόν (Κωνσταντίνου, 2005). Τέλος, ο εννοιολογικός διαχωρισμός ανάμεσα στην καινοτομία και στη μεταρρύθμιση δεν εντοπίζεται τόσο στον περιορισμένο ή στο γενικευμένο τους χαρακτήρα αντίστοιχα αλλά κυρίως στο γεγονός ότι η καινοτομία αποτελεί προϊόν συνδυασμού πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων, ενώ η μεταρρύθμιση είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα μιας αμιγώς πολιτικής διαδικασίας (Poole and Van de Ven, 2004).

Αντιλαμβανόμαστε βάση αυτού πως μια διδακτική καινοτομία, δεν φτάνει να εφαρμόζεται αποκομμένα από μια κεντρική εκπαιδευτική κατεύθυνση, ώστε να είναι αποτελεσματική και ολοκληρωμένη. Για την εφαρμογή μιας καινοτόμας διδακτικής αλλά και ουσιαστικής επίτευξης των στόχων που αυτή θέτει, χρειάζονται εκπαιδευτικές κατευθύνσεις που να διαπερνούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, τις συμβουλευτικές οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και μια γενικώς συμπαγή μια φιλοσοφία και κουλτούρα που θα αποτελεί βάση για την περαιτέρω εξατομίκευση κάθε σχολικής μονάδας και τάξης βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όπως και η εισαγωγή καινοτομίας εντός του

επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος είναι δύο αμφίδρομες και αλληλένδετες διαδικασίες. Η καινοτομία εντός της εκπαιδευτικής διδασκαλίας μπορεί να πραγματοποιηθεί εν μέρει χωρίς συγκεκριμένη οδηγία από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση, όμως δεν θα έχει τα ίδια μέσα για να εφαρμοστεί σωστά και με συνέπεια, ενώ βελτιωτικές και αναγκαίες ιδεολογικές εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές παραμένουν αποσπασματικές και σχετικά αδύναμες. Υπάρχουν διάφορες μορφές παιδαγωγικής προσέγγισης, η παραδοσιακή, η προοδευτική αλλά και η μετασχηματιστική ως εξέλιξη των προοδευτικών ρευμάτων. Το πώς για παράδειγμα θα εφαρμοστεί μια εκπαιδευτική καινοτομία και ιδιαίτερα με διαπολιτισμικό στόχο εξαρτάται από την παιδαγωγική που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει.

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική αποτελεί ένα είδος εκπαιδευτικής κατεύθυνσης που ακολουθεί, ως ένα βαθμό, το διδακτικό προσανατολισμό της προοδευτικής παιδαγωγικής. Διαφοροποιείται ωστόσο από την αυτήν, κάνοντας ένα επιπλέον βήμα που αφορά στις κοινωνικές της παραδοχές. Ενώ οι υποστηρικτές της παραδοσιακής και προοδευτικής παιδαγωγικής επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στις διδακτικές διαστάσεις του παιδαγωγικού τους μοντέλου, θωρώντας τη γνώση στατική και τις διδακτικές τους προτάσεις κοινωνικά και ιδεολογικά ουδέτερες, οι υπέρμαχοι της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι όλες «...οι μορφές διδασκαλίας εμπεριέχουν κοινωνικές παραδοχές, συνειδητές ή όχι» και «οι μορφές σκέψης και γραπτού λόγου (literacy) που προωθούνται στο σχολείο, προοικονομούν τις μορφές συμμετοχής που θα έχουν οι μαθητές ως πολίτες, όταν αποφοιτήσουν» (Cummins, 2005: 206). Ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα σχετικά με τη ζωή των μαθητών αναλύονται και οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν τρόπους αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσω της κοινωνικής δράσης και της κοινωνικής συμμετοχής (Cummins & Sayers, 1995). Η έμφαση στη μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης είναι σχετικά πρόσφατο φαινόμενο και έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από το έργο του Paulo Freire, παιδαγωγού και συγγραφέα που προώθησε την έννοια της παιδαγωγικής συνειδητοποίησης και την κριτική αντίληψη για την παιδεία, στο πλαίσιο μιας Χειραφετικής Παιδαγωγικής (Bertrand, 1994. Άλκηστις, 2008). Η εκπαίδευση, κατά τον Freire, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην επίλυση του ανθρωπιστικού προβλήματος που προκύπτει από τη διάκριση των ανθρώπων σε καταπιεστές και καταπιεζόμενους. Η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει το άτομο στην απελευθέρωση. Ο μαθητής αναπτύσσοντας την κριτική του ικανότητα, θα απομακρύνει κάθε είδους καταναγκασμό, θα καταστεί ελεύθερη προσωπικότητα και με τη σειρά του θα διαδραματίσει αποφασιστικό ρόλο στο μετασχηματισμό της κοινωνίας (Κασσωτάκης, 1980). Ο Frederickson (1995) θεωρεί πρωταρχικό στόχο της Μετασχηματιστικής παιδαγωγικής την προετοιμασία των μαθητών για πλήρη συμμετοχή τους στη δημοκρατική διαδικασία, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η έμφαση στη μετασχηματιστική διάσταση της εκπαίδευσης εντοπίζεται και στο χώρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι Sleeter και Grant (1997),

παρουσιάζοντας τις κυριότερες κατευθύνσεις-τάσεις που διαμορφώθηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα στο χώρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέρουν και αυτήν της «Εκπαίδευσης που είναι πολυπολιτισμική και κοινωνικά μετασχηματιστική (education that is multicultural and social reconstruction)». Στην κατεύθυνση αυτή οι επιστήμονες επιδιώκουν τη συνειδητοποίηση των δομικών αιτίων της κοινωνικής ανισότητας, διευρύνοντας έτσι τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η Gay (2000) συνηγορεί υπέρ της διδασκαλίας που αντιμετωπίζει με κατανόηση τους διαφορετικούς πολιτισμούς (culturally responsive teaching), χρησιμοποιεί την πολιτισμική γνώση και τις προηγούμενες εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών, έτσι ώστε να αποβεί η μαθησιακή διαδικασία περισσότερο κατάλληλη και αποτελεσματική. Απαιτείται, επομένως, μία πολυδιάστατη διδακτική στρατηγική, ενδυναμωτική, μετασχηματιστική και χειραφετική. Στηριζόμενη στις θέσεις του Banks, η εκπαίδευση που στοχεύει να ενδυναμώσει μαθητές από περιθωριοποιημένες ομάδες, πρέπει να είναι μετασχηματιστική, γιατί μόνο τότε βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες κοινωνικής κριτικής, λήψης αποφάσεων και περαιτέρω δράσης σε προσωπικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Ada & Camboy (2004), η μετασχηματιστική εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει την εξέταση εννοιών, όπως η επιβεβαίωση του εαυτού, η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας, η πολιτισμική συνειδητοποίηση, η κοινωνική δράση. Πιστεύουν ότι μέσω του διαλόγου η ανάγνωση κειμένων αποβαίνει μια δημιουργική και κριτική διαδικασία. Ο δημιουργικός διάλογος του αναγνώστη-μαθητή με τα κείμενα αναπτύσσει τον κριτικό αλφαριθμητισμό, ο οποίος είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής κατεύθυνσης.

Ο Banks (2004) εντάσσει στους σημαντικούς σκοπούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης το μετασχηματισμό του προγράμματος σπουδών, ώστε να μη μεταδίδεται απλώς και μόνον η ευρωκεντρικά-μονοπολιτισμικά ή ανδροκρατικά προσδιορισμένη γνώση, αλλά να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν οι ίδιοι πώς παράγεται αυτή η γνώση και πώς επηρεάζεται από τις προσωπικές, κοινωνικές, πολιτισμικές εμπειρίες ή από το φύλο των δημιουργών της. Δίνει, επίσης, την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίζουν κριτικά έννοιες, γεγονότα και καταστάσεις, μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες και τελικά να διαμορφώνουν τις δικές τους προσωπικές ερμηνείες. Συμπερασματικά, οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις στην παιδαγωγική δίνουν έμφαση όχι μόνο στη μεταβίβαση γνώσεων ή στην κατασκευή γνώσης, αλλά και στην προώθηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικού αλφαριθμητισμού, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να αντιλαμβάνονται τους κυρίαρχους μύθους, να αναλύουν τους κοινωνικούς λόγους/ discourses και με διάφορες μορφές δράσης να τους επηρεάσουν.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί κόμβο στην ιστορία της σύγχρονης εκπαίδευσης και εποχής. Οι καινοτομικές μέθοδοι διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, θα αποτελέσουν το πρώτο βήμα για την ουσιαστική και αποτελεσματική ένταξη των μειονοτικών μαθητών στην

εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό όμως δεν μπορεί παρά να αποτελεί προσπάθεια μιας γενικότερα σύγχρονης μετασχηματιστικής παιδαγωγικής. Η συζήτηση για τις θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί μια πανευρωπαϊκή αλλά και διεθνή συζήτηση, που αναγνωρίζει τη αναγκαιότητα της και πειραματίζεται - δοκιμάζει τις πολιτικές κατεύθυνσης της και πρακτικές υλοποίησης τους. Ο διάλογος αυτός διαμείβεται διεθνώς κάτω από πλήθος επιστημονικών αναλύσεων και ερευνών, πολιτικών ιδεολογιών, κοινωνικών και ιστορικών συγκυριών, εν μέσω μιας ρευστής κοινωνικής κατάστασης, με την εκπαίδευση να πρέπει να ενεργήσει με έναν καταλυτικό τρόπο ανάμεσα σε προκλήσεις. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί βέβαια έναν ακόμη παράγοντα στο συγκεκριμένο ζήτημα, αντίθετα αποτελεί κύριο πυλώνα της επιβίωσης, αποδοχής, αξιοπρέπειας και σεβασμού των μειονοτικών μαθητών και των οικογενειών τους. Ευκαιρία για να αποδείξουν τα κράτη και οι κοινωνίες τα αληθινά δημοκρατικά στοιχεία τους. Ευκαιρία να μάθουμε να ζούμε με την αξία της πολιτισμικής ετερότητας, να αλληλεπιδράσουμε με άλλους ανθρώπους, γεγονός που όπως υποστηρίχθηκε σε όλο το κεφάλαιο μπορεί επιτυχώς να συμβεί στη μικρό- κλίμακα μιας τάξης μέσω των καινοτόμων προσεγγίσεων και μεθόδων, άρα μπορεί να εφαρμοστεί και σε κομμάτια της κοινωνικής ζωής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία γίνεται προσπάθεια, έχοντας ως αφετηρία την έννοια της διαπολιτισμικής αναγνώρισης, να προσεγγιστεί η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως παιδαγωγικό πρόγραμμα στήριξης, των θεμελιωδών κοινωνικοϊστορικών και κοινωνικοπολιτισμικών προϋποθέσεων δόμησης τόσο των ατομικών όσο και των ομαδικών ταυτοτήτων. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει, μέσα από τη διαδικασία της αναλυτικής αντιπαράθεσης και απομυθοποίησης του «ενιαίου» και «ομοιογενούς» πολιτισμού – χωρίς βέβαια να αγνοείται η σημασία του ιδιαίτερου πολιτισμού για το ρόλο του στην αντίληψη τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας – να αναπτύξει μια διαδικασία σχετικοποίησης των μονοπολιτισμικά προσδιορισμένων ερμηνευτικών προτύπων και αντιλήψεων. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στη δημιουργία προϋποθέσεων για μια παιδαγωγική πέρα από τις πολιτισμικές διαφορές.

Στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επικρατούν δύο βασικές κατευθύνσεις, αυτή του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού. Η αποδοχή του οικουμενισμού μπορεί να οδηγήσει στην επιβολή αξιών με ευρωκεντρικό χαρακτήρα, ενώ η δε αποδοχή των αρχών του σχετικισμού μπορεί να οδηγήσει στην απουσία κοινού κριτηρίου σύγκρισης και κρίσης των συγκρουόμενων αξιών. Εντούτοις, η αναγκαιότητα ανάπτυξης μιας Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με σχετικιστικό χαρακτήρα υποστηρίζεται από πολλούς. Ως βασικό στόχο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζουν την ενίσχυση της ιδιαιτερότητας πολιτισμών, έτσι ώστε να καταστεί αδύνατη η αφομοίωση τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Πράγματι η αφομοίωση του «ξένου» δεν μπορεί να αποτελεί στόχο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αν πρόκειται να καταργηθεί η σημαίνουσα ιδιαιτερότητα. Η αποδοχή ωστόσο των θέσεων του πολιτισμικού σχετικισμού σημαίνει άρνηση άσκησης της κριτικής στους «άλλους πολιτισμούς» ή παραίτηση από τη δυνατότητα ειρηνικής συμβίωσης σε διαφορετικούς τρόπους ζωής; Σύμφωνα με τον Levi – Strauss, η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί με παραίτηση από την κριτική των πολιτισμών, αλλά σημαίνει κριτική ανάδειξη των θετικών και αρνητικών πλευρών των λύσεων που προτείνουν, δηλαδή ανάδειξη των δυνατοτήτων και περιορισμών τους.

Η θέση της εργασίας αυτής είναι ότι η εύρυθμη λειτουργία μιας κοινωνίας προϋποθέτει τόσο την ισχύ των αναγκαίων κοινών κανόνων συνύπαρξης των μελών της και των οικουμενικών αξιών που τις υπαγορεύουν, όσο και την αναγνώριση και διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και εθνών που δεν παραβιάζουν τις προηγούμενες.

Συμπεραίνεται λοιπόν, ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσπαθεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η διαπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στην αναγκαιότητα

του γλωσσικού πλουραλισμού και του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων προϋποθέτει την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Ακόμη φαίνεται μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης πως οι πολιτικές προστασίας της ετερότητας, παρά τις όποιες ελλείψεις κι αδυναμίες, δεν μένουν σε επίπεδο ρητορικό, αλλά πραγματοποιούνται μέσα από συγκεκριμένες δράσεις. Στις οποίες εμπλέκονται διάφοροι φορείς και αφορούν τόσο στο άψυχο υλικό των σχολείων (σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικό υλικό) όσο και στο έμψυχο (εκπαιδευτικοί, διευθυντές, στελέχη εκπαίδευσης, μαθητές, γονείς). Στόχος τους είναι η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση αλλά και η προώθηση αρχών, όπως είναι η ισότητα, η εξάλειψη διακρίσεων, η ανοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη και ο αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα στους λαούς και τους πολιτισμούς.

Τα παραπάνω συμπεράσματα συνάδουν με το γενικότερο αίτημα της διεθνούς κοινότητας για αρμονική συνύπαρξη ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συνεπώς και η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, όπως διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια, εξελίσσεται και δεν λειτουργεί μεμονωμένα, αλλά επηρεάζεται τόσο από τις εθνικές και κοινωνικές απαιτήσεις όσο και από τις διεθνείς τάσεις και συνθήκες. Γι' αυτό είναι απαραίτητος ο ρόλος των αρμόδιων συμβουλευτικών οργάνων, ώστε να ελέγχουν την πορεία, την εξέλιξη, τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των πολιτικών, που αφορούν μεταξύ άλλων στην εκπαίδευση των άλλο-εθνών μαθητών.

Πέραν της εφαρμογής των θεσμικών επιταγών σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, η πολιτική που θα αναπτύξει κάθε κράτος, χρειάζεται να αναπτύσσει και μια σειρά παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών που θα συμβάλουν στην υλοποίηση της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης. Εδώ εμφανίζεται ο ρόλος των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική καινοτομία είναι άρρητα συνδεδεμένη με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η αποτελεσματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να πραγματοποιηθεί με την συμβολή της καινοτομίας σε όλα τα στάδια της διδακτικής. Παρατίθενται μια σειρά μεθόδων και τεχνικών της βιβλιογραφίας που συμβάλουν στην διαπολιτισμική διδακτική επιτελώντας συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους της, όπως η βιωματική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, οι νέες τεχνολογίες, η διαθεματική προσέγγιση.

Συνοψίζοντας η σχολική μεταρρύθμιση στο πολυπολιτισμικό σχολείο πρέπει να κινηθεί προς τρεις κατευθύνσεις για να είναι ουσιαστική μακροπρόθεσμη, καινοτόμα και αποτελεσματική: α) της διαπολιτισμικότητας, η οποία ορίζεται ως ανοιχτή, δυναμική διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης, και αναστοχασμού των πολιτισμικών παραδόσεων που διαθέτουν άτομα από διαφορετικές εθνικές/ μεταναστευτικές ομάδες, β) του πολιτισμικού οικουμενισμού

που προϋποθέτει κοινές δεσμευτικές αξίες και αναδεικνύει τα κοινά στοιχεία, με την προϋπόθεση ότι δεν αναγορεύει τις ιδιαίτερες αξίες μιας κοινωνίας σε οικουμενικές, δεν ισοπεδώνει τις διαφορές ούτε περιθωριοποιεί το διαφορετικό, γ) της αναγνώρισης των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και των ιδιαίτερων δεσμών και των σχέσεων με τις ομάδες καταγωγής τους, δ) των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως είναι για παράδειγμα η μετασχηματιστική παιδαγωγική, όπου όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως κριτικά σκεπτόμενα και δρώντα υποκείμενα που συζητούν και συχνά ανιχνεύουν τρόπους μετασχηματισμού της δικής τους και της κοινωνικής πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Coelho E. (2007). Διδασκαλία και Μάθηση στα Πολυπολιτισμικά σχολεία.

Habermas, J. (1994). Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου. Αθήνα: Λιβάνης.

Kymlica, W. (2012). Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης σελ.327.

Levi Strauss, C. (2008). Φυλή και Ιστορία, Φυλή και Πολιτισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης

Rachels, J. (1986) Στοιχεία ηθικής φιλοσοφίας. Αθήνα: Οκτώ.

UNESCO <https://en.unesco.org/themes/%C3%A9ducation>

UNHCR The UN Refugee Agency Greece,
http://www.unhcr.org/gr/resources_and_publications

UNICEF

https://www.unicef.org/eca/Keeping_our_promise_to_children_an_agenda_for_action.pdf

Verma, G.K and Bagley, C. (1984). Race Relations and Cultural Differences. London: Macmillan. Αθήνα: Επίκεντρο.

Αβδημώτης, Σ. (2016-2017). Διαχείριση Γνώσης: Η άρρητη γνώση απέναντι στις προκλήσεις της τεχνητής νοημοσύνης. Διαφάνειες Μαθήματος: Καινοτομία στην Εκπαίδευση. ΠΜΣ στην Οργάνωση & Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αλαχιώτης, Στ., (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων: ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα. Τεύχος: 7, σ. 7-18.

Αλαχιώτης, Στ., (2004). Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr>

Ασημακόπουλος, Κ. Διαφάνειες Μαθήματος: Καινοτομία στην Εκπαίδευση. ΠΜΣ στην Οργάνωση & Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων .
https://moodle.teithe.gr/pluginfile.php/59715/mod_resource/content/1/Kainotomia_Math_1_Assimakopoulos.pdf

Βαβουράκη, Α. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, Αθήνα: Μεταίχμιο, 389-397.

Βαϊνά, Κ., (1996). Μέθοδος project: μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Αθήνα: Νέα Παιδεία, 80, σ. 77- 88.

Βακάλιος, Θ. (1997). Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σελ. 103).

Βαρνάβα- Σκούρα, Τ., (1989). Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία. Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, σ. 1381.

Γαργαλιάνος, Ι. (2007). Η οργάνωση και η διοίκηση της Εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργοπαπαδάκος, Α. (1998). Το μεγάλο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Μάλλιαρης Παιδεία.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2009). Σημειώσεις μαθήματος. Ανάπτυξη και Διαχείριση Καινοτομιών στη Σχολική Μονάδα. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γκαγκάτσος, Ι., Λελεδάκης, Γ., (2011) «Επιχειρηματικότητα: Κέντρα Εκπαίδευσης Ε Ελληνικών ΙΙ'», το οποίο εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.2.Β με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ.)». <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3094/900.pdf>

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. ΥΠΕΠΘ- Π.Ι.

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

Γκόβαρης, Χ., (2007). Παιδαγωγική της Reggio-Emillia- Ερεθίσματα για τη Διαπολιτισμική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.). Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα. Ατραπός, σσ. 175-180.

Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.), (2007). Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα. Ατραπός.

Γκότοβος Α., 1998, Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.

Γκότοβος, Α. (1990). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Αθήνα. Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα Ζητήματα Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α., (1996). Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής. Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΓΓΛΕ.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α' (2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 165-211), Πάτρα, Ε. Α. Π.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1989, 9 Μαΐου). Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Τα Εκπαιδευτικά. 16, 76-87.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 75-87.

Δημητριάδου, Κ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ, Θεσσαλονίκη, 11 Δεκεμβρίου 2007. Θεσσαλονίκη, 1ο, 5-208.

Διεθνής Αμνηστία <https://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights>

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης <https://greece.iom.int/en/iom-greece>

Ενημερωτικό Φυλλάδιο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ν2413/1996 (Αρ.Φ. 124/17-6-1996)

Ζωγράφου, Α. (1997). Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα Διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα. Πάτρα: Τ.Ε.Ι Πάτρας.

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Πάτρα.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997), Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, www.imepo.gr

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ενημερωτικό Φυλλάδιο, και www.ipode.gr

Ιορδανίδης, Γ. Δ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 90-97.

Katz, L. & Chard, S. (2004) Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα. Ατραπός.

- Καμαρινού, Δ., (2000). Βιωματική μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., (1997). Διαπολιτισμική Αγωγή. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα, σελ. 59-60.
- Καράμπελας, Κ. Kelly, Α. & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδη προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 56-65.
- Καρανικόλα, Ζ. (2015). Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.
- Καρατζιά, Ε., Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως 2η ή Ξένη γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, Τόμ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.
- Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνος, Σπ. & Καλλιγιάς, Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική. Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί. Μέντορας, 6, 29-45.
- Κασσωτάκης, Μ., (1980). Οι φιλελεύθερες παιδαγωγικές τάσεις κατά τους νεότερους χρόνους. Αθήνα.
- Κατσικάς, Χ. & Πολίτου, Ε. (1997). Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσούλης, Η., (1999). Αντιστάσεις στην πολυπολιτισμικότητα Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχος 2-3, σσ. 53-104.
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, www.keda.gr
- Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, www.kemo.gr
- Κλεάνθους - Παπαδημητρίου, Μ., (1980). Η Νέα Αγωγή. Τομ. Ι- ΙΙΙ, Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π., (2002). Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Εποικοδομητική Προσέγγιση: Αθήνα.
- Κόνσολας, Μ., (2004). Εισαγωγή: Μια εισαγωγική θεώρηση για τη μεθοδολογική προσέγγιση Project. Στο Katz, L., Chard, S. Η μέθοδος Project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Αθήνα. Ατραπός

Κοσσυβάκη, Φ., (2002). Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τεύχος 2. Αθήνα. Μεταίχμιο, σσ. 37-45.

Κοσσυβάκη, Φ., (2002). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα. Gutenberg.

Κωνσταντίνου Α. (2005). Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου. Λευκωσία: Καντζηλάρη.

Λαγουδάκος, Μ. (15 Σεπτεμβρίου, 2015). 2ο ΠΕΚ Αθήνας. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου 2016, από http://2pekathin.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/diapolitismik%20lagoudakos.pdf

Λιάκος, Α. (2005). Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο; Αθήνα: Πόλις.

Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1996). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Ματσαγγούρας, Η., (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Αθήνα. Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η., (2003). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα. Γρηγόρης..

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως Φορέας διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μιχαλοπούλου, Α. (2010). Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΤΡΕΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ –. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ – ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ, Θεσσαλονίκη.

Μπαμπινιώτης Γ. (2002) Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Β' έκδ., Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπελέση, Δ. (2009). «Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, Ρόδος.

Μπλουνάς, Θ. (1995). Η ελληνόγλωσση διδασκαλία των μαθημάτων του πατριδογνωστικού κύκλου στα παιδιά των αποδήμων μας. Στο: Χάρης, Κ.Π, Πετρουλάκης, Ν.Β. Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του, Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (1999). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή I, (1). Ανακτήθηκε 27 Ιανουαρίου, 2016, από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf

Νικολάου, Γ. (2010). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Πεδίο

Νικολάου, Γ., (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο - Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ., (2005). «Η Διαπολιτισμική Διδακτική και κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών». Εισήγηση στην Επιστημονική Ημερίδα, με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη, 18 Ιουνίου 2005.

Νικολάου, Γ., (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν. & Καλδή Σ., (2007). Διαθεματική προσέγγιση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προτάσεις για εφαρμογή στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος Α. (επιμ.). Η Παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα. Ατραπός, σσ. 227-238.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2012). Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε, σελ 19.

Παναγάκος, Ι., (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 7. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σ. 80- 90.

Πανέτσος Σ. Σακελλαρίδης Ο., (2003), «Εκπαιδευτικό Μοντέλο για Εκπαίδευση από Απόσταση Βασισμένο στις Νέες Τεχνολογίες πληροφορίας και Επικοινωνίας», 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 2003.

Παπακωνσταντίνου Γ, (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή (σσ. 231-240) στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Λγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008.

Παπακωνσταντίνου, Γ., (2005), «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», Πρακτικά 2ου Πανελληνίου συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Α'/ θμιας και Β'/θμιας Εκπαίδευσης, Αρτα, 2-4/12/2005

Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική. Αθήνα.

Παπάς, Α. (2001). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2004). Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. (2008α). Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. (2008β). Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ., (επιμ.) 2004, Η Ελλάδα της Μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη», Κριτική, Σειρά Μελετών ΚΕΜΟ.

Περιφερικό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών, Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα
https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231

Πραστάκος, Γ., Σπανός, Γ., Κωστόπουλος, Κ., (2003), «Καινοτομία: Προσδιοριστικοί Παράγοντες και Προβληματισμοί για το Μέλλον της Ελληνικής Οικονομίας», Τεχνολογική Προοπτική Διερεύνηση στην Ελλάδα, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρεκλείτης Π., «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 23, Μάιος 2002.

Ρετάλης Σ. (2005), Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης, Εκδόσεις

- Ρομπόλης, Σ. (2007). Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις, σελ. 56
- Σκλάβου Κ., 2004, Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Σύμβαση της 28.4.1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba8779b2>
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, Συμπεράσματα Προεδρίας 15/16/ Δεκεμβρίου 2005, 15914/1/05 REV 1, CONCL 3, 30 Ιανουαρίου 2006 (31.01), Βρυξέλλες.
- Τζήκας, Γ., (2005). Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Σχολείο- Ένα «Διαφορετικό» παιδί στην Τάξη μας. Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 75-76, σσ. 124-141.
- Τζήκας, Γ., (2005). Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Σχολείο- Ένα «Διαφορετικό» παιδί στην Τάξη μας. Τα Εκπαιδευτικά, τεύχος 75-76, σσ. 124-141.
- Τουλίας, Η. (2005). Η Διαπολιτισμική και Πολυπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα Μύθος και πραγματικότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος, σελ. 54
- Τριλιανός, Α., (1997/2002). Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α., (1998). Μεθοδολογία της διδασκαλίας, τομ. Ι, ΙΙ. Αθήνα. Αφοί Τολίδη.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου Σ., (2008). Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός. Αθήνα. Gutenberg.
- Τρουμπέτα, Σ. (2012). Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σ. 147
- Τσαούσης, Δ.Γ, (2007) Η Εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg. Σελ. 82
- Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 1997, Παιδιά Πρόσφυγες. Κατευθυντήριες Αρχές για την Παιδική Προστασία και Πρόνοια, Αθήνα και 2001, www.unicef.gr
- Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου: Μια πολύπλοκη σχέση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113, 57-63.
- Φωτίου, Γ. (2002). Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα. Αθήνα Εκδόσεις Έλλην, σελ. 72
- Χρυσοφίδης, Κ., (1996). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα. Gutenberg
- Ψαρρού, Ν. (2005). Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλώσση

Abdelmalek Sayad, 2004, *The Suffering of the Immigrant*, Polity Press Ltd. Alland Jr. A., 2004, *Race in mind: Race, IQ and other Racisms*, Palgrave Macmillan, U. S.A.

Ada, A., F. & Camboy, F., I. (2004). *Authors in the Classrooms: A Transformative Education Process*. New York. Pearson Allyn and Bacon.

Apple, M. (1986). Ideology, reproduction and educational reform, in: Altbach, P. and Kelly, G. (eds) *New Approaches to Comparative Education*, Chicago: University of Chicago Press, 51-71.

Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of the School*, London: Routledge.

Banks, C.A. McGee (eds), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons, Inc.

Banks, J. (2000). *Cultural Diversity and Education*. Boston: Allyn and Bacon

Banks, J. A., (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα. Παπαζήσης.

Banks, J.A. (2010). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In J.A.

Barker, R. (2003). *The Social Work Dictionary*. Washington, OC: NASW Press.

Beane, J., (1997). *The Middle School: the nature home of integrated curriculum Educational Leadership*, 49, 4-9.

Bennett, M.J. (1993). *Towards ethno relativism: a developmental model of intercultural sensitivity*. In R.M. (Ed.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth ME: International Press.

Bertrand, Y., (1994). *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα

Boller, M. (Hrsg) : *Interkulturelle Padagogik Positionen – Konntroversen- Perspektiven*. Pad. Verlag Burgbuchi Scheider Baltmannsweiler 1986.

Borelli, M., & Essinger H. (1986). *Political Education in Classes with Students from different Cultural and Ethnic Backgrounds*, in *Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg

Butler, M. B., Lee, S., & Tippins, D. J. (2006). *Case based pedagogy as an instructional strategy for understanding diversity: Preservice teachers' perceptions*, *Multicultural Education*, 13(3), 20-26

Carnevale A.P. & Stone S.C. (1995). *American Mosaic: An in-depth report on the future of diversity at work*. N.Y.: McGraw – Hill.

Cooper, L., Johnson' D. W., Johnson, R. & Wilderson, F., " *The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogeneous Peers*", *Journal of Social Psychology*, 111, 1980, σελ. 243-252.

- Cuban, L., & Usdan, M. (2003). *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools*. New York: Teacher's College Press.
- Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία Ετερότητας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Cushner, K. (1998). *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Custer, R. and Walker, M., (1996). *A Practitioner's guide to Integration*. Columbia, MO: University of Missouri- Columbia, Instructional Materials Laboratory, Modules I- IV.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement*. Educational Policy Analysis Archives.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. London: Routledge-Falmer.
- Dickopp, K. H. (1984). *Aspekte einer theoretischen Begründung von Interkultureller Erziehung*. In: Reich, H. H., Wittek, F., *Migration - Bildungspolitik - Paedagogic*, Forschungsgruppe ALFA, Essen/Landau.
- Elias, M., Zins, J., P., (2003), "Implementation, Sustainability and Scaling Up of Social – Emotional and Academic Innovations in Public Schools", *School Psychology Review*, Vol. 3, No. 3, p. 303 -319. <https://eric.ed.gov/?id=EJ823554>
- Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001). *Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes*. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229-273.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change. Reform, resistance, and the real- life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Everard K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα – Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Frederickson, J., (ed.) (1995). *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy & praxis*. Ontario, CA. California Association for Bilingual Education
- Frey, K., (1986). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη
- Fullan, M (1982) *The Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *Teacher development and educational change*. In: M. FULLAN & A. HARGREAVES (Eds) *Teacher Development and Educational Change* (London, Falmer).
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of education change*. London: Cassel.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fuller, E. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Gay, G., (1985/2000). Why Multicultural Education in Teacher Preparation Programmes, *Contemporary Education*, vol. 28, pp. 79-85.

Gayle - Evans, G. (2004). It is never too soon: a study of kindergarten teachers: implementing multiculturalism in Florida's classrooms, *The Professional Educator*, XXVI (2), 1-16.

Geiger, K. F., (2002). Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α., Γκόβαρης, Χ. (επιμ.). *Σύγχρονοι Προβληματισμοί*. Αθήνα. Ατραπός, σσ. 245-275.

Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957). Social behaviour and the administrative process. *School review*, 65, 423-41.

Global Partnership for Education <https://www.globalpartnership.org/blog/children-learn-better-in-their-mother-tongue>

Grant, C. A., (1997). *Multicultural education: Commitments, issues, and applications*. Washington, D. C. Association for Supervision and Curriculum Development.

Grant, C., Sleeter, C., Anderson, J.E., (1993), «The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis. Part II», *Educational Studies*, 13, 47-71.

Griggs, L.B. & Louw, L. (1995). *Valuing Diversity: New tools for a new reality*. N.Y.: McGraw – Hill.

Hall, G.E., & Hord, S.M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* New York: Routledge Falmer.

Harrison, D.A., Price, K.H. & Bell, M.P. (1998a). Beyond Relational Demography. Time and the effects of surface and deep level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, 41, 95-107.

Harrison, D.A., Price, K.H. & Bell, M.P. (1998b). Beyond Relational Demography. Time and the effects of surface and deep level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, 41, 95-107.

Henkin, R., Steinetz, A. & Carrillo, J. (2008). The Need for Diversity Education as Received by Pre-service Teachers, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, 101-109.

Herskovits, M. J. (1938), *Acculturation: The Study of Culture Contacts*, New York.

- Hilliard, A. & Pine, G. (1990, April). Rx for Racism: Imperatives for American's schools. *Phi Delta Kappan*, (593 - 600).
- Hohmann, M. (1989), "Interkulturelle Erziehung-eine chance fur Europa?", in Hohmann, M. & Reich H. H. (Hrsg.), *Ein Europa fur Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung: 1-32*, Munster, Waxmann.
- Hohmann, M.H. (1989). *Ein Europa fuer mehreiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung*, Maxmann Muenster, New York
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Edited by Andy Hargreaves. NewYork: Routledge Falmer.
- Horn, R.A, Raymond, A. (2009). What Kind of Democracy Should Public Schools Promote? A Challenge for Educational Leaders in a No Child Left Behind Environment. In P.M. Jenlink, (Ed.), *Dewey's Democracy and Education Revisited. Contemporary Discourses for Democratic Education and Leadership*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- James, C., & Connoly, U. (2000). *Effective Change in Schools*. London: Routledge Falmer.
- Johannessen, J.A., Olsen, B., & Lumpkin, G.T. (2001). Innovation as newness: what is new, how new, and new to whom ? *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Lorcerie F., 2003, *L'école et le deft ethnique*, ESF, Paris.
- Luchtenberg, S. (2009). Migrant minority groups in Germany: Success and failure in education. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 463-473). New York & London: Routledge.
- Manning, M., Lee Lucking, R., (1991). The What, Why, and How of Cooperative Learning. *Social Studies*, vol. 82, n. 3, pp 20-24.
- Mathison, S. and Freeman, M., (1997). *The Logic of Interdisciplinary Studies*. ERIC Document: New York: Plenum Press.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Innovation up close: how school improve*
- OECD, (1997), *Reviews of national policies for education: Greece*, Paris. OCDE, (2003), *L'école de demain. Reseaux d' innovation*, OCDE, Paris.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism*. Palgrave: London.
- Poole , M. & Van de Ven Andrew, J. (2004). Theories of organizational change and innovation Processes. In: Marshal Scott Poole – Andrew Van de Ven *Handbook of Organizational Change and Innovation* Oxford University,New York, 374-384.
- Porcher, L. (1989). Glanz un Elend des Interkulturellen, In: Hohmann, M., Reich, H. *Ein Europa fuer Minderheiten und Mehrheiten*, Waxmann, N.Y.
- Reihbein, J. (1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tuingen.

Rey- von Almen. (1988). Terminologie und Darstellung der Migrationen, der gesellschaftlichen Verhältnisse und der interkulturellen Beziehungen. In Borelli, M. & Hoff G. Interkulturelle Pädagogik im Internationalen Vergleich, pp. 150-160.

Rogers, E.M. (1995). Diffusion of innovations (4th ed.). New York: Free Press.

Rolandi-Ricci, M. (1986). Intercultural Education and the Council of Europe. In C. Jones and K. Kimberley (eds), Intercultural Education: Concept, context Curriculum practice, Project No 7. Strasburg, Council for Cultural Cooperation, School Education Division.

Sack, R. (1981). A typology of educational reforms. Prospects, (11), 39-59

Sergiovanni, T.J. (1995). The principalship: A reflective practice perspective (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Simmons, J. (1983). Reforming education and society, in: Simmons, J. (ed.) Better Schools: International Lessons for Reform. New York: Praeger, 3-19.

Slavin, R. & Madden, N., "School Practices that Improve Races Relations", American Education Research Journal, 16, 1979, σελ. 160-180.

Slavin, R., E., (1983). Cooperative Learning. New York. Longman.

Smelser, N.J. & Alexander, J.C. (1999) Diversity and its Discontents. Cultural Conflict and Common Ground in Contemporary American Society. New York: Princeton University Press.

Smith, I. (2005). Continuing professional development and workplace learning 11. Managing the “people” side of organisational change. Library Management, 26(3), 152-155.

Thomas, R.R. (1992). Managing diversity: A conceptual framework. In S.E.

Torrington, D. and Weightman, J. (1989) The Reality of School Management. Oxford: Blackwell

UNESCO, (2006). Guidelines on Intercultural Education. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Section of Education. Paris.

Van Haften, W. (1997). The concept of development, in: Van Haften, W., Korthals, M. and Wren, T. (eds) Philosophy of Development, Dordrecht: Kluwer, 13-29.

Verma, G.K and Bagley, C. (1984). Race Relations and Cultural Differences. London: Macmillan.

Vrasidas, C., and Glass, G. V. A conceptual framework for studying distance education. In C. Vrasidas and G. V. Glass (Eds.), Current Perspectives in Applied Information Technologies: Distance Education and Distributed Learning, 31--56. Information Age Publishing, Inc., Greenwich, CT, 2002. <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=967900.968086>

Vygotsky, L., (1993). Σκέψη και γλώσσα. Ροδή, Α., (μτφ.). Αθήνα. Γνώση.

Vygotsky, L., (1997). Νους στην κοινωνία. Βοσνιάδου, Σ., (μτφ.). Αθήνα. Gutenberg.

Wagner, T. (2001). Leadership for Learning: An Action Theory of School Change. Phi Delta Kappan, Vol 82, No 5, p. 378-383. <http://www.pdkintl.org/kappan/k0101wag.htm>

Wetter, D. (1996). Techniques Benchmarkings paradigm for change to quality education. The TQM Magazine Volume 8, Number 6, pp. 24-29.

Wiggins, R.A. Follo, E. J. & Eberly, M.B. (2007). The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms. Teaching and teacher education, 23, 653-663.

Zempylas, M., & Barker, H.B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. Journal of Educational Change , 8, 235-256.