

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

**Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ» ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΘΡΑΣΥΒΟΥΛΟΣ ΔΑΔΙΑΝΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2011

Εγώ ο Θρασύβουλος Δαλιάνης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική: «Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας του Γυμνασίου» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διατριβή αυτή εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» κι έχει ως στόχο τη διερεύνηση της εικόνας του «άλλου» μέσα από τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου στη βάση της ασκούμενης Διαπολιτισμικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής τη χώρας μας.

Το επιλεγθέν θέμα της διατριβής, μου έδωσε τη δυνατότητα και τη χαρά να συνδυάσω ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής που διδάχτηκα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, με θέματα πολιτισμού που είχα την τύχη να ασχοληθώ στις προπτυχιακές σπουδές μου.

Ευχαριστώ θερμά τους επιβλέποντες καθηγητές μου, Χρήστο Γκόβαρη και Γιασεμή Σαραφίδου, για τον χρόνο που αφιέρωσαν, τις πολύτιμες συμβουλές τους και τις γνώσεις που μου μετέδωσαν. Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω σε όλους τους διδάσκοντες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που παρακολούθησα όλο αυτό το διάστημα της φοίτησης μου. Ευχαριστώ επίσης όλους εκείνους τους φίλους μου, που μου συμπαραστάθηκαν ηθικά κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου, που με συνέπεια και αγάπη όλα αυτά τα χρόνια στέκονται δίπλα μου και με στηρίζουν σε όλη την πορεία των σπουδών μου.

Θρασύβουλος Δαλιάνης

Βόλος, Σεπτέμβριος 2011.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ	11
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ	16
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	21
«ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ»- «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ»	24
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	27
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΣΜΟΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΣΧΕΤΙΚΙΣΜΟΣ	32
ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	36
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	38
ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	39
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	48
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	51
ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	53
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	90
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γνωστό ότι το σχολικό βιβλίο ή σχολικό εγχειρίδιο δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά καλλιεργεί και στάσεις, μορφές, και τύπους συμπεριφοράς στη νέα γενιά, που έχουν μεγάλη σημασία για τη σχέση και επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών.. Η ένταση και η έκταση της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, η οποία παρατηρείται διεθνώς κατά τα τελευταία χρόνια αντικατοπτρίζει τη σημασία που αποδίδεται στο ρόλο του σχολικού εγχειριδίου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και γενικότερης κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του σχολείου, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία σε σημαντικό βαθμό οικοδομείται με βάση τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου (Καψάλης κ.α, 2000).

Η βασική αρχή που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη είναι η προαγωγή της αρμονικής σχέσης μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου», και η ανάπτυξη μιας υπερεθνικής ταυτότητας που κρίνεται καθοριστικής σημασίας μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την εικόνα του «άλλου», όπως προβάλλεται και διαμορφώνεται μέσα από τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας. Η έρευνα της εικόνας του «άλλου» θεωρείται σημαντική, αφενός διότι συμβάλλει, μέσα από τη διαδικασία αντιπαραβολής της εικόνας του εθνικού «εαυτού» στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του μαθητή και αφετέρου διότι είναι ενδεχόμενο να καθορίζει σε κάποιο βαθμό την ποιότητα των μελλοντικών σχέσεων και της γενικότερης συνύπαρξης με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τα ερωτήματα λοιπόν που διαμορφώνονται είναι τα εξής:

1. Υπάρχουν αναφορές στον «άλλο» μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια του γυμνασίου;
2. Τι είδους αναφορές έχουμε για τον «άλλον» (εθνικός, πολιτισμικός, γλωσσικός, θρησκευτικός) ;
3. Πως παρουσιάζεται η εικόνα του «άλλου»;
4. Επιτυγχάνονται οι στόχοι της διαπολιτισμικής μάθησης μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζεται ο «άλλος» αναδεικνύοντας τα κοινά χαρακτηριστικά και τις κοινές αξίες;
5. Ανταποκρίνεται η εικόνα του «άλλου» στους σκοπούς που έχει θέσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Από τις χρησιμοποιούμενες στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων ερευνητικές μεθόδους επιλέχθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου (Βάμβουκας, 2000). Η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως η τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική, και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. Για

την έρευνα μας χρησιμοποιήθηκαν 4 βασικές ποσοτικές κατηγορίες (Εθνικός «άλλος», Γλωσσικός «άλλος», Πολιτισμικός «άλλος», Θρησκευτικός «άλλος») και 4 υποκατηγορίες βάση των οποίων έγινε η ποιοτική αποδελτίωση των αναφορών (Συνθετικός «άλλος», Οριακός «άλλος», Αφομοιωτικός «άλλος», Αντιθετικός «άλλος») σύμφωνα με τη κατηγοριοποίηση του Bochner στο Γκόβαρης (2004).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Ως βασική μονάδα μέτρησης αναφορών χρησιμοποιήθηκε η παράγραφος. Στην εξέταση του δείγματος δεν περιλαμβάνονται η ανάλυση των ασκήσεων των βιβλίων, και οι εικονογραφήσεις. Συνολικά εξετάστηκαν 320 σελίδες και από τα 3 εγχειρίδια

Συνολικά βρέθηκαν 59 αναφορές στον «άλλο». Ο εθνικός «άλλος» συγκέντρωσε 39 αναφορές, ο πολιτισμικός «άλλος» 10 αναφορές, ο γλωσσικός «άλλος» 7 αναφορές και ο θρησκευτικός «άλλος» 3 αναφορές. Ως προς τη κατανομή των ποιοτικών χαρακτηριστικών του «άλλου» εντοπίστηκαν 36 αναφορές συνθετικού τύπου, 10 αναφορές οριακού τύπου, 11 αναφορές αντιθετικού τύπου και 1 αναφορά αφομοιωτικού τύπου.

Γενικά η παρούσα έρευνα στα αποτελέσματά της έδειξε μια ροπή στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας των μαθητών και αποστασιοποίησης από τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και στα οποία κυριαρχούσε η παρουσίαση του «άλλου» ως εχθρό και αντίθετο, ως εντελώς ασύμβατος με την πολιτισμική πραγματικότητα του «εθνικού εαυτού». Το περιεχόμενο των βιβλίων με ασφάλεια θα μπορούμε να πούμε ότι απέχει από το χαρακτηρισμό του «μονοπολιτισμικού», ενώ η απουσία έντονων εθνοκεντρικών στοιχείων είναι ευκόλως διακριτή. Τα μηνύματα που περνάνε μέσα από τις γραμμές των κειμένων, είτε αυτά είναι ρητά, είτε υπονοούνται, έχουν σαφή αντιρατσιστική διάθεση και λειτουργούν ενισχυτικά στη συγκρότηση διαπολιτισμικής παιδείας.

Πρόταση της παρούσας έρευνας είναι η περαιτέρω ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης των σχολικών συγγραμμάτων μέσα από την ανάδειξη πολλαπλών πτυχών της εικόνας του «άλλου» κι όχι μόνο του εθνικού «άλλου», η ανάπτυξη βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών πολιτικών που θα σχετίζονται με πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες, στοχεύοντας στη βελτίωση της πρόσβασης και της παροχής περισσότερων ευκαιριών στην εκπαίδευση, έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και η υιοθέτηση και διαρκής βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, που θα αναγνωρίζουν τον πολιτισμό και τις αξίες των «άλλων» μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, έρευνα σχολικών εγχειριδίων, αναλυτικά προγράμματα, Πτυχές του «άλλου».

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Καψάλης, Α. Μπονίδης, Κ. Σιπητάνου, Α. (2000). *Η εικόνα του «άλλου» /γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος

Clark, C. (2002). Effective Multicultural Curriculum Transformation Across Disciplines. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 37-46

Contini, R. Maturo, A. (2011). Intercultural education and construction of living together in a plural society: the results of an empiric research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011) 3683- 3697

Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317-129

Johnson, J. Nieto, J. (2007). Towards a Cultural Understanding of the Disability and Deaf Experience: A Content Analysis of Introductory Multicultural Education Textbooks. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 33-43

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2^η Έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.

ABSTRACT

It is known that the textbook or textbook not only transmits knowledge, but cultivates and attitudes, styles, and behaviors in the new generation of great importance for the relationship and communication between individuals, social groups and people. The intensity and extent of research on textbooks, which is observed internationally in recent years reflects the importance attached to the role of the textbook in the educational and socialization process of the school as the educational process is built largely on the basis the contents of the textbook.

The basic principle, that guides this study is to foster harmonious relationship between “self” and “other”, and the development of a supranational identity is crucial in the context of the modern globalized world. The survey aims to explore the representation of the “other” as viewed and configured through the reconciliation process the image of national “self” in shaping the national identity of the student and because it is possible to determine to some extent the quality of future relationships and the overall coexistence of different cultural groups. Thus the questions are formed:

1. Are there references to “other” within the language of school textbooks?
2. What kind of reports we have for the “other” (ethnic, cultural, linguistic, religious)?
3. What is the representation of the “other” ?
4. The objectives of intercultural learning, through the way it presents the “other” highlighting commonality and shared values?
5. Meets the image of the “other” to the purposes set by the Curriculum?

From the used in the research of textbooks methods content analysis chosen. (Βάμβουκας, 1997). The content analysis is defined as the technical research has been an objective, systematic, and quantitative description of the overt content of communication, written or spoken language, to succeed the final objective interpretation. For our research we used 4 key quantitative categories (National “other”, Cultural “other”, Religious “other”, and 4 other sub-base categories, which was the quality of indexing the references (Synthetic “other”, Marginal “other”, assimilative “other” and the oppositional “other”) according to the classification of Bochner in Γκόβαρης (2004).

The sample consisted of the Modern Greek language textbooks for three classes of the Gymnasium. As basic research unit paragraph was selected. In examining the sample does not include an analysis of the exercises of books and illustrations. A total of 320 pages of the three books examined.

Total found 59 references to the “other”. The National “other” gathered 39 reports, the cultural “other” 10 references. The Language “other” 7 reports and the

religious “other” 3 references. As for the distribution of qualitative characteristics of the “other” identified 36 reports of synthetic type, 10 type Marginal references, 11 references Oppositional and 1 Assimilative type.

Generally this research to its effects showed a tendency to shape intercultural culture of students and detachment from the ethnocentric character in contrast to previous studies carried out in Greek textbooks and which dominated the presentation of the “other” as the enemy and against as totally incompatible with the cultural reality of the “national self”. The content of the books we can safely say that is the designation of “monocultural”, while the absence of strong ethnocentric elements are easily distinguishable. The messages that pass through the lines of text, whether expressly or implied, have clear anti-racist mood and work supporting the establishment of intercultural education.

Through to this research our proposals are to further strengthen the intercultural dimension of school textbooks through the emergence of multiple aspects of the image of the “other” and not just the National “other”, the development of short and long-term educational policies, that relate to cultural and linguistic factors, aiming at improving access and providing more opportunities in education, emphasis on teaching the language of the host country as a second language, and the adoption and continuous improvement of curricula, which will recognize the cultures and the values of the “other” students.

Key words: Intercultural educational policy, school textbooks research, curriculum, Aspects of the “other”

References:

Καψάλης, Α. Μπονίδης, Κ. Σιπητάνου, Α. (2000). *Η εικόνα του «άλλου» /γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος

Clark, C. (2002). Effective Multicultural Curriculum Transformation Across Disciplines. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 37-46

Contini, R. Maturo, A. (2011). Intercultural education and construction of living together in a plural society: the results of an empiric research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011) 3683- 3697

Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317-129

Johnson, J. Nieto, J. (2007). Towards a Cultural Understanding of the Disability and Deaf Experience: A Content Analysis of Introductory Multicultural Education Textbooks. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 33–43

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2^η Έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελληνική κοινωνία όπως και άλλωστε και οι περισσότερες των χωρών της Ευρώπης είναι πολυπολιτισμική. Η υιοθέτηση και εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης απέναντι σε «διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες» θα δώσει την ευκαιρία στα μέλη τους να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι διατηρώντας παράλληλα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών, και διαδικασιών. Η επικρατούσα άποψη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας θεωρεί, άκριτα, «ξένο» κάθε τι διαφορετικό προς αυτή πολλές φορές και «το προφανές» (π.χ. ότι οι Τσιγγάνοι είναι Έλληνες πολίτες). Ακόμα και η περίπτωση αποδοχής κάποιων «διαφορετικών» ομάδων γίνεται πάντα με την υποχρέωση της «αφομοίωσης» τους στον κυρίαρχο τρόπο ζωής. Έτσι οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, η ξενοφοβία και ο ρατσισμός γίνονται πολύ συχνά αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής και βιώματα για τις επερχόμενες γενιές. Μια γνήσια δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία θα πρέπει να θεωρεί την ένταξη και την συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων σ' ένα ενιαίο σύνολο μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης χωρίς αυτή φυσικά να νοείται ως απόπειρα αφομοίωσης στις επικρατούσες νόρμες.

Είναι γνωστό ότι το σχολικό βιβλίο ή σχολικό εγχειρίδιο δεν μεταδίδει μόνο γνώσεις, αλλά καλλιεργεί και στάσεις, μορφές, και τύπους συμπεριφοράς στη νέα γενιά, που έχουν μεγάλη σημασία για τη σχέση και επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών. Η εικόνα του «άλλου» που διαμορφώνεται μέσα από τα σχολικά βιβλία, όχι μόνο συμβάλλει στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας ενός λαού αλλά επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και τη συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ λαών και ιδιαίτερα μεταξύ των γειτονικών λαών. Ειδικά σήμερα αυτή η έρευνα αποκτά σημαντική βαρύτητα λόγω των φαινομένων βίας, ξενοφοβίας, θρησκευτικού φανατισμού και εθνικισμού, που παρατηρούνται διεθνώς και ιδιαίτερα στη γεωγραφική περιοχή της βαλκανικής χερσονήσου. Η ένταση και η έκταση της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, η οποία παρατηρείται διεθνώς κατά τα τελευταία χρόνια αντικατοπτρίζει τη σημασία που αποδίδεται στο ρόλο του σχολικού εγχειριδίου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και γενικότερης κοινωνικοποιητικής

διαδικασίας του σχολείου, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία σε σημαντικό βαθμό οικοδομείται με βάση τα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου. Ιδιαίτερα στα λεγόμενα «φρονηματικά» μαθήματα, τα σχολικά βιβλία, μέσω της γνώσης που παρέχουν, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, ενισχύοντας ή διαμορφώνοντας στάσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα ή και εικόνα εχθρού στους αποδέκτες τους.

ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ

Τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες κοινωνίες εγγράφονται σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή στη σφαίρα της παγκοσμιότητας. Οι δεσμοί αμοιβαιότητας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ενισχύονται αδιάκοπα σε όλους τους τομείς της υλικής και πνευματικής δημιουργίας ακόμα και ανάμεσα σε κοινωνίες που μέχρι πρόσφατα ζούσαν εντελώς απομονωμένες η μία από την άλλη. Η εντεινόμενη διεθνοποίηση στους τομείς της οικονομίας, της τεχνολογίας και της επιστήμης, η ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας και ενημέρωσης, η διασπορά των πολιτισμικών στοιχείων σε παγκόσμια κλίμακα, η ενίσχυση της κινητικότητας των ανθρώπων και η τάση για ευρύτερες οικονομικοπολιτικές ολοκληρώσεις είναι βασικά χαρακτηριστικά μιας αναπότρεπτης πλέον, πορείας προς την οικουμενική κοινότητα, μια κοινότητα που θα χαρακτηρίζεται από την συμπληρωματικότητα και την ποικιλομορφία.

Οι αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στους λαούς πολλαπλασιάζονται και ευνοούν την γονιμοποίηση επαφή πολιτισμικών στοιχείων. Προκύπτουν νέες συνθέσεις, που δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητα σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών ενισχύεται και εμπλουτίζεται με τη μετάγχιση νέων στοιχείων, των οποίων φορείς είναι οι μετανάστες ή παλιννοστούσες πληθυσμιακές ομάδες.

Η ιστορία ωστόσο μας έχει δείξει ότι η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών δεν πραγματοποιείται κατά κανόνα σε ένα πλαίσιο συνθηκών που διασφαλίζουν τη θεσμική και ουσιαστική ισότητα των φορέων τους. Η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μειονοτικών ομάδων, η οικονομική τους εκμετάλλευση,

η άσκηση πιέσεων, η υποδαύλιση συγκρούσεων και η χρήση βίας καθιστούν την επαφή με τον « διαφορετικό» άλλο πηγή άγχους και απογοήτευσης.

Σήμερα ζούμε στο παγκόσμιο σύστημα του έθνους-κράτους ή της Εθνόπολης όπως το αποκαλεί ο Καζαμιάς (2003: 28-29) , η οποία «στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και οικουμενοποίησης σταδιακά διαβρώνεται, επαναπροσδιορίζεται και εξελίσσεται στη μετανεωτερική λεγόμενη Κοσμόπολη». Η έννοια λοιπόν της Κοσμόπολης συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Παρά όμως τη συχνή αναφορά του όρου της παγκοσμιοποίησης στα πολιτικο-κοινωνιολογικά κείμενα δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της. Βέβαια, κάθε ορισμός, όπως αναφέρει και ο Τσαούσης(1991: 79) εκφράζει «μια διαφορετική εμπειρία και εννοιολόγηση, ανάλογα με τη συγκεκριμένη κάθε φορά κοινωνική πραγματικότητα στη οποία εκτίθεται ο ερευνητής που επιχειρεί τον ορισμό». Κατά συνέπεια, στη δική μας προσέγγιση, αυτό που ενδιαφέρει είναι κυρίως η διασύνδεση της παγκοσμιοποίησης με ορισμένα βασικά γνωρίσματά της τα οποία άλλοτε συμπεριφέρονται ρητά κι άλλοτε υπόρητα. Τα γνωρίσματα αυτά είναι η αλληλεξάρτηση, η εθνική κουλτούρα, η εθνική ταυτότητα, η ετερότητα, η διαπολιτισμικότητα, η δικτύωση και η οικουμενικότητα.

Σύμφωνα με τον Zhou (2010: 171) ο όρος «Παγκοσμιοποίηση» έχει εξεταστεί από πολλές οπτικές μέχρι τώρα, αλλά ο ίδιος προτιμά να ορίζει την παγκοσμιοποίηση ως την ολοένα αυξανόμενη αλληλεξάρτηση και διασυνδεσιμότητα του σύγχρονου κόσμου κι αυτό επειδή πιστεύει πως ως φαινόμενο είναι πολύπλευρο, τόσο πολιτικό, τεχνολογικό, πολιτισμικό όσο και οικονομικό.

Η Nelly Stromquist (2007) επιχειρεί να δείξει πως η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τα άτομα με διάφορους τρόπους. Σήμερα όπως αναφέρει, αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και επιθυμιών και στην παραγωγή και τη δημιουργία καινούριων αγαθών, θέτοντας στο περιθώριο τον αναστοχασμό μας για τα σύγχρονα γεγονότα ή αυτά του παρελθόντος. Είναι γεγονός ότι παρά την κυριαρχία της οικονομικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης (Holton,1998. Hoogvelt, 1997. Hirst & Thomson, 1996), η παγκοσμιοποίηση δεν είναι ένα αμιγώς οικονομικό φαινόμενο και κατά συνέπεια δεν περιορίζεται στην

παγκοσμιοποίηση των αγορών, όπως αναφέρει και η Stromquist (2007). Μια τέτοια νοηματοδότηση άλλωστε θα οδηγούσε στην εννοιολογική υπεραπλούστευση του όρου. Ο Κοτζιάς αναφέρει στα προλεγόμενα της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του Μπεκ (1999: 8-9) «Τι είναι Παγκοσμιοποίηση;» η παγκοσμιοποίηση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, το οποίο προκλήθηκε από τις νέες τεχνολογικές δυνατότητες που δημιουργήθηκαν στην οικονομία και οι οποίες αξιοποιήθηκαν από συγκεκριμένες κοινωνικές δυνάμεις, αλλά και από αλλαγές στο τρόπο ζωής, στη σχέση χώρου και χρόνου για τον άνθρωπο. Δεν αποτελεί δηλαδή προϊόν μόνο οικονομικών μεταβολών και πολύ λιγότερο της αγοράς μόνο.

Η παγκοσμιοποίηση ως φαινόμενο δεν είναι κάτι το όψιμο, μιας και φαινόμενα παγκοσμιοποίησης μπορούν να καταγραφούν σε όλες τις πλευρές της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής, πολιτικής, και πολιτισμικής ζωής, σε όλες σχεδόν τις εποχές. Αυτό που της αποδίδεται κατά βάση είναι ότι ο κόσμος δεν είχε ποτέ βιώσει την παγκοσμιοποίηση σε τέτοια έκταση, ένταση, ταχύτητα και επίδραση. Αυτό μας κάνει να σκεφτούμε πιο έντονα πως βλέπουμε και ερμηνεύουμε τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους (Sanderson, 2004 στο Μακράκη & Μακράκη, 2006). Στο πλαίσιο αυτό η παγκοσμιοποίηση αποκτά μια νέα διάσταση λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης στο χώρο της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Carnoy & Castells (2001), η τεχνολογία είναι αυτή που την καθιστά πιο επίκαιρη και εφικτή σήμερα. Ιδιαίτερα, η διαδικτυακή τεχνολογία και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης προσδίδουν μια νέα δυναμική, η οποία στις μέρες μας έχει συνδεθεί με την έννοια του «παγκόσμιου ή οικουμενικού πολίτη» και του «παγκόσμιου χωριού». Η παγκοσμιοποίηση του πολίτη συνδέεται περισσότερο με τις νέες δυνατότητες επικοινωνίας που του παρέχουν τα νέα τεχνολογικά μέσα, αλλά και τη δυνατότητα δράσης του σε ένα διεθνές περιβάλλον μέσα από τη πρόσβασή του σε αυτά. Ένα επίκαιρο παράδειγμα, είναι οι εκατοντάδες χιλιάδες συνδιαλεγόμενοι στον κυβερνοχώρο, που δρουν σε πολλαπλά επίπεδα με πολλαπλούς στόχους και ενδιαφέροντα. Οι συμμετέχοντες, σε αυτή τη διαδικασία, αν και δεν καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα του παγκόσμιου πληθυσμού, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, είναι ευκολότερο να συνειδητοποιούν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεξάρτηση αποκτά μια ιδιαίτερη διάσταση σε σχέση με τον χώρο, το χρόνο και

το πλαίσιο. Η επικοινωνία δυο φίλων που βρίσκονται σε δυο πολύ απομακρυσμένα σημεία του πλανήτη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η συμμετοχή σε ηλεκτρονική συνεδρία με ταυτόχρονη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, η απεριόριστη αναζήτηση στοιχείων, η πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων, η ηλεκτρονική αγορά είναι παράγοντες που δύνανται να δημιουργήσουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια παγκόσμια κοινότητα. Η νέα αυτή μορφή «ηλεκτρονικής γειννιάσεως», αυξάνεται ραγδαία, περιλαμβάνοντας εκατοντάδες εκατομμύρια ανθρώπων που βρίσκονται εντός του συγκεκριμένου πεδίου ηλεκτρονικής εμβέλειας (Δερτούζος, 1998). Η επικοινωνία με τα σύγχρονα μέσα καθιστά δυνατό ότι μέχρι σήμερα αποκλειόταν: την άμεση και ταυτόχρονη επικοινωνία όπως και πληροφόρηση καταργώντας στην ουσία της έννοιες του χώρου, της απόστασης και του χρόνου (Μακράκης, 2000).

Η έννοια, η ουσία καθώς και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης δεν εξαντλούνται σε ένα ή δύο συστατικά και φυσικά δεν είναι συνυφασμένη μόνο με τις έννοιες της οικονομίας και της αγοράς. Σύμφωνα με τον Γκίβαλο (2000:194) «η αποκαλούμενη παγκοσμιοποίηση αναδύεται ως ένα πολύμορφο και πολυεπίπεδο φαινόμενο που περιλαμβάνει τη συνολική ιστορική κίνηση της κοινωνίας και αναδιατάσσει τις αντιθέσεις της». Η παγκοσμιοποίηση δεν οδηγεί και δεν προϋποθέτει μια ομογενοποιημένη κατάσταση. Όπως αναφέρει ο Μπεκ (1999), ο πολιτισμός παγκοσμίως δεν αναπτύσσεται μέσα από τις διεθνοποιημένες μορφές του αλλά και από τις τοπικές εκφάνσεις του, οι οποίες άλλοτε εκφράζουν την τάση ενσωμάτωσης του διεθνικού στο εθνικό-τοπικό, άλλοτε εκφράζουν την τάση άγονης αντιπαράθεσης με το διεθνοποιημένο και άλλοτε μια δημιουργική ανάπτυξη και των δύο. Είναι γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση λόγω και της φύσης της προκαλεί προβλήματα που δρουν ανασταλτικά ως προς την κοινωνική συνοχή. Στο πλαίσιο αυτό η αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, γιατί είναι τόσο αναγκαία για την ανθρωπότητα όσο είναι η βιοποικιλότητα για τη φύση (UNESCO, 2001).

Στις μέρες μας βιώνουμε μια έξαρση της «διαφορετικότητας» σε σχέση με το παρελθόν καθώς και μια τάση αντίστασης στην πολιτισμική ομογενοποίηση, που επιχειρείται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Η πολιτισμική ομογενοποίηση

γίνεται περισσότερο πολύπλοκη, τόσο λόγω της πρόσβασης στη πληροφορία, όσο και λόγω των διαφορετικών ερμηνειών και ενδιαφερόντων αυτών που την παράγουν και τη διαχέουν. Έτσι λοιπόν σύμφωνα με την Ψαρρού (2005:263) «...ακόμα κι αν δεχτούμε ότι η παγκοσμιοποίηση πράγματι προβάλλει επιπρόσθετα πολιτισμικά ερεθίσματα αυτό δεν είναι αρκετό ως βάση ενός επιχειρήματος δημιουργίας παγκόσμιας κουλτούρας και αποδυνάμωσης των αντίστοιχων εθνικών. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να τονιστεί η διαφορετικότητα σε βάρος των κοινών πολιτισμικών αναφορών και καθιέρωσης πυρηνικών αξιών και ηθικής νόρμας που οδηγούν στην αλληλοκατανόηση και την πολιτισμική συνύπαρξη. Αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι οι «διαπολιτισμικές συναντήσεις» ατόμων και κοινωνιών με οποιοδήποτε μέσο επικοινωνίας κι αν πραγματοποιούνται, αλλά ακόμα και οι «πολιτισμικές ταυτίσεις», ανεξάρτητα των μέσων αλληλεπίδρασης, δεν οδηγούν αναπόφευκτα στην ειρηνική συνύπαρξη και βιωσιμότητα με ατράνταχτη ιστορική απόδειξη τις αναρίθμητες ένοπλες συρράξεις του παρελθόντος πρόσφατου και μη. Αυτό που φαίνεται περισσότερο είναι ότι η πολιτισμική διάχυση και μάλιστα μέσα από την τεχνολογία της πληροφορίας και της επικοινωνίας εδραίωσε περισσότερο την οικονομική διάσταση του φαινομένου, παρά τη διαπολιτισμική κατανόηση και ανταλλαγή.

Μια σημαντική και θετική πλευρά της παγκοσμιοποίησης σύμφωνα με τους Bryan & Varus, (2005) είναι η ανάδειξη κινημάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την προστασία των ιθαγενών πληθυσμών και των μειονοτήτων, την ισότητα των δυο φύλων. Η πρόσβαση στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το διαδίκτυο φαίνεται ότι συνέβαλε σημαντικά στην προώθηση τέτοιων ζητημάτων (Martens & Romans,2005). Με αυτή την έννοια, η παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια πρόκληση για την πολιτισμική ετερότητα δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για διάλογο ανάμεσα σε πολιτισμούς (Stenou, 2004 στο Μακράκη & Μακράκης, 2006). Ο αυξανόμενος ρυθμός πρόσβασης στην πληροφορία και επικοινωνία ανάμεσα σε ομάδες και άτομα από διαφορετικές κουλτούρες, μπορεί να είναι ένα σημαντικό πλεονέκτημα για όλους καθώς οδηγεί σε ένα αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό. Μπορεί όμως να οδηγήσει και στην έξαρση των πολιτισμικών αντιθέσεων και την αύξηση της μη ανοχής σε ορισμένες κουλτούρες. Τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα προς τις χώρες της

Δύσης αποτέλεσαν, και συνεχίζουν να αποτελούν, αντικείμενο εντάσεων και αντιπαραθέσεων. Από τη στιγμή λοιπόν που κάτι τέτοιο φαίνεται πως θα συνεχιστεί και θα ενταθεί το ζήτημα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για ένα βιώσιμο μέλλον. Η παγκοσμιοποίηση, λοιπόν, αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία, η οποία ενσωματώνει οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία, η αλληλεπίδραση των οποίων θέτει το ζήτημα της οικουμενικότητας και της βιωσιμότητας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην πορεία της ανθρωπότητας προς ένα βιώσιμο μέλλον.

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

Η μετανάστευση ως φαινόμενο αποτέλεσε διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης και συζήτησης. Κατά καιρούς πολλοί κοινωνιολόγοι, δημογράφοι, ιστορικοί, και πολιτικοί επιστήμονες προσπάθησαν να προσδιορίσουν την έννοια του φαινομένου αυτού και να ανακαλύψουν την πολυμορφία που παρουσιάζει. Γενικά η μετανάστευση ορίζεται ως το σύνολο των μετακινήσεων που επιφέρει την αλλαγή της διαμονής, λόγω της μετάβασης ατόμων ή ομάδων από τον τόπο καταγωγής τους στη χώρα προορισμού τους.

Η μετανάστευση μπορεί να αφορά, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή, την μετακίνηση ενός τμήματος του ίδιου του αρχικού πληθυσμού σε μια και μόνο πολιτισμικά, ιστορικά, και εδαφικά, προσδιορισμένη περιοχή (Κοτζιάς, 1998). Επίσης σύμφωνα με τον Κοιλιάρη (1997) η μετανάστευση αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία που σχετίζεται με κοινωνικές παραμέτρους, όπως: τα ίδια τα μετακινούμενα άτομα, τη χώρα υποδοχής τις δομές της κοινωνίας προέλευσης και τις ομάδες, τόσο αυτές στις οποίες εντάσσονται οι μετανάστες όσο κι εκείνες με τις οποίες θα συνδιαλλαγών στον τόπο άφιξης τους. Η Cavacki (1991 στο Λεζέ, 2003) επισημαίνει ότι η μετανάστευση δεν είναι μόνο μια απλή γεωγραφική μετακίνηση ατόμων, που έχει εκούσια ή αναγκαστική μορφή. Είναι μια σχετικά σταθερή μετακίνηση ατόμων, οι οποίες μεταφέρουν κοινωνικοπολιτιστικές-ψυχολογικές εμπειρίες και μνήμες του τόπου καταγωγής τους στη χώρα υποδοχής όπου θα εγκατασταθούν. Η μετανάστευση ατόμων σημαίνει παράλληλα και πολιτισμική μετανάστευση, όπως τονίζει η Χατζηνικολάου-Μαρασλή (1995) ,γιατί κάθε ομάδα

μεταναστών επιθυμεί να εκφράσει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία στην πολυπολιτισμική κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει τις ρίζες του βαθιά μέσα στο χρόνο και αποτελεί συνάρτηση μιας σειράς παραγόντων, που συνδέονται με τη γενικότερη οικονομική κατάσταση, τις διεθνείς γεωπολιτικές συνθήκες ή την περίοδο κατά την οποία λαμβάνει χώρα. Ποικίλες είναι οι αιτίες, όπως η έλλειψη χώρου, ο υπερπληθυσμός, η κοινωνική ανισότητα, η φτώχεια, τα καταπιεστικά καθεστώτα και οι πόλεμοι που κατά καιρούς ωθούν τον άνθρωπο στο να μετακινηθεί. Γενικότερα η κίνηση του εγχωρίου και παγκόσμιου οικονομικού συστήματος και η ανισομερής ανάπτυξη που δημιουργούν, γεννούν διαδικασίες που έχουν να κάνουν με την κινητικότητα των ατόμων ή μετακινούμενων πληθυσμών εντός ή εκτός συγκεκριμένου έθνους κράτους. Για να χαρακτηριστούν τα συγκεκριμένα άτομα που αποτελούν μέρος αυτής της κινητικότητας έχουν χρησιμοποιηθεί όροι όπως πρόσφυγας, μετανάστης, αλλοδαπός ή παλλινοστήσας. Σύμφωνα με τον Schnapper (1991) μετανάστευση θεωρείται κάθε μετακίνηση πληθυσμού από μια περιοχή σε μία άλλη, ή από μία χώρα σε μία άλλη. Το φαινόμενο της μετανάστευσης ορίζεται, ακόμη, και ως μόνιμη μετακίνηση ατόμων ή ομάδων σε σημαντική απόσταση από τον τόπο διαμονής τους και περιλαμβάνει αλλαγές σε διαπροσωπικό, οικογενειακό και πολιτιστικό επίπεδο (Murphy, 1965). Ο τελευταίος ορισμός τονίζει με χαρακτηριστικό τρόπο τις ψυχολογικές συνέπειες της μετανάστευσης. Η μετανάστευση στην ουσία αποτελεί μια μορφή γεωγραφικής κινητικότητας. Η γεωγραφική κινητικότητα έχει ως αναφορά τη μεταβολή θέσης στο χώρο ή στην οποιαδήποτε είδους μετακίνηση ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου από ένα τόπο σε ένα άλλο. Ιστορικά μεγάλες μετακινήσεις πληθυσμών έλαβαν χώρα στην Ευρώπη και κατά συνέπεια διαμόρφωσαν την κοινωνική, δημογραφική οικονομική, πολιτική και πολιτιστική πραγματικότητα της εποχής μας. (Μουσούρου, 1991).

Ήδη από τους προηγούμενους ορισμούς, διαφαίνεται η πολυπλοκότητα ενός κοινωνικού φαινομένου το οποίο αναφέρεται σε πολλές ανόμοιες διαδικασίες και καταστάσεις: υπάρχει μετακίνηση στο εσωτερικό ενός κράτους ή προς το εξωτερικό, από μια αγροτική περιοχή προς μια άλλη, από μια αγροτική περιοχή προς ένα αστικό

κέντρο, από ένα αστικό κέντρο προς ένα άλλο, από ένα αστικό κέντρο προς μια αγροτική περιοχή και από ένα αστικό κέντρο σε ένα άλλο αστικό κέντρο. Υπάρχει επίσης η εποχιακή, συνοριακή, αναγκαστική, προσωρινή και μόνιμη, νόμιμη και παράνομη μετανάστευση. Για παράδειγμα, η ύπαρξη εθνικών συνόρων παραπέμπει στη διάκριση της μετανάστευσης σε εσωτερική δηλαδή μέσα στα όρια της χώρας που περικλείουν τα εθνικά σύνορα και σε εξωτερική ή διεθνή, δηλαδή σε κάποιο άλλο έθνος-κράτος (Μουσούρου,1991 Βεντούρα 1994). Οι αιτίες που οδηγούν στη μετανάστευση περιπλέκουν ακόμα την κατάσταση. Έτσι ορισμένοι μετανάστες μετακινούνται για να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση, ενώ άλλοι για να επιβιώσουν από ένα πόλεμο ή επειδή καταδιώκονται για τις πολιτικές ή θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. (Γ.Γ.Α.Ε. ,1992). Σύμφωνα με τον Τσαούση (1989) η μετανάστευση ορίζεται ως μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου. Η διεθνής- εξωτερική μετανάστευση, δηλαδή η μετακίνηση από ένα κράτος σε ένα άλλο αποτελεί ένα διαχρονικό, διεθνικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Έτσι οι χαρακτηριστικές μορφές της διεθνούς-εξωτερικής μετανάστευσης σε παγκόσμια κλίμακα είναι δύο. Η μετακίνηση εργατικού δυναμικού και οι μετατοπίσεις πληθυσμιακών μαζών από πολεμικές ή άλλες αιτίες (Βεργέτη, 1999).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι η μετανάστευση δεν έχει ενιαία μορφή και επομένως οι μετανάστες διακρίνονται μεταξύ τους για τα διαφορετικά δημογραφικά, κοινωνικά, ή οικονομικά χαρακτηριστικά τους. Έτσι τους μετανάστες μπορούμε να τους διακρίνουμε σε δυο κατηγορίες (Πετρινώτη, 1993)

- 1) «Κανονικούς μετανάστες», δηλαδή εκείνους που εισήλθαν νόμιμα σε μία χώρα και των οποίων η παρουσία έχει καταγραφεί από τις αρμόδιες αρχές.
- 2) «Μη κανονικούς μετανάστες» ή «λάθρομετανάστες, δηλαδή άτομα που εισήλθαν και παραμένουν παράνομα σε μία χώρα.

Πιο συγκεκριμένα, οι μελετητές επισημαίνουν ορισμένες ιδιαιτερότητες για τους πολιτικούς πρόσφυγες σε σχέση με τους υπόλοιπους μετανάστες, οι οποίες επικεντρώνονται στα εξής δύο σημεία: «α) στον αποκλεισμό τους από την πατρίδα

τους για μια μεγάλη χρονική περίοδο, χωρίς τη δυνατότητα έστω και περιοδικής επανόδου σε αυτήν και β) στην αναγκαστική (μη οικειοθελή) μετανάστευσή τους για πολιτικούς και όχι οικονομικούς λόγους». (Παπαδάτος, 1995).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι το μεταναστευτικό φαινόμενο αφορά διαφορετικές κατηγορίες ανθρώπων, διαφορετικές εθνότητες και διαφορετικά κράτη και ανακαθορίζεται από ένα πλήθος κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και ψυχολογικών παραγόντων, οι οποίοι επενεργούν είτε μεμονωμένα, είτε ως σύνολο. Συνεπώς διαμορφώνεται μία «πολλαπλή ταυτότητα» των μεταναστών η οποία μπορεί να νοηθεί ως «ξένων» απέναντι στο κράτος και την κοινωνία υποδοχής, ως δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν, με το σύνολο των χαρακτηριστικών τους στη δημιουργία, την εκδήλωση και τη διαμόρφωση των κοινωνικών φαινομένων στην κοινωνία υποδοχής και σε ένα τρίτο επίπεδο ως αποφάσεις και συμπεριφορές των ίδιων των μεταναστών, μεταβίβαση αξιών και περιουσιακών στοιχείων, τα οποία συντελούν στην ερμηνεία και ανάλυση του φαινομένου αλλά και των επιπτώσεων που αυτό προκαλεί (Μουσούρη, 1991).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια πλειάδα μετακινήσεων σε παγκόσμια κλίμακα και με βάση τους υπολογισμούς του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας, ο αριθμός των μεταναστών διαμορφώνεται μεταξύ των 80 και 100 εκατομμυρίων ανθρώπων που εγκατέλειψαν τις εστίες τους προκειμένου να αναζητήσουν αλλού προστασία και εργασία. Ο αριθμός των μεταναστών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέρχεται σε περίπου 13 εκατομμύρια ενώ το 40% προέρχεται από τρίτες χώρες. Σύμφωνα με τους Castles et al (1998) τα στοιχεία αυτά αφορούν την επίσημη μετανάστευση και με την έννοια αυτή δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα μιας και δεν συμπεριλαμβάνεται ο αριθμός των λαθρομεταναστών που εκτιμάται να είναι αρκετά σημαντικός. Το φαινόμενο αυτό εξηγείται αν λάβει κανείς υπόψη του ιστορικό-οικονομικές συγκυρίες όπως της κατάρρευσης των σοσιαλιστικών καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης, οπότε και χιλιάδες οικονομικοί μετανάστες φτάνουν στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εντείνοντας έτσι το μεταναστευτικό πρόβλημα της γηραιάς ηπείρου. Χώρες με ιστορική παράδοση στην εξαγωγή μεταναστών έχουν μετασχηματιστεί τα τελευταία χρόνια σε χώρες υποδοχής.

Συνυπολογίζοντας λοιπόν οικονομικές συνθήκες της εποχής μας, αναμένεται ο αριθμός των μεταναστών διεθνώς να αυξηθεί ραγδαία στα χρόνια που έρχονται. Με βάση υπολογισμούς της Διεθνούς Τράπεζας περίπου το $\frac{1}{4}$ του παγκόσμιου πληθυσμού ζει κάτω από συνθήκες απόλυτης φτώχειας. Επιπλέον στη περίοδο 1960-1983 οι χώρες όπου κατοικεί το 20% του πληθυσμού της Γης αύξησαν το ποσοστό τους στο ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν) από 70,2% σε 82,7% (Castles, 1984), ενώ το ποσοστό ανεργίας σε χώρες του Τρίτου Κόσμου ξεπερνά το 40% του ενεργού πληθυσμού τους. Λογικό είναι λοιπόν να συμπεράνει κανείς πως η μετανάστευση για ένα μεγάλο κομμάτι της ανθρωπότητας είναι η μοναδική δυνατότητα επιβίωσης. Το μεταναστευτικό φαινόμενο λοιπόν επηρεάζεται από τρεις βασικούς συντελεστές: α) τους ίδιους τους μετανάστες, β) τις κοινωνικό-οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες της χώρας υποδοχής και γ) τις κοινωνικό-οικονομικές και μορφωτικές συνθήκες της χώρας προέλευσης.

Τα αποτελέσματα του φαινομένου είναι δυνατόν να τα κατατάξουμε σε τρεις κατηγορίες: ατομικά, κοινωνικά, δημογραφικά και να μελετηθούν σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο του τόπου προέλευσης και στο επίπεδο του τόπου εγκατάστασης του μετανάστη.

Στα ατομικά αποτελέσματα, στο επίπεδο του τόπου εγκατάστασης κατατάσσονται προβλήματα προσαρμογής και ένταξης του μετανάστη στο νέο του περιβάλλον και θέματα αποδοχής και ένταξης από το περιβάλλον που εγκαταστάθηκε. Στα κοινωνικά προβλήματα κατατάσσονται φαινόμενα που αναφέρονται α) στις μεταβολές στην κοινωνική δομή, στον τόπο προέλευσης και τον τόπο εγκατάστασης β) στην τάση των μεταναστών να συσπειρώνονται σε εθνικά και τοπικά προσδιορισμένους οικισμούς ή να συγκροτούν εθνικές και γλωσσικές ή άλλες μειονότητες και γ) στα προβλήματα αποδοχής και ένταξης ορισμένων κατηγοριών μεταναστών από το γηγενή πληθυσμό. Ως προς τα δημογραφικά υπάρχουν οι βραχυχρόνιες και οι μακροχρόνιες συνέπειες. Στις βραχυχρόνιες συνέπειες συγκαταλέγονται η μείωση του πληθυσμού του τόπου προέλευσης και η αύξησή του στην περιοχή εγκατάστασης μεταξύ των φύλων στις αναπαραγωγικές ηλικίες και τέλος η μεταβολή του μεγέθους και της σύνθεσης του εργατικού δυναμικού της

περιοχής προέλευσης και της περιοχής εγκατάστασης. Η πλέον όμως ουσιώδης δημογραφική συνέπεια είναι ο κίνδυνος της πληθυσμιακής συρρίκνωσης του τόπου προέλευσης και κατ' επέκταση αύξηση και ανανέωση του πληθυσμού της χώρας υποδοχής με ταυτόχρονη αλλαγή του πληθυσμιακού ιστού εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των μεταναστών.

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η Ελλάδα στην ουσία μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής ήδη από το 1970 με την είσοδο μεταναστών από το Ιράν και το Ιράκ. Ακολούθησαν μετανάστες από την Ινδία, την Τουρκία (Κούρδοι), την Παλαιστίνη και τις Φιλιππίνες. Μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού το 1989 έφτασαν χιλιάδες μετανάστες από την Πολωνία, τη Ρουμανία και τη Γιουγκοσλαβία. Ακολούθησε η «μεγάλη έκρηξη» με το άνοιγμα των συνόρων το φθινόπωρο του 1990, όπου και χιλιάδες Αλβανοί και Βορειοηπειρώτες εισήλθαν στη χώρα. Για τον χαρακτηρισμό των μεταναστών στη χώρα μας χρησιμοποιούνται συχνά από τις διάφορες υπηρεσίες κάποιοι όροι, όπως «νόμιμοι μετανάστες», «λαθρομετανάστες», «πρόσφυγες», «ομογενείς», «παλλινοστούντες», «αλλοδαποί» (Δαμανάκης, 1997).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια δέχτηκε ένα μεγάλο κύμα μεταναστών. Υπολογίζεται, ότι μέχρι το 2002 εισήλθε περίπου 1 εκατομμύριο μεταναστών στη χώρα (Μπαγκαβός, 2003). Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ κατά την απογραφή του 2001, στην χώρα μας βρίσκονται 762.191 μετανάστες, 415.552 άνδρες και 346.639 γυναίκες, (54,5% άνδρες και 45,5% γυναίκες) σε σύνολο πληθυσμού που φτάνει τα 10.964.020 κατοίκων. Ο αριθμός των μεταναστών αντιστοιχεί στο 7,0% του πληθυσμού της χώρας την ίδια ώρα που με βάση τα στοιχεία του 1991 σε σύνολο 10.259.900 κατοίκων στην Ελλάδα οι 167.276 ήταν ξένοι με ποσοστό 1,63 %. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της Eurostat το 2008 ανέρχονται στους 906.000. Επιχειρώντας μία σύγκριση των δύο τελευταίων επίσημων απογραφών, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η δημογραφική ανάπτυξη της χώρας οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά στην άφιξη οικονομικών μεταναστών και των οικογενειών τους. Στην ουσία αναφερόμαστε σε ένα σταθερό μεταναστευτικό πληθυσμό δεδομένου ότι ένα σημαντικό ποσοστό στα επίπεδα του 40% ζει στην

Ελλάδα για πάνω από 5 χρόνια και που το 59% εξ αυτών έχουν έρθει με την οικογένεια τους κάνοντας λόγο πια πέρα από μόνιμη αλλά και για οικογενειακή μετανάστευση.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών προέρχεται από την Αλβανία 57,5% (438.036 άτομα), πάνω από το 1/4 των μεταναστών προέρχεται από 11 χώρες, των οποίων ο αριθμός των μεταναστών ανά χώρα υπερβαίνει τα 10.000 άτομα, ενώ πάνω από 10,0% προέρχεται από 12 ακόμη χώρες των οποίων το μέγεθος κυμαίνεται μεταξύ 5.000 και 10.000 ατόμων. Κατά συνέπεια το μεγαλύτερο μέρος (93,8%) του πληθυσμού των μεταναστών προέρχεται από 24 χώρες, ενώ από τις υπόλοιπες 195 χώρες το υπόλοιπο 6,2%.

Από τους λόγους εγκατάστασης, όπως αυτοί δηλώθηκαν από τους μετανάστες, πάνω από το ήμισυ δήλωσε ότι ήρθε για εργασία (54,2%), ενώ ένα σημαντικό μέρος το οποίο ξεπερνά το 1/5 αυτών δήλωσε άλλο λόγο (εκτός των κυρίων κατηγοριών της απογραφής 21,5%). Την επανένωση οικογένειας ως λόγο εγκατάστασης, δήλωσε το 13%, για επαναπατρισμό ή παλιννόστηση περίπου το 7%, την αναζήτηση ασύλου ή ως πρόσφυγες 1,3% και 0,3% αντίστοιχα, ενώ για σπουδές έχει εισέλθει το 2,7% των μεταναστών

Περί το ήμισυ των μεταναστών που βρίσκονται στην Ελλάδα, έχουν εγκατασταθεί στην Αττική ενώ ένα σημαντικό ακόμη μέρος στην Κεντρική Μακεδονία (48,6% και 13,1% αντίστοιχα), με αποτέλεσμα οι υπόλοιπες περιφέρειες να συμμετέχουν με πολύ μικρότερες αναλογίες. Ειδικότερα, το 1/4 αυτών κατανέμεται σε πέντε περιφέρειες, (Πελοπόννησος, Κρήτη, Στερεά Ελλάδα, Δυτική Ελλάδα και Θεσσαλία των οποίων η συμμετοχή κυμαίνεται από 4,0% μέχρι 6,3%). Οι αστικές περιοχές αποτελούν κυρίως τον τόπο εγκατάστασης των μεταναστών, καθώς πάνω από 80% αυτών επιλέγουν να εγκατασταθούν στις εν λόγω περιοχές, ενώ το υπόλοιπο 18,6% σε αγροτικές περιοχές. Η εν λόγω αναλογία διαμορφώνεται κυρίως από το μέγεθος του πληθυσμού των μεταναστών στις περιφέρειες Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας στις οποίες αναλογεί πάνω από το 60,0% του πληθυσμού των μεταναστών, περί τα 3/4 των μεταναστών που βρίσκονται σε αστικές περιοχές και λιγότερο από το 16,0% όσων βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές της χώρας .

Το μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών είναι κυρίως απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης 28,0%, ενώ μαζί με τους αποφοίτους του δημοτικού (23,3%) υπερβαίνουν το ήμισυ αυτών. Σημαντικό μέρος αυτών είναι απόφοιτοι γυμνασίου (17,9%) ενώ ένα 8,3% έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε είναι κάτοχος διδακτορικού ή Μάστερ. Οι πτυχιούχοι ΤΕΛ και ΤΕΣ αναλογούν στο 3,1% αυτών, παραπλήσιο είναι το ποσοστό των πτυχιούχων μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2,9%), οι πτυχιούχοι ΤΕΙ ή άλλης ανώτερης εκπαίδευσης αποτελούν το 2,2%, ένα 7,9% φοιτά στο Δημοτικό, 2,9% έχει εγκαταλείψει το δημοτικό και τέλος το 3,2% δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση. Οι άνδρες τόσο στο σύνολο των μεταναστών όσο και στις περιφέρειες έχουν μεγαλύτερα ποσοστά στις εκπαιδευτικές βαθμίδες των πτυχιούχων ΤΕΛ και ΤΕΣ, των αποφοίτων γυμνασίου, στους αποφοίτους δημοτικού καθώς και όσων έχουν εγκαταλείψει το σχολείο είτε δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση. Κατά συνέπεια αντίστοιχα και οι μετανάστριες γυναίκες έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο, καθώς διαθέτουν μεγαλύτερα ποσοστά στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, δηλαδή μεταξύ των κατηγοριών μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έως των πτυχιούχων ανωτάτων σχολών, ενώ στην κατηγορία των αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης η αναλογία ανδρών/γυναικών είναι 50/50. Εξαίρεση αποτελούν στους άνδρες η κατηγορία των αναλφάβητων στα Ιόνια Νησιά, ενώ στις γυναίκες η κατηγορία της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Θεσσαλία, και στους αποφοίτους μέσης εκπαίδευσης στις περιφέρειες Θεσσαλίας, Δ. Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας και Πελοποννήσου. Η συμμετοχή των μεταναστών έναντι του συνολικού πληθυσμού τόσο στο σύνολο των μεταναστών όσο και στις περιφέρειες, είναι μεγαλύτερη στις εκπαιδευτικές βαθμίδες των αποφοίτων μέσης εκπαίδευσης, του γυμνασίου, όσων φοιτούν στο δημοτικό καθώς και όσων δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, (κυρίως στους άνδρες). Στις γυναίκες μετανάστριες, με εξαίρεση όσων δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση, εκτός από τις παραπάνω βαθμίδες αναλογούν σε μεγαλύτερη από τη μέση αναλογία έναντι του συνολικού πληθυσμού στο σύνολο των μεταναστών και στις περιφέρειες, στους πτυχιούχους ΤΕΛ και ΤΕΣ καθώς και στην Ανώτατη εκπαίδευση. Σε ότι έχει να κάνει με το πληθυσμό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, τη σχολική χρονιά 2002/2003 ήταν εγγεγραμμένοι στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνολικά 98.241 αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 6,7% του συνολικού αριθμού των μαθητών /τριών κατά την ίδια σχολική περίοδο.

«ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ»- «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ»

Ήδη από το 1971 ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρεται σε ένα κυβερνητικό πρόγραμμα του Καναδά, όπου οι προσπάθειες απόσχισης των Φραγκοκαναδών οδηγούν στην παραδοχή της πολυπολιτισμικότητας. Η προσπάθεια διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και η κρατική σταθερότητα οδηγούν σε πολυπολιτισμικό προσανατολισμό. Την ίδια εποχή αυτός ο όρος αρχίζει να χρησιμοποιείται και στις ΗΠΑ. Στη Γερμανία ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» χρησιμοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 σε πρώτη φάση αναφορικά με την προσχολική αγωγή και αργότερα τη δεκαετία του '80 σε ευρεία κλίμακα. Για ένα διάστημα στη Γερμανία χρησιμοποιήθηκαν τόσο ο όρος «διαπολιτισμικότητα» όσο και ο όρος «πολυπολιτισμικότητα». Με τον όρο αυτό περιγράφονται οι εξελικτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται κάτω από της μετανάστευσης ως «πολυπολιτισμικές». Αντίθετα, ο χαρακτηρισμός «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται κυρίως για την περιγραφή παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων, στόχων και προγραμμάτων». Μερικοί συγγραφείς έχουν την γνώμη ότι με το χαρακτηρισμό «πολυπολιτισμικότητα» εκφράζεται η απλή συνύπαρξη των πολιτισμών ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» εκφράζει τον μεταξύ τους συσχετισμό (Ζωγράφος 2003, Angelides et al, 2003).

«Ο όρος «πολυπολιτισμικός» περιγράφει την πολιτιστική ποικιλομορφία της ανθρώπινης φύσης της κοινωνίας των πολιτών. Δεν αναφέρεται μόνο σε στοιχεία της εθνικής κουλτούρας άλλα περιλαμβάνει τη γλωσσική, θρησκευτική και κοινωνικο-οικονομική διαφοροποίηση. Η Διαπολιτισμικότητα είναι μια δυναμική έννοια και αναφέρεται στις εξελισσόμενες σχέσεις μεταξύ πολιτισμικών ομάδων. Έχει οριστεί ως η ισότιμη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφόρων πολιτισμών και ως η δυνατότητα παραγωγής κοινής πολιτιστικής έκφρασης μέσω από

τον διάλογο και τον αλληλοσεβασμό. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα και είναι αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και του διαλόγου σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο» (UNESCO, 2006).

Στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών οι αλλαγές οι οποίες διαδραματίστηκαν σε κοινωνικό επίπεδο ήταν εξαιρετικά ραγδαίες, με συνέπεια η έννοια του μονοπολιτισμού να χάνει σταδιακά την ισχυρή θέση που κατείχε τα προηγούμενα χρόνια. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως μέρος των γενικότερων εξελίξεων, οι οποίες απορρέουν από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρείται από αρκετούς ως κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνδέεται με τους κοινωνικούς και πολιτικούς κινδύνους που προοδούνται στο εσωτερικό μιας μη ανεκτικής κοινωνίας (Lahdenpera, 2000).

Στην κατεύθυνση αυτή ο διευθυντής του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, καθηγητής Jagdish Gundara (1986, 1987 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου, 2003), υποστηρίζει ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητά τους, ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα σε όλους τους λαούς. Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Hohmann (1983 στο Δαμανάκη, 1997: 39) υποστηρίζοντας ότι η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, δηλαδή «το τι θα έπρεπε να είναι». Επίσης οι Βερνίκος και Δασκαλοπούλου (2002 : 37), «η πολυπολιτισμικότητα αφορά τη συμβίωση και τη συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικούς πολιτισμούς και πολιτισμικές παραδόσεις. Αναφέρεται τόσο στη γεωγραφική συμβίωση σε αστικοποιημένες περιοχές, όπως είναι τα γκέτο, οι μαχαλάδες, οι κοσμοπολίτικες πόλεις, όσο και στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών κοινοτήτων στα πλαίσια μεγάλων κρατών, αυτοκρατοριών και συνομοσπονδιών». Ακόμα υποστηρίζουν ότι ενώ η πολυπολιτισμικότητα είναι εκείνη η κατάσταση κατά την οποία υπάρχουν αναμειγμένες αυτόνομες πολιτισμικές οντότητες και μέσα στις οποίες κυκλοφορούν μηνύματα προερχόμενα από διαφορετικές παραδόσεις, η διαπολιτισμικότητα αφορά

κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται και ευνοούν την ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα σε διάφορους πολιτισμούς. Στη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων οι κώδικες επικοινωνίας έχουν περιεχόμενα που είναι αμοιβαία κατανοητά. Όπως επισημαίνει ο Geiger (2002, στο Καϊλα, 2002: 259), όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία» δεν μας παραπέμπει μόνο στον πολιτισμό, αλλά και στην πολιτική, και συνεχίζει ότι «η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας προϋποθέτει κοινή εργασία πάνω στις κοινωνικές μας αναπαραστάσεις καθώς και αλλαγές στον τομέα της νομοθεσίας. Τότε θα προκύψει μια πολυπολιτισμική κοινωνία από μια κίνηση εκ των “άνωθεν”, δηλαδή από δράση στο επίπεδο της πολιτικής, και από μια κίνηση εκ των “κάτωθεν” δηλαδή από την καθημερινή ετοιμότητα συνάντησης με τον “ξένο” και συνεργασίας μαζί του». Σύμφωνα με τον Gundhara (2000 στο Kahn, 2008: 529), με την έννοια «πολυπολιτισμικός» χαρακτηρίζεται μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι διαδικασίες οι οποίες έχουν δρομολογηθεί επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα. Αντίθετα, ο επιθετικός προσδιορισμός «διαπολιτισμικός» πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και παρόμοιων στόχων.

Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μια πλευρά, αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου) και για να διατυπώσουν από την άλλη, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση) (Γκότοβος, 2000: 3). Την άποψη αυτή ενστερνίζονται οι Ρήγα κ.α. (2007) οι οποίοι διατυπώνουν τη θέση ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται περιγραφικά για να αναδείξει την αντίληψη ότι τα εθνικά κράτη συγκροτούνται από άτομα που ανήκουν σε πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνικές ομάδες, αντίληψη διαφοροποιημένη από τη θέση περί της απόλυτης πολιτισμικής ομοιογένειας των μελών του εθνικού κράτους, η οποία είτε ως ερμηνευτικό εργαλείο είτε ως στρατηγικό αίτημα τροφοδότησε τους τελευταίους αιώνες τις διαδικασίες ανάπτυξης των εθνικών ταυτοτήτων ως μοχλοί διαμόρφωσης των εθνικών κρατών. Από την άλλη ο όρος διαπολιτισμικότητα μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τις ομαδικές στις ατομικές πτυχές των αποτελεσμάτων της κοινωνικής ανισότητας και επικεντρώνεται στην κοινωνική και πολιτική

ενδυνάμωση των ατομικών κοινωνικών υποκειμένων επιδιώκοντας να γίνει πρότυπο κοινωνικής ένταξης τους.

Οι όροι «intercultural» και «multicultural» χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή για να ξεχωριστούν οι μέθοδοι που διαφέρουν από την «Auslanderpädagogik», η οποία ήταν μια αφομοιωτική προσέγγιση και μεταφράστηκε στα Αγγλικά ως «multicultural education». Ο όρος «Interkulturelle Erziehung» επηρεάστηκε πολύ από τις ευρωπαϊκές αρχές, ιδιαίτερα από το συμβούλιο της Ευρώπης. Ο όρος «multicultural» υιοθετήθηκε από δημοσιεύσεις στον βρετανικό, αμερικανικό, και αυστραλιανό χώρο, χρησιμοποιήθηκε στη Γερμανία από συγγραφείς που απέρριπταν την πολιτισμική προοπτική της διαπολιτισμικής αγωγής και στοχεύει στον τονισμό των δομικών ανισοτήτων μεταξύ μεταναστών και Γερμανών (Ζωγράφου, 2003). Οι όροι «multicultural» και «intercultural» έγιναν συνώνυμοι στη Γερμανία περί τα μέσα της δεκαετίας του '80, όταν η πολυπολιτισμική κοινωνία έγινε το κύριο θέμα των γενικών πολιτικών αντιπαραθέσεων. Σε γενικές γραμμές στην Ευρώπη ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο κανονιστικός, ενώ ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει από αυτήν (Gundara 2000, Portera, 2008). Οι θεωρίες και οι προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι πολλές, διαφορετικές και το κυριότερο βρίσκονται σε μια διαρκή εξελικτική πορεία και υπό συνεχή αμφισβήτηση.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση είναι δύο φαινόμενα που επιφέρουν θεμελιώδεις συνέπειες τόσο για τις ανεπτυγμένες όσο και για τις λιγότερο ανεπτυγμένες κοινωνίες, αλλά και για το κάθε άνθρωπο ξεχωριστά ανεξαρτήτου κοινωνικής προέλευσης σε πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η εικόνα μιας συμπαγούς κοινωνίας που διαρθρώνεται γύρω από ένα σύστημα αξιών και κοινών προτύπων κοινωνικής συμπεριφοράς έχει στις μέρες μας σχεδόν

εξαλειφθεί ακόμα και σε εκείνες τις κοινωνίες που είναι απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα. Στη σημερινή κοινωνία που έχει πια καταλυθεί κάθε επικοινωνιακός φραγμός, που υπήρχε παλαιότερα, τίποτα δεν θα είναι ίδιο στο μέλλον. Ήθη, έθιμα, θρησκείες, γλώσσες, αξίες και συμπεριφορές, θα έρθουν σε επαφή με άλλους τρόπους ζωής και πολιτισμούς, διεκδικώντας το δικό τους χώρο και τις δικές τους περιοχές. Η ομοιομορφία και η ομογένεια παραχωρούν τη θέση τους στην ποικιλομορφία και τη πολυπλοκότητα.

Προφανώς αυτές οι αλλαγές δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση που κι αυτή λειτουργούσε σε ένα περιβάλλον ομοιογενές, χωρίς να χρειάζεται να λάβει υπόψη της τις όποιες διαφορές. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αναζητήσει ένα νέο λόγο, μια νέα γλώσσα που θα είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα του σήμερα. Μια νέα εκπαιδευτική πράξη στην οποία τεχνική κατάρτιση και επαγγελματική προπαρασκευή δεν θα είναι οι προτεραιότητες. Θα πρέπει να γίνει αντικείμενο υπεράσπισης όχι μόνο μια νέα γλώσσα αλλά η υιοθέτηση ενός νέου εκπαιδευτικού μοντέλου με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά που θα δίνει έμφαση στην ηθική σχέση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου (Ruiz & Sanchez, 2011).

Το σχολείο είναι ένα βασικό όργανο για την προώθηση της συμβίωσης και της διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη. Η κοινωνική συνοχή μπορεί να προωθηθεί μόνο αν διαμορφωθούν συνθήκες διαπολιτισμικών ικανοτήτων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετανάστευση μπορεί να αποτελέσει εκείνο τον πόρο σε πολιτιστικό επίπεδο, εάν ενσωματωθεί σε μια διαδικασία διαπολιτισμικής αλλαγής. Ο διαπολιτισμικός διάλογος συμβάλλει στη συνοχή και στην ένταξη, γίνεται μέσο διαμεσολάβησης και συμφιλίωσης, μεταφραζόμενος επιπλέον σε μια ανοιχτή διαδικασία όπου με σεβασμό ανταλλάσσονται απόψεις μεταξύ ατόμων, ομάδων και οργανώσεων με διαφορετικές πολιτισμικές προοπτικές και οράματα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008).

Η Διαπολιτισμικότητα αντιπροσωπεύει την κατεύθυνση στην οποία κινείται η Ευρώπη. Οι σχέσεις που βιώνονται στο σχολείο, είναι ένα εργαστήριο απόκτησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων που μπορούν να συμβάλλουν στη συνοχή μιας

ετερογενών κοινωνιών. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει ως στόχο την προώθηση της δυνατότητας να γίνεται αντιληπτή και σεβαστή η πολιτισμική ετερότητα, σε μια νέα αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη κατάλληλη για τον τρέχοντα πλουραλισμό στο οποίο το μεγαλύτερο μέρος της προσοχής εστιάζεται στη δημιουργία ενός συστήματος κοινών αξιών. Η ιδέα του ιθαγένειας αρχίζει να αναθεωρείται με στόχο το συνδυασμό οικογενειακών αξιών και ατομικών δικαιωμάτων (Giovannini, 2008 στο Contini & Maturo, 2011: 3684).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προσανατολίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη μιας σχεσιακής διάστασης, που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της επαφής, της συνεργασίας και της ανταλλαγής εμπειριών. Η γνωστική διάσταση σκοπεύει στην κατάδειξη της ποικιλίας των απόψεων, της προώθησης της ικανότητας της αποκέντρωσης και να ευνοήσει την ανταλλαγή μεταξύ των πολιτισμών. Η σχετικοποίηση των κριτηρίων και των εννοιών, απαραίτητη βάση της κριτικής σκέψης δεν οδηγεί στο ριζοσπαστικό σχετικισμό, αλλά στην έρευνα ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για αξίες, κανονισμούς και δικαιώματα προωθώντας το σεβασμό της διαφορετικότητας των απόψεων. Προσβλέποντας σε μια τέτοια προοπτική, τα σχολικά μαθήματα αποτελούν το καλύτερο πεδίο για να σχηματιστούν διαπολιτισμικές ικανότητες. Για παράδειγμα, στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, είναι σκόπιμο να ξεπεραστούν εθνοκεντρικές προσεγγίσεις, να ασχοληθούμε με το θέμα του ρατσισμού και της ειρηνικής συνύπαρξης αναλύοντας τις στιγμές των συναντήσεων και των συγκρούσεων τόσο μεταξύ ανθρώπων όσο και μεταξύ πολιτισμών. Στο μάθημα της μουσικής και της γλώσσας μπορεί να δοθεί η δυνατότητα να μελετηθούν οι σχέσεις μεταξύ ευρωπαϊκών και εκτός Ευρώπης πολιτισμών και στη Γεωγραφία να γίνει άνοιγμα από το τοπικό και το εθνικό πλαίσιο στο παγκόσμιο. Η πολύ-θρησκευτικότητα μπορεί να γίνει ένα εργαλείο κατανόησης για πρακτικές και σύμβολα άλλων θρησκειών προωθώντας ένα Διαθρησκευτικό διάλογο που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη συμπεριφορών σεβασμού και αμοιβαιότητας για την εξερεύνηση του εαυτού. Τέλος στην αγωγή του Πολίτη θα ήταν σκόπιμο να δοθεί έμφαση στις αρχές του Συντάγματος, της Οικουμενικής Διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στους διεθνείς οργανισμούς.

Πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική ποικιλομορφία μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στον διαπολιτισμικό διάλογο (Contini & Maturo, 2011: 3685) .

Σύμφωνα με τον Portera (2008) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού και της αναμόρφωσης της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα είδος γέφυρας που επιτρέπει την αμοιβαία προσέγγιση δύο ή περισσότερων πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοαποδοχή, και την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους μετανάστες.

Ο Geiger (2002) υποστηρίζει ότι το πρώτιστο καθήκον της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής είναι η παροχή ευκαιριών και η υποστήριξη διαφορετικών εμπειριών. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική μπορεί να οριστεί ως η οργάνωση κοινής διδασκαλίας, μάθησης, παιχνιδιού και εργασίας υπό μια διπλή προοπτική: της ισότητας και της αναγνώρισης της διαφοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι θεσμοί της αγωγής και μάθησης οφείλουν να δίνουν ευκαιρίες για εμπειρίες σε όλα τα άτομα, διότι είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση των όρων ζωής και συνύπαρξης.

Επιπλέον, θα προσθέταμε ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ενέχει και φιλοσοφικές διαστάσεις οι οποίες αφορούν κοινωνικές αξίες και αρχές όπως της δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών για όλους. Η χρήση του όρου « Διαπολιτισμική Αγωγή» δηλώνει την παιδαγωγική απάντηση στη πραγματικότητα της πολυπολιτισμική κοινωνίας. Η Διαπολιτισμική Αγωγή αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους. Επίσης αποτελεί συμβολή στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση με τη λύση των συγκρούσεων. Βασίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική που νοείται ως προσέγγιση στη ζωή και ως αυτενέργεια (Πανταζής, 2004).

Επίσης όπως αναφέρουν ο Coulby (2006), όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» συνεπάγεται ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία,

στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής, Ως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος εκπαίδευσης, το οποίο πηγάζει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και όπου οι πολιτισμικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα συνεκτιμώνται ως εμπλουτισμός και για το λόγο αυτό πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η Διαπολιτισμική Αγωγή αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους τιθέμενη αντίθετη σε κάθε είδους διάκριση.

Σύμφωνα με τον Nieke (1994 στο Πανταζής 2003 :81) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- 1) *Είναι «Κοινωνική Μάθηση» και έχει ως προϋπόθεση την έλλειψη των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα*
- 2) *Είναι «Πολιτική Παιδεία», διότι οφείλει να προετοιμάσει την πολυπολιτισμική κοινωνία ως μία μεταβλητή της πλουραλιστικής κοινωνίας καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς.*
- 3) *Είναι «Αντιρατσιστική Παιδεία», διότι αναφέρεται στον «πολιτισμικό σχετικισμό».*
- 4) *Είναι «Παιδαγωγική της Υποστήριξης», διότι υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς, τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής ταυτότητάς τους λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής με στόχο τη διατήρηση της διγλωσσίας.*

Οι Emmert και Eur (2011) προσδιορίζουν το πεδίο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως χώρο άσκησης παιδαγωγικών επιρροών, με αντικείμενο τη συνάντηση και αλληλεπίδραση πολλαπλών πολιτισμικών μορφών και τη μελέτη των ζητημάτων που ανακύπτουν στη διαδικασία και τα προϊόντα της παιδαγωγικής πράξης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ενισχύοντας την ανάπτυξη της

προσωπικότητας του ατόμου, της ενίσχυσης της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα.

Τα παραπάνω πορίσματα θα αποτελούσαν τους άξονες για το σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για όλους τους μαθητές στο σχολείο σε μια διαπολιτισμική προοπτική. Η UNESCO (2000) αναφέρεται στα δικαιώματα όλων των παιδιών για εκπαίδευση και επισημαίνει τις πολιτικές σκοπιμότητες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πρακτικής.

Κατά την Martins (2008) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ως αρχή και ως προσέγγιση, δηλώνει μια δυναμική και όχι στατική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών κοινωνικών ομάδων, με σκοπό πάντοτε τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη.

Σε γενικές γραμμές, οι βασικές αρχές οι οποίες διέπουν την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σύμφωνα με την UNESCO (2006: 31-37) συνοψίζονται στα εξής : *α) Σεβασμός στην πολιτιστική ταυτότητα του μαθητή μέσω της παροχής πολιτιστικά κατάλληλη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους, β) Παροχή σε κάθε μαθητή πολιτιστικής γνώσης, στάσεων και δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για την επίτευξη ενεργούς και πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία, γ) Παροχή σε κάθε μαθητή πολιτιστικής γνώσης, στάσεων και δεξιοτήτων, τέτοιων που θα δώσουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στον σεβασμό, την κατανόηση, και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, εθνικών, κοινωνικών θρησκευτικών, πολιτιστικών ομάδων αλλά και εθνών.*

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΣΜΟΣ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΣΧΕΤΙΚΙΣΜΟΣ

Τα παραδοσιακά φιλοσοφικά συστήματα και οι θέσεις που φέρουν έχουν δύο βασικές αδυναμίες. Καταρχάς είναι κλειστά, με την έννοια ότι έχουν κάνει την τελική τους κρίση για το πώς διαμορφώνεται ο κόσμος. Δεύτερον, είναι ως επί το πλείστον ευρωκεντρικά στη λογική τους, άσχετα με την προσπάθειά τους να δείξουν ότι είναι αντικειμενικά και προσανατολισμένα στην οικουμενικότητα, εκφράζοντας όμως

ταυτόχρονα το ευρωπαϊκό ιδεώδες αξιών, πεποιθήσεων και την ευρωπαϊκή κοσμοθεωρία. Ο Οικουμενισμός είναι μια «ανοικτή» έννοια. Αναγνωρίζει ότι η γνώση μας για τον κόσμο είναι συνεχής διαδικασία ανακάλυψής του. Δεν επιχειρεί να συνθέσει ή να απορρίψει την ποικιλία θρησκευτικών, ιδεολογικών και φιλοσοφικών απόψεων και προσεγγίσεων. Αντίθετα, προσπαθεί να παρέχει ένα καθολικό εννοιολογικό πλαίσιο εντός του οποίου θα πραγματοποιηθεί ο διάλογος μεταξύ αυτών των αντιλήψεων. Η δομή αυτού του πλαισίου έχει ως συστατικά, τα οικουμενικά χαρακτηριστικά της φύσης και του ανθρώπου. Κατά συνέπεια, το «οικουμενικό» δεν είναι ένα ιδανικό ή κάτι το μεταφυσικό. Αυτός είναι και ο λόγος που ο οικουμενισμός φιλοδοξεί να αρθρώσει την πιο ολοκληρωμένη θεώρηση του κόσμου. Σε αυτή του τη προσπάθεια επιχειρεί να συγκεντρώσει ό,τι πιο υψηλό από τα επιτεύγματα του ανθρώπινου πνεύματος στη θρησκεία, την φιλοσοφία και τον πολιτισμό. Ο Οικουμενισμός δεν είναι ένα φιλοσοφικό σύστημα κι ούτε φιλοδοξεί να γίνει κάτι τέτοιο. Είναι περισσότερο μία απόπειρα να λειτουργήσει υπερβατικά ως προς τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των θρησκειών, των ιδεολογιών, και των πνευματικών επιτευγμάτων του ανθρώπου, στη προοπτική της σύγκλησης και της συνεννόησης και μια συστηματική ανάλυση της ετερότητας της ανθρώπινης εμπειρίας (Mitias, 2004).

Κεντρικό ζήτημα στο θεωρητικό υπόβαθρο είναι η αναγνώριση ανθρωπολογικών σταθερών οι οποίες επιτρέπουν την ανάδειξη αρχών πολιτισμικής συνύπαρξης και που μπορεί να αποτελέσει μέτρο διατύπωσης μιας παιδαγωγικής με υπερπολιτισμικό προσανατολισμό. Προσανατολιστικός άξονας της οικουμενιστικής αντίληψης είναι «η συνάντηση των πολιτισμών». Ο χαρακτήρας της «πολιτισμικής συνάντησης» είναι παράγοντας αναστοχασμού των συλλογικών ταυτοτήτων δημιουργίας νέας γνώσης, ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της παρατήρησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου» (Γκόβαρης, 2004: 82).

Παρά τις διαφορές που μπορούν να προκύψουν στην ανθρώπινη συνύπαρξη και στις εκατέρωθεν αλληλεπιδράσεις παρατηρούνται διαφορές στην ικανοποίηση των ανθρώπινων προσδοκιών, αξιών και προσδοκιών σε διάφορα περιβάλλοντα. Μεταξύ άλλων οι διαφορές αυτές επιδρούν στην πολιτισμική ποικιλομορφία.

Ωστόσο υπάρχει η ανάγκη ενοποίησης των διαφορών προκειμένου να εκπληρωθούν οι βασικές απαιτήσεις για τη «συνάντηση» διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στο παρόν παγκοσμιοποιημένο συγκείμενο. Ο ρόλος της εκπαίδευσης σε αυτό το σημείο μπορεί να είναι διπλός ως μέσο πολιτισμικής μετάδοσης και ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, τοποθετώντας την στο επίπεδο των οικουμενικών εννοιών. Είναι γνωστό, ότι λόγω των διαφορών στις αξίες, τους στόχους και στις εμπειρίες ζωής, είναι λογική και η ανάδυση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με διαφορετικές αξίες, εμπειρίες, φιλοδοξίες. Η εκπαίδευση σε οικουμενικά πλαίσια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια συστηματική διαδικασία ενοποίησης σκέψεων με κύριο στόχο την απόκτηση οικουμενικής γνώσης. Στη προσπάθεια για επίτευξη του στόχου αυτού, οι ποικίλες απόψεις, σκέψεις, σχέσεις και συμπεριφορές αναγνωρίζονται, αλλά πάντα με προσανατολισμό στον εντοπισμό κοινών στοιχείων μέσα στη διαφορετικότητα. Έτσι λοιπόν η διαδικασία μάθησης στα πλαίσια της εκπαίδευσης μέσα από ισότιμη κατάθεση απόψεων με όχημα το διάλογο είναι πιθανό να λειτουργήσει αποτρεπτικά στη πρόκληση συγκρούσεων κάθε είδους (Okeke, 2002).

Στην αντίπερα του οικουμενισμού βρίσκεται ο πολιτισμικός σχετικισμός. Σύμφωνα λοιπόν με τον πολιτισμικό σχετικισμό θεμελιώδης αρχή του είναι η άρνηση ότι υπάρχει μία μοναδική γνωστή και στατική πραγματικότητα και κατά συνέπεια αμφισβητούν τη δυνατότητα της απόλυτης, καθολικής αλήθειας. Σύμφωνα με τον σχετικισμό η αλήθεια είναι κατασκευασμένη σε συνάρτηση με συγκεκριμένους πολιτισμούς, περιόδους, περιοχές και ανθρώπους. Έτσι ακόμα κι αν υπήρχε κάποια απόλυτη αλήθεια δεν θα μπορούσαμε να είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε ότι είναι όντως αυτή (Bleazby, 2011). Ο πολιτισμικός σχετικισμός υποστηρίζει ότι διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμοί έχουν διαφορετικό σύστημα αξιών και πεποιθήσεων άρα και διαφορετική θέαση στο να αξιολογούν αξίες. Με βάση λοιπόν αυτή την παραδοχή όλοι οι πολιτισμοί θεωρούνται ίσοι και έτσι απορρίπτονται οικουμενικές ηθικές αξίες και κώδικες, καθώς όλα θεωρούνται ότι έχουν την ίδια ισχύ. Θεωρείται λοιπόν εσφαλμένο, να προσπαθούμε να μεταλαμπαδεύσουμε τον δικό μας αξιακό κώδικα στους άλλους για το λόγο ότι όλες οι αξίες έχουν την ίδια σημασία και ισχύ με τις δικές μας (Kala, 2011). Το αδύνατο της εξασφάλισης

πολιτισμικά ουδετέρων κριτηρίων για την αξιολόγηση πολιτισμών σημαίνει ότι πρακτικά μπορούν να γίνουν πολλές αξιολογήσεις πολιτισμών από διαφορετική κάθε φορά οπτική γωνία και με διαφορετικό αποτέλεσμα, χωρίς να υπάρχει τρόπος να αποδειχθεί αντικειμενικά ποια από τις συγκρίσεις είναι πιο έγκυρη. Στο βαθμό που οι πολιτισμοί εμπεριέχουν και αξιακά συστήματα, κάθε ιεράρχηση τους θα σήμαινε και ιεράρχηση αξιών. Ιεράρχηση αξιών όμως γίνεται μόνο πολιτικά, δηλαδή με τη χρήση ισχύος (βίας ή συναίνεσης). Προεκτείνοντας τη θεωρία της μη-ιεραρχισιμότητας των πολιτισμών, ορισμένοι διατυπώνουν τη θέση περί ισοτιμίας των πολιτισμών. Η θέση αυτή δεν αρνείται μόνο τη δυνατότητα τεχνικής αξιολόγησης των πολιτισμών, αλλά και τη νομιμότητα ιεραρχικής αξιολόγησης (Γκότοβος, 2002).

Όπως αναφέρει ο Davis (2008 :270-276) νομοτελειακά λοιπόν θα πρέπει να αποδεχτούμε την ύπαρξη αυτών των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, να τις κατανοήσουμε και να προσπαθήσουμε να επικοινωνήσουμε μαζί τους. Κάθε πολιτισμός έχει τις δικές του αρχές και τα δικά του σύμβολα και οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης εκλαμβάνεται ως αποτυχία της κυρίαρχης ομάδας στο να αναγνωρίσει την ισότητα και την ισοδυναμία των «άλλων». Το πρόβλημα κατά τη γνώμη του δεν είναι ότι υπερεκτιμούμε τις διαφορές που μας χωρίζουν, αλλά στο ότι τις υποτιμούμε κι ότι ακόμα κι σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο φανταζόμαστε να προβάλλεται η εικόνα του «εαυτού» μας στον «άλλο».

Στις θέσεις αυτές, ο Roth (1998 στο Γκόβαρης, 2004 :93) θέτει τα ερωτήματα που λειτουργούν κριτικά προς το σύστημα αρχών του σχετικισμού:

- 1. Πόσο εφικτή μπορεί να είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία και συναίνεση όταν οι πολιτισμοί αποτελούν μονάδες και κάθε σύγκριση αξιολογείται εθνοκεντρικά ή ρατσιστικά;*
- 2. Πως μπορούν να επικοινωνήσουν οι πολιτισμοί όταν συναντούνται ως μη συγκρίσιμες ενότητες;*
- 3. Πως μπορεί να υπάρξει μια πολυπολιτισμική κοινωνία και μια διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν η έννοια του πολιτισμού προτρέπει στην*

απλή, παράλληλη συνύπαρξη, χωρίς να προβλέπει ουσιαστικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης;

ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ως εκπαιδευτική στόχευση η διαπολιτισμικότητα αφορά στην εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών για όλα τα μέλη του πληθυσμού των εθνικών κρατών, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, το φύλο ή την κοινωνική τάξη τους. Η Μηλίγκου (2004 στο Ρήγα κ.α. 2007: 124), αναφέρει: «Σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών ή άλλων αποκλειόμενων ομάδων, η αρχή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αφορά στην τυπική ένταξη των παιδιών αυτών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά και την ουσιαστική ένταξη στις μαθησιακές διαδικασίες με όρους εκπαιδευτικής ισότητας, τόσο ως προς την εμπλοκή τους στη διαδικασία της γνωστικής τους ανάπτυξης και μελλοντικής προσοντοποίησης όσο και ως προς τη δυνατότητα έκφρασης των ιδιαίτερων συμβολικών συναρθρώσεων, μέσω των οποίων επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν τη θέση που κατέχουν και την πολιτισμική ταυτότητα που διαμορφώνουν χρησιμοποιώντας στοιχεία από δύο ή περισσότερα μορφώματα.».

Ο Mead (1973 στο Γκόβαρης 2004:176) ορίζει την ταυτότητα ως την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί αναστοχαστικά το ίδιο του το «εγώ». Το μεμονωμένο άτομο βέβαια δεν είναι σε θέση να διεκπεραιώσει μια τέτοια διαδικασία. Μόνο στο πλαίσιο της επικοινωνίας και παρατηρώντας το «εγώ» του με τα «μάτια» του συνομιλητή του έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια εικόνα του προσώπου του. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί λοιπόν τη θεμελιώδη προϋπόθεση συγκρότηση κοινωνικής ταυτότητας. Η «ταυτότητα του Εγώ» δεν εκφράζει μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία, επειδή η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ ατομικών και κοινωνικών προσδοκιών αποτελεί για το άτομο συνεχή και καθημερινή πρόκληση στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πραγματικότητας που βρίσκεται υπό διαρκή μεταβολή. Προκειμένου λοιπόν τα άτομα να ανταποκρίνονται στις συνεχείς

προκλήσεις επίτευξης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες.

Ως θεμελιακά στοιχεία συγκρότησης της «ταυτότητας του Εγώ» και ως βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης με βάση τα παραπάνω σύμφωνα με τις απόψεις του Habermas 1973 και Krapmann 1976 (στο Γκόβαρης 2004: 177) είναι τα εξής: «α) Η ενσυναίσθηση β) Η κριτική στάση απέναντι στους άλλους γ) Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους δ) Η ανοχή αντιφάσεων ε) Η επικοινωνιακή ικανότητα.» Οι ικανότητες αυτές δεν αποτελούν γενικές και αφηρημένες τεχνικές επικοινωνίας αλλά αποτυπώνουν σχέσεις και δυνατότητες δράσης των υποκειμένων απέναντι στις εκάστοτε κοινωνικές προϋποθέσεις αλληλεπίδρασης.

Ως στόχοι λοιπόν της Διαπολιτισμικής Αγωγής με βάση τις απόψεις του Auernheimer στο (Ζωγράφου, 2003) είναι οι εξής:

1. *Κοινωνική μάθηση*, η οποία στοχεύει στην ενσυναίσθηση, την ανοχή, την αλληλεγγύη και την ικανότητα συνεργασίας.
2. *Αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς*. Ο όρος διαπολιτισμική αγωγή υπονοεί ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές. Συνεπώς ένα στόχος αυτής της προσέγγισης είναι και η αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών. Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να μεταδίδει την εμπειρία ότι ο ατομικός πολιτισμός είναι ένας μεταξύ πολλών άλλων. Για αυτό το λόγο πρέπει να επιδιώκεται η εξάλειψη εθνοκεντρικών αντιλήψεων.
3. *Η πολυδιάστατη γενική μόρφωση*. Βασικός στόχος είναι η αναθεώρηση του προγράμματος διδασκαλίας του σχολείου και η κατάργηση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του.
4. *Πολιτική αγωγή και αντιρατσιστική αγωγή*. Η διαπολιτισμική αγωγή είναι σε μεγάλο βαθμό πολιτική αγωγή. Καθήκον της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η ανάλυση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης των μεταναστών. Η αγωγή ενάντια στην εθνική αντίληψη

αποτελεί αναμφίβολα ένα πολιτικό στόχο πράγμα που ισχύει και για την αγωγή στον διαπολιτισμικό σεβασμό.

5. *Η διπολιτισμική εκπαίδευση.* Η «κοινωνική πραγματικότητα του παιδιού των μεταναστών χαρακτηρίζεται από δύο πολιτισμούς. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση πρέπει να αναπτυχθεί η διγλωσσία των παιδιών των μεταναστών, για να μπορέσουν να αποκτήσουν την «ικανότητα συμμετοχής σε δύο γλώσσες και δύο πολιτισμούς.

Κατά τον Bleszynska (2008: 544) για να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε ποικίλους τύπους δραστηριοτήτων, σε οποιαδήποτε μέθοδο μάθησης, θα πρέπει προηγουμένως να εκπληρωθούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις για να τελεσφορήσουν. Πρώτιστο μέλημα θεωρείται η ευαισθητοποίηση των μαθητών στη πολιτισμική διαφορετικότητα και στην κατασκευή του αισθήματος της ισοτιμίας με τους πολιτισμικά «άλλους». Έπειτα είναι η στοιχειώδης γνώση του πολιτισμού των «άλλων», η διαπολιτισμική επικοινωνία και επαφή, και τέλος η ειρηνική επίλυση των όποιων συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν μεταξύ πολιτισμικών ομάδων.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Στη χώρα μας, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση βρίσκεται ουσιαστικά στην αρχή της ανάπτυξης της, τόσο στο επίπεδο του πολιτικού σχεδιασμού όσο και στο επίπεδο της πολιτικής εφαρμογής. Με το Νόμο 2431/96 σηματοδοτείται μια νέα περίοδος για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού και κυρίως για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην χώρα μας. Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου στο άρθρο 34 ως σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον ως σκοπός διατυπώνεται ακόμα η εφαρμογή προγραμμάτων αντίστοιχων με εκείνων των δημοσίων σχολείων τα οποία θα προσαρμόζονται με τη σειρά τους στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές

ανάγκες των μαθητών. Παρ' όλα αυτά τα μέτρα που έχουν ληφθεί για την αποτελεσματική εκπαίδευση του αλλόφωνου πληθυσμού εφαρμόζονται σε περιορισμένη κλίμακα, αφού στα περισσότερα σχολεία οι μαθητές αυτοί δεν διδάσκονται ούτε την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ούτε τη μητρική γλώσσα ή τον πολιτισμό τους αν και προβλέπεται από το νόμο. Η δομή του ελληνικού σχολείου όπως επισημαίνει ο Mouzelis (1998) είναι τέτοια που δεν καλλιεργεί στους μαθητές την ανάπτυξη του δημιουργικού διαλόγου και της ανταλλαγής ιδεών ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και θρησκείες, πράγμα που δυσκολεύει την ένταξη των αλλόφωνων μαθητών. Στην πράξη οι αλλόφωνοι μαθητές αντί να εντάσσονται ομαλά, οδηγούνται στην αφομοίωση, αφού κανένα από τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν ευνοεί την διατήρηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (Paleologou, 2004: 317:329).

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) των σχολείων στις διάφορες χώρες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των μαθητών και των γονέων τους και άλλων ενδιαφερομένων, γιατί αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της όλης διαδικασίας της εκπαίδευσης. Αυτό καθορίζει τα πλαίσια των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που οφείλουν να αναπτυχθούν στα σχολεία. Το ενδιαφέρον αυτό για το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι παλαιότατο. Παρόλα αυτά οι έννοιες που εμπεριέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι ορισμοί που δίνονται σε αυτό από τους ειδικούς, δε συμφωνούν πάντοτε μεταξύ τους. Ένας βασικός λόγος για την κατάσταση αυτή είναι η σύγχυση που επικρατεί ανάμεσα σε όσους ασχολούνται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχετικά με το τι πρέπει να περιλαμβάνει, σε τι να αποβλέπει, πως εκπονείται και άλλα παρόμοια θέματα (Schwartz, 2006).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια του όρου, Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες

δραστηριότητες για τους μαθητές. Ο Sorel (2005) υποστηρίζει ότι Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές αποκτούν κατά τη διάρκεια ορισμένης εκπαίδευσης, σκοπός της οποίας είναι να επιτύχει γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους από το ένα μέρος και να εξοπλίσει τους μαθητές με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες από το άλλο. Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει κατά τους ίδιους να στηρίζεται τόσο στην εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα, όσο και στην επαγγελματική εμπειρία και πρακτική.

Η Simons (2004: 25-26) ορίζει ως αναλυτικό πρόγραμμα όχι μόνο τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται και που μπορούν να περιλαμβάνουν γνώσεις, διαδικασίες και δεξιότητες, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται και το λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα δηλαδή τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές έμμεσα, μέσω της κουλτούρας του σχολείου, τις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τους κανονισμούς του σχολείου. Επιπλέον επειδή υποστηρίζει πως δεν αντιλαμβάνονται όλοι τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα με την ίδια ευρεία έννοια, θεωρεί πως για να υπάρξει εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, πρέπει να υιοθετηθεί αυτός ο ευρύτερος ορισμός με δεδομένο ότι μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω μιας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας και μάθησης. Κατά τη γνώμη της το αναλυτικό πρόγραμμα δεν θα πρέπει να θεωρείται συνώνυμο της εκπαίδευσης ασκώντας κριτική σε παλιότερες μεταρρυθμίσεις που έχουν λάβει χώρα σε εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και που απεμπόλησαν κεντρικές αξίες της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει σθεναρά ότι αν θέλουμε να προετοιμάσουμε τις μελλοντικές γενιές για τη νέα εποχή πρέπει να εξασφαλίσουμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα θα κινούνται μέσα σε πλαίσια που ενσωματώνουν τους στόχους και τις αξίες της εκπαίδευσης, όπως και να ενισχυθεί μέσα από αυτά η αυτόνομη σκέψη, το κριτικό πνεύμα και η δημιουργικότητα, ώστε να εφοδιαστούν με τις κατάλληλες διαπροσωπικές και πολιτικές δεξιότητες .

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί εργαλείο που διευκολύνει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως κάθε κανονισμός που επιδιώκει να καταγράψει τους όρους λειτουργίας και επέκτασης ενός συγκεκριμένου θεσμού ή μιας οργάνωσης ή γενικότερα κάποιας ομαδικής δράσης. Κατά συνέπεια το αναλυτικό πρόγραμμα

αποτελεί έναν απαραίτητο παράγοντα για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου εφόσον καταγράφει τους τομείς δράσης κάθε σχολικής βαθμίδας, καθώς και την έκταση διαπραγμάτευσης των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων (Χρυσ αφίδης, 2004).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000:339) «τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και η διδακτική πράξη της καθημερινότητας ανακεφαλαιώνουν την πολυπλοκότητα και την αντινομικότητα της εκπαίδευσης. Η πολυπλοκότητά της κατά βάση οφείλεται στο γεγονός ότι επιδιώκει να είναι, ταυτόχρονα, σε όλα τα επίπεδα και τους τομείς διαφοροποιημένη και ενιαία. Η αντινομικότητα της εκπαίδευσης οφείλεται, κυρίως, στο γεγονός ότι προσπαθεί να επιτύχει αλληλοαναιρούμενες επιδιώξεις, όπως η ανάπτυξη του παιδιού, η ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας και η ικανοποίηση των προσδοκίων διαφορετικών ομάδων όπως είναι οι γονείς .

Οι παραπάνω λόγοι δημιουργούν κι ένα τοπίο ανομοιογένειας διαμόρφωσης αναλυτικών προγραμμάτων, κατά τον Ματσαγγούρα (2004: 54), περιγράφοντας ταυτόχρονα τρεις κύριους τομείς ανάπτυξής τους που ανάλογα με τις επιλογές του σε αυτούς, αποκτούν περιεχόμενο και συγκεκριμένη φυσιογνωμία:

1. *Δια-κλαδική οργάνωση:* Διαφοροποιούνται στα κριτήρια επιλογής των γνώσεών τους από τους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους και στον τρόπο οργάνωσής τους στο πλαίσιο του Αναλυτικού προγράμματος.
2. *Ενδο-κλαδική οργάνωση:* Διαφοροποιούνται στον τρόπο με τον οποίο επιχειρούν να επιτύχουν την εσωτερική οργάνωση της γνώσης κάθε κλάδου, ώστε να εξασφαλίσουν οργανική συνοχή εντός κλάδου.
3. *Αναπλαισίωση σχολικής γνώσης:* Διαφοροποιούνται στον τρόπο μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, διαδικασία η οποία σχετίζεται άμεσα και με τον τρόπο αξιοποίησης από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της εμπειρικο-βιοματικής γνώσης που διαθέτουν τα παιδιά από την επαφή τους με την πραγματικότητα.

Άσχετα όμως από τις όποιες διαφοροποιήσεις τους στους παραπάνω τομείς τα Αναλυτικά Προγράμματα συγκλίνουν στη κοινή δέσμευση που αναλαμβάνουν έναντι της εκπαίδευσης να διαχειρισθούν την ποικιλία και την πληθώρα των γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων με τρόπο ώστε :

- 1. Να κινηθούν στα πλαίσια του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου*
- 2. Να προσαρμοστούν στις μαθητικές δυνατότητες*
- 3. Να καταστήσουν τις σχολικές γνώσεις κατανοητές, ενδιαφέρουσες και αξιοποιήσιμες*

«Τα τρία αυτά στοιχεία αφορούν την λειτουργικότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων κάθε μορφής και απόκλισης, και αποτελούν υπαρκτές προκλήσεις για όλες τις περιπτώσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η διεθνής εμπειρία επισημαίνει, όμως, ότι συνήθως τα Αναλυτικά Προγράμματα απαιτούν πολύ περισσότερο από τον διαθέσιμο χρόνο, κινούνται ένα ή και δύο χρόνια πάνω από τον «μέσο» μαθητή της ηλικίας στην οποία απευθύνονται και περιλαμβάνουν αποσπασματικές, αδιάφορες και ανενεργές γνώσεις »(Ματσαγούρας, 2004: 55).

Κατά την Κουλουμπαρίση (2003 :13) «το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένα σύνολο από οδηγίες και εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και συνθέτουν την καθημερινή σχολική ζωή και για το οποίο έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί». Η ίδια θεωρεί ότι οι ορισμοί αυτοί μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες. Εκείνοι που δίνουν έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως καθοδηγητικό πλαίσιο και εκείνοι που επικεντρώνονται στο σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές μέσα στη σχολική ζωή, τόσο μέσα από το σκόπιμο και προδιαγεγραμμένο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και από το λανθάνον που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων». Στους ορισμούς της πρώτης κατηγορίας τονίζεται η λειτουργικότητα και η χρησιμότητα του Αναλυτικού Προγράμματος ως οδηγού, ο οποίος παρέχει κατευθύνσεις στους διδάσκοντες για το θεωρητικό πλαίσιο, τους στόχους, τις δραστηριότητες και τις μεθόδους αξιολόγησης.

«Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν συγκροτημένες προτάσεις που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη μορφή της σχολικής γνώσης, στον τρόπο που πρέπει να οργανώνεται, να αποκτάται και να αξιοποιείται από τους μαθητές. Ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικός, διότι θέτουν τις βασικές παραμέτρους ανάπτυξης της διδακτικής πράξης και μπορούν να συντελέσουν τα μέγιστα στη διαμόρφωση του κοσμοειδώλου των μαθητών, ώστε αυτοί να αποκτήσουν τα εφόδια για τη διαρκή και επιτυχή προσαρμογή τους στο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον που καλούνται να ενταχθούν» (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002: 54 και Asser et al, 2004: 34) .

Θα πρέπει ακόμα να σημειωθεί πως το παραδοσιακό πρόγραμμα έδινε έμφαση κυρίως στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, που θεωρούνται σήμερα σημαντικές στα πλαίσια της αγωγής, και που δεν εμπεριέχονταν στις προκαθορισμένες δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αγωγής και μάθησης ήταν στενά εξαρτημένα από τις συγκεκριμένες τυπικές δραστηριότητες που προβλέπονταν στο σχολικό πρόγραμμα. Σπάνια μάλιστα γινόταν σύνδεση των επίσημων σχολικών δραστηριοτήτων με άλλες ανεπίσημες μη ακαδημαϊκές εκδηλώσεις, με την ίδια την εμπειρία και τη ζωή των μαθητών και πολύ σπανιότερα έπαιζαν ρόλο στην όλη σύλληψη και εκπόνηση του Αναλυτικού προγράμματος τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Η όλη αντιμετώπιση του σχολικού προγράμματος ήταν πολύ περιορισμένη και στενή.

Σε αυτή τη λογική κινούνται αρκετοί παιδαγωγοί και πιστεύουν ότι όλες γενικά οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο και όλες οι εμπειρίες που προκύπτουν από αυτές, θα πρέπει να θεωρούνται ότι ανήκουν στο σχολικό πρόγραμμα (Πασούλα, 2004). Έτσι σε αρκετές περιοχές του κόσμου έχει υιοθετηθεί ένα είδος προγράμματος, μέσα στο οποίο γίνεται συνδυασμός των «ανεπίσημων» και «επίσημων» δραστηριοτήτων και εμπειριών, επειδή πιστεύεται ότι και οι «ανεπίσημες» εμπειρίες είναι εξίσου σημαντικές με τις «επίσημες» για τη διανοητική

καλλιέργεια και ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για την επίτευξη πολλών άλλων εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί ένα πλατύ συνδυασμό των διαφόρων δραστηριοτήτων και φυσικά δεν μπορεί να στηριχτεί στις παραδοσιακές ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Οι απαντήσεις τελικά που δίνονται στα διάφορα ερωτήματα σχετικά με το τι είναι αναλυτικό πρόγραμμα και το τι αυτό πρέπει να περιλαμβάνει, εξαρτώνται από τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας και από την αντίληψη που έχει για το τι είναι μάθηση και διδασκαλία και γενικά για το ποια πρέπει να είναι η αποστολή του σχολείου. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε χώρας αντανακλά τις παραδοσιακές αξίες και την όλη κοινωνική ιδεολογία που υπάρχει σε αυτήν, καθώς και το βαθμό της οργάνωσης και της οικονομικής ακόμα (Χρυσαφίδης, 2004).

Τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη και η οργάνωση του Αναλυτικού Προγράμματος έχει εξελιχθεί σε ξεχωριστό επιστημονικό κλάδο. Αν και δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία σχετικά με το τι ακριβώς περιλαμβάνει αυτός ο κλάδος, έχουν ωστόσο πραγματοποιηθεί σημαντικές εξελίξεις στον τομέα αυτό. Οι διαφωνίες αυτές προέρχονται από την εννοιολογική σύγχυση που υπάρχει ως προς τις έννοιες τις σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι διαφορές βέβαια που προκύπτουν και η σχετική ασυμφωνία ξεκινά από τις διαφορετικές απαντήσεις που δίνουν στο ερώτημα «τι θα πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία» και από την αιτιολόγηση του γιατί θα πρέπει να διδάσκεται το μάθημα αυτό το μάθημα και όχι κάποιο άλλο. Εξυπακούεται ότι οι ειδικοί με τους αποτελεσματικούς τρόπους σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας ενός μαθήματος, αλλά με το τι κάνει το κάθε μάθημα αξιόλογο, σημαντικό και χρήσιμο (Schremer & Bailey, 2001) .

Ανάμεσα στα άλλα ερωτήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατά την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος περιλαμβάνεται και το ερώτημα «ποιου» πρέπει να πάρουν και «ποιες γνώσεις» μέσω του σχολείου και συγκεκριμένα μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος. Για το λόγο αυτό κατά τη συστηματική ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος οι ειδικοί αντιμετωπίζουν όχι μόνο το συγκεκριμένο Status και τη λειτουργία των διαφόρων κλάδων αλλά και το τι συμβαίνει στους ανθρώπους και στον τρόπο σκέψης τους, όταν καταπιάνονται με τη μελέτη

ορισμένων κλάδων ή μαθημάτων. Έτσι οι ειδικοί κατά το σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος (Curriculum Developers), φροντίζουν να λάβουν υπόψη τους το τι πρέπει να μελετάται, τι είδους γνώση να καταχωρηθεί, σε ποιους, πως πρέπει να μελετούνται τα μαθήματα, δηλαδή ποιες αρχές πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία ενός μαθήματος, αφού ο τρόπος με τον οποίο διδάσκει κάποιος, επηρεάζει και συμπληρώνει τα αποτελέσματα που προέρχονται από τη μελέτη ενός συγκεκριμένου μαθήματος (Schwartz, 2006). Από τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα ότι η ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος δεν περιορίζεται μόνο στην τεχνική ή τεχνοκρατική αντιμετώπιση ούτε είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα, που πραγματοποιείται με τη συνεπή υλοποίηση ορισμένων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων. Είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί ανάμεσα στα άλλα γνώσεις, κρίση, πείρα, νοημοσύνη, καθώς και διάφορες τεχνοκρατικές δεξιότητες.

Για την μεγιστοποίηση της ποιότητας των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σύμφωνα με τους Meyers και Nulty (2009) προτείνει την ανάπτυξη μαθημάτων στα πλαίσια ενός Αναλυτικού Προγράμματος που θα είναι ρεαλιστικά και θα σχετίζονται με τον «πραγματικό» κόσμο, θα είναι αλληλοσυνδεδεμένα, θα απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν σταδιακά ολοένα και πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες, θα είναι ευθυγραμμισμένα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που θα βάζει το πρόγραμμα και τέλος θα είναι ενδιαφέροντα για τον μαθητή προσδίδοντάς του κίνητρα.

Σε ότι έχει να κάνει με την ανάδειξη της διαπολιτισμικής διάστασης των Αναλυτικών Προγραμμάτων ο Bennett (2007 στο Atwater, 2010:105) υποστηρίζει την ύπαρξη τεσσάρων βασικών αξιών: α) *την αποδοχή και εκτίμηση της πολιτισμικής πολυμορφίας*, β) *τον σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια*, γ) *το αίσθημα ευθύνης για την παγκόσμια κοινότητα*, δ) *τον σεβασμό στη Γη*

Συνεχίζοντας ο Bennett στηριζόμενος στις παραπάνω αξίες διατυπώνει έξι στόχους για την επίτευξη της διαπολιτισμικότητας στα Αναλυτικά Προγράμματα:

1. Αξιολόγηση των πολλαπλών ιστορικών παραμέτρων

2. *Απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης αναγνωρίζοντας τις διαφορές στο τρόπο που αντιλαμβάνεται ο καθένας τον κόσμο*
3. *Ανάπτυξη της δυνατότητας να επικοινωνεί και να ερμηνεύει πολιτισμικά φαινόμενα που είναι διαφορετικά από αυτά που βιώνει ο ίδιος*
4. *Απόκτηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων*
5. *Αντίληψη της κατάστασης του πλανήτη και των παγκόσμιων δυναμικών που διαμορφώνονται*
6. *Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων*

Σημαίνοντα ρόλο στη διάρθρωση και στην ανάπτυξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος διαδραματίζει το σχολικό εγχειρίδιο. Το σχολικό εγχειρίδιο μπορούμε να πούμε ότι είναι το κέντρο ενός κύκλου που ξεκινά από το κοινωνικό πλαίσιο και καταλήγει στο διοικητικό. Το διδακτικό βιβλίο είναι το μέσο, με το οποίο υλοποιούνται οι προδιαγραφές του Αναλυτικού Προγράμματος που πρέπει να καλύπτουν τις οικονομικές και πολιτιστικές ανάγκες του κοινωνικού συνόλου. Είναι λοιπόν φυσικό ότι το διδακτικό βιβλίο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Ποια είναι όμως η πραγματικότητα πάνω στο θέμα; Ανταποκρίνεται άραγε το διδακτικό εγχειρίδιο στο ρόλο του; Πόσο βοηθά στην υλοποίηση των αναγκών και των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος;

Αρχικά θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαδικασία που ακολουθείται στην Ελλάδα για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων είναι χρονοβόρα εφόσον βέβαια τηρούνται όσα προβλέπει ο νόμος. Το πρόβλημα δεν λύνεται συνήθως με την ανάθεση συγγραφής διδακτικών βιβλίων αλλά μάλλον με μια ολιστική θεώρηση. Τις περισσότερες φορές πλην ελαχίστων εξαιρέσεων χρησιμοποιούνται συνήθως παλαιότερα βιβλία, τα οποία δεν συμφωνούν με τα νεότερα Αναλυτικά Προγράμματα. Αλλωστε όταν γίνεται αναφορά στα διδακτικά βιβλία δεν θα πρέπει να εννοείται αυτόματα και αποκλειστικά ότι μιλάμε για τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την έρευνα σχολικών εγχειριδίων, κάτι που αποτυπώνει τη σπουδαιότητα που αποδίδεται σε αυτά μιας και αποτελεί ένα από τα βασικά και ουσιαστικά εργαλεία του Αναλυτικού προγράμματος στη προσπάθεια για μια πληρέστερη κατάκτηση μαθησιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση το περιεχόμενό τους. Για το λόγο αυτό ήδη η UNESCO, ήδη από το 1949 επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων με γνώμονα τον περιορισμό του εθνοκεντρισμού και την προώθηση της ειρήνης και της διεθνούς κατανόησης. Οι αλλαγές αυτές βέβαια δεν είναι πάντα ταχείς και απαιτούν τη συνειδητοποίηση της έκτασης του ζητήματος. Είναι πάντως ελπιδοφόρα η διαπίστωση ότι σταδιακά τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν μια τάση περιορισμού του εθνοκεντρισμού.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την εικόνα του «άλλου», όπως προβάλλεται και διαμορφώνεται μέσα από τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας. Η έρευνα της εικόνας του «άλλου» θεωρείται σημαντική, αφενός διότι συμβάλλει, μέσα από τη διαδικασία αντιπαραβολής της εικόνας του εθνικού «εαυτού» στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας του μαθητή και αφετέρου διότι είναι ενδεχόμενο να καθορίζει σε κάποιο βαθμό την ποιότητα των μελλοντικών σχέσεων και της γενικότερης συνύπαρξης με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η βασική αρχή που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη είναι η προαγωγή της αρμονικής σχέσης μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου», και η ανάπτυξη μιας υπερεθνικής ταυτότητας που κρίνεται καθοριστικής σημασίας μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Με βάση αυτή την αρχή διατυπώνονται τα εξής ερωτήματα:

1. Υπάρχουν αναφορές στον «άλλο» μέσα στα γλωσσικά εγχειρίδια του γυμνασίου;
2. Τι είδους αναφορές έχουμε για τον «άλλον» (εθνικός, πολιτισμικός, γλωσσικός, θρησκευτικός) ;
3. Πως παρουσιάζεται η εικόνα του «άλλου»;
4. Επιτυγχάνονται οι στόχοι της διαπολιτισμικής μάθησης μέσα από τον τρόπο που παρουσιάζεται ο «άλλος» αναδεικνύοντας τα κοινά χαρακτηριστικά και τις κοινές αξίες;
5. Ανταποκρίνεται η εικόνα του «άλλου» στους σκοπούς που έχει θέσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα με δεδομένο ότι αυτοί είναι: *«...Να εκτιμήσουν, επίσης, τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού. Να εκτιμήσουν οι μαθητές την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικός φορέας είναι η γλώσσα, σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες των άλλων λαών. Να κατανοήσουν, τέλος, οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους».*

Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική: Η εικόνα του «άλλου»
στα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τις χρησιμοποιούμενες στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων ερευνητικές μεθόδους επιλέχθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου (Βάμβουκας, 2000). Η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως η τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική, και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία. Η έννοια του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας σημαίνει ότι υπάρχουν και περιεχόμενα που δεν είναι αναλυτά. Πρόκειται για το «λανθάνον», το άδηλο, το άρρητο περιεχόμενο της επικοινωνίας. Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται κυρίως στα γραπτά λεκτικής επικοινωνίας τεκμήρια. Έτσι, αντικείμενο ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να αποτελέσει κάθε είδος γραπτού τεκμηρίου (βιβλίο, εφημερίδα, περιοδικό, εγκύκλιος, λόγος κοινοβουλευτικός, μαθητικά έντυπα). Γενικά κατά την ανάλυση του περιεχομένου επιδιώκεται μια στατιστική απογραφή και απαρίθμηση των θεμάτων, των εικόνων και των παραστάσεων μιας γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας. Με την ανάλυση περιεχομένου μπορούν να μελετηθούν όλα τα στοιχεία της επικοινωνίας, δηλαδή να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του πομπού, να μελετηθούν οι σκοποί του μηνύματος, τα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί για να προκαλέσει την προσοχή του αποδέκτη του και τα αποτελέσματα που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες. Στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα η ανάλυση του περιεχομένου χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του περιεχομένου καθαυτού, τη συναγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για τα χαρακτηριστικά του πομπού της επικοινωνίας και τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται η επικοινωνία ή των επιπτώσεων της στο ακροατήριο.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα υπόδειγμα ανάλυσης περιεχομένου το οποίο συνδυάζει την ποσοτική με την ποιοτική προσέγγιση, με σκοπό την έρευνα τόσο των δεδηλωμένων όσο και των λανθανουσών προθέσεων και αποχρώσεων ενός μηνύματος, αλλά και την εξασφάλιση της ερμηνείας βάση του γενικότερου πλαισίου μέσα στο οποίο λειτουργούν.

Κατ' αρχάς, βάση των ερευνητικών ερωτημάτων διατυπώθηκαν οι βασικές κατηγορίες και υποκατηγορίες. Τις βασικές κατηγορίες ανάλυσης του εν λόγω συστήματος αποτέλεσαν οι εξής τύποι του «άλλου»:

- 1) Εθνικός «Άλλος»
- 2) Πολιτισμικός «Άλλος»
- 3) Γλωσσικός «Άλλος»
- 4) Θρησκευτικός «Άλλος»

Σε κάθε μια από τις βασικές κατηγορίες αντιστοιχούν οι παρακάτω τέσσερις υποκατηγορίες, βάσει των οποίων θα γίνει και η ποιοτική αποδελτίωση των αναφορών. Οι τέσσερις υποκατηγορίες του «άλλου» διαρθρώνονται με βάση το διαχωρισμό του «άλλου» που έχει διατυπώσει ο Bochner στο Γκόβαρης (2003).

- 1) *Ο αφομοιωτικός τύπος: Πρόσωπα του τύπου αυτού απεμπολούν την κουλτούρα της χώρας καταγωγής και αφομοιώνονται στο πολιτισμό της χώρας υποδοχής*
- 2) *Ο αντιθετικός τύπος: Στη περίπτωση αυτή το υποκείμενο δεν αποδέχεται την ξένη κουλτούρα και υπερθεματίζει, υπό την επίδραση των αρνητικών εμπειριών του με την κυρίαρχη ομάδα, την αξία της δικής του κουλτούρας*

- 3) *Ο οριακός τύπος: Το υποκείμενο βιώνει και τους δύο πολιτισμούς ως φορείς αξιολογών αξιών και κανόνων, όμως ελλείπει συμβατότητας μεταξύ αυτών κινείται ανάμεσα στις δύο κουλτούρες*
- 4) *Ο συνθετικός τύπος: Στη περίπτωση αυτή τα υποκείμενα κατορθώνουν να συνθέσουν στοιχεία και των δυο πολιτισμών σε ένα νέο πολιτισμό, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τις δυνατότητες δράσης. Τα υποκείμενα ταυτίζονται με αξίες που δεν ανήκουν μόνο σε ένα πολιτισμό.*

Ως μονάδες καταγραφής χρησιμοποιήθηκε η παράγραφος. Η κάθε καταγραφή εντάσσεται σε μία και μόνο κατηγορία και σε μία και μόνο υποκατηγορία.

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

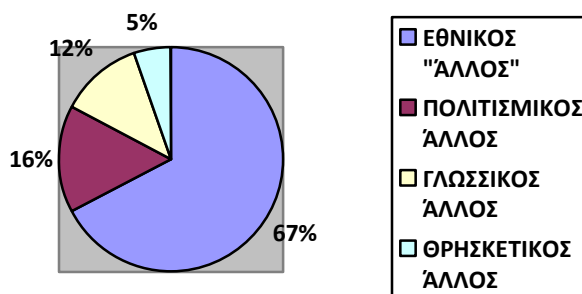
Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Στην εξέταση του δείγματος δεν περιλαμβάνονται η ανάλυση των ασκήσεων των βιβλίων, και οι εικονογραφήσεις. Συνολικά εξετάστηκαν 320 σελίδες και από τα 3 εγχειρίδια.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Συνολικά βρέθηκαν 59 αναφορές στον «άλλο».

Ο εθνικός «άλλος» συγκέντρωσε 39 αναφορές, ο πολιτισμικός «άλλος» 10 αναφορές, ο γλωσσικός «άλλος» 7 αναφορές και ο θρησκευτικός «άλλος» 3 αναφορές.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ



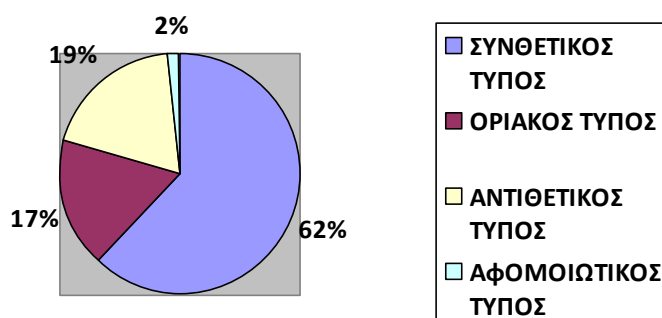
ΕΘΝΙΚΟΣ «ΑΛΛΟΣ»	39
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ «ΑΛΛΟΣ»	10
ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ «ΑΛΛΟΣ»	7
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ «ΑΛΛΟΣ»	3

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ

Ως προς την κατανομή των ποιοτικών χαρακτηριστικών του «άλλου» εντοπίστηκαν 36 αναφορές συνθετικού τύπου, 10 αναφορές οριακού τύπου, 11 αναφορές αντιθετικού τύπου και 1 αναφορά αφομοιωτικού τύπου.

Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική: Η εικόνα του «άλλου»

στα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου



ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΣ	36
ΟΡΙΑΚΟΣ	10
ΑΝΤΙΘΕΤΙΚΟΣ	11
ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟΣ	1

Σε επίπεδο κατανομής των ποιοτικών χαρακτηριστικών ως προς τις βασικές κατηγορίες της έρευνας τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

	ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΣ	ΟΡΙΑΚΟΣ	ΑΝΤΙΘΕΤΙΚΟΣ	ΑΦΟΜΟΙΩΤ	ΣΥΝΟΛΟ
ΕΘΝΙΚΟΣ «ΑΛΛΟΣ»	23	9	6	1	39
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ Σ «ΑΛΛΟΣ»	8	0	2	0	10
ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ «ΑΛΛΟΣ»	4	0	3	0	7
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ Σ «ΑΛΛΟΣ»	2	1	0	0	3
ΣΥΝΟΛΟ	37	10	11	1	59

ΑΠΟΔΕΛΤΙΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

Στην κατηγορία του εθνικού «άλλου» εντοπίστηκαν οι 23 ακόλουθες αναφορές στο συνθετικό «άλλο»:

Α Γυμνασίου, Σελίδα 13 Τίτλος κειμένου: Γράμμα σε ένα φίλο μου που είναι μακριά

Αγαπητέ Πώλ

Μου γράφεις πως το Παρίσι είναι χιονισμένο, κι εδώ έχουμε ανοιξιάτικο καιρό. Κι ας είναι Δεκέμβρης. Πόσο γρήγορα κυλάνε οι μέρες του χρόνου! Τελειώνουμε και τους διαγωνισμούς του πρώτου τριμήνου. Σήμερα Μαθηματικά, αύριο Χημεία και τέρμα. Μεθαύριο θα κάνουμε τη δεύτερη μεγάλη σχολική εκδρομή. Θα πάμε στους Δελφούς.

Ανάλυση αναφοράς

Η υπό εξέταση αναφορά είναι μια επιστολή ενός Έλληνα μαθητή σε ένα Γάλλο φίλο του που μένει στο Παρίσι. Από το ύφος της επιστολής καταλαβαίνουμε ότι πρόκειται για δύο καλούς φίλους που παρόλο που είναι μακριά φαίνεται να διατηρούν στενή σχέση. Το συγκεκριμένο απόσπασμα μέσα από την εικόνα δύο εθνοπολιτισμικά διαφορετικών φίλων προωθεί την εικόνα της θετικής επικοινωνίας της αλληλοκατανόησης και του σεβασμού.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 42 -Τίτλος Κειμένου: Ανανεώσιμοι φυσικοί πόροι.

«...Όμως εδώ και δύο αιώνες αρχικά, άρχισε μια πολύ μεγάλη, γνωστή ως και βιομηχανική επανάσταση. Σε μερικές χώρες αρχικά, οι άνθρωποι ανακάλυψαν πρώτα

τον ατμό και κατασκεύασαν τις ατμομηχανές και έπειτα τον ηλεκτρισμό και τις ηλεκτρικές μηχανές, έπειτα τον ηλεκτρισμό και τις ηλεκτρικές μηχανές. Με τις μηχανές αυτές, που είχαν πολύ μεγαλύτερη δύναμη από τα ζώα, μπορούσαν να φτιάξουν πολύ περισσότερα καλύτερα και φθηνότερα προϊόντα και να βελτιώσουν τη ζωή τους. Για την παραγωγή όμως όλων αυτών των θαυμαστών πραγμάτων, που μεγάλωσαν και βελτίωσαν πάρα πολύ τη ζωή τους, απαιτούνται ολοένα περισσότερα μέταλλα και ενέργεια που παίρνουμε από μη ανανεώσιμες ορυκτούς φυσικούς πόρους».

Ανάλυση Αναφοράς

Η παρούσα αναφορά εντάσσεται σε ένα κείμενο το οποίο πρωταρχικό σκοπό έχει την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε οικολογικά ζητήματα σε σχέση με τους ανανεώσιμους φυσικούς πόρους. Μέσα στο απόσπασμα διαφαίνεται η αναφορά στον εθνικό «άλλο» (... Σε μερικές χώρες) και στην έξαρση της παραγωγικών τεχνολογικών επιτευγμάτων κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής επανάστασης παρουσιαζόμενα ως κτήμα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτου προελεύσεως ενώ ταυτόχρονα θίγει ένα παγκόσμιο πρόβλημα όπως της περιβαλλοντικής ισορροπίας

Α Γυμνασίου, Σελίδα 49 - Τίτλος κειμένου: Κείμενο 7

«... Ο σκοπός ήταν να κερδηθεί χρόνος. Τα ταχύπλοα ζάλιζαν το γιαπωνέζικο κολοσσό στη Γιοκοχάμα ενώ στις ευρωπαϊκές πρωτεύουσες τα μέλη της Greenpeace κατόρθωναν να γίνουν δεκτά από τις κυβερνήσεις κι εξασφάλιζαν την επανεξέταση της άδειας που είχε χορηγηθεί. Η περιπέτεια αυτή κράτησε τριάντα ώρες. Τα ταχύπλοα άλλαζαν βάρδιες για να ανεφοδιαστούν με καύσιμα και τα πληρώματα έτρωγαν και έπιναν στο πόδι. Στις 22 Δεκεμβρίου, τρεις η ώρα το απόγευμα, η μάχη κερδήθηκε ειρηνικά: η Διεθνής Επιτροπή για τις φάλαινες CBI ακύρωνε την άδεια και εφιστούσε την προσοχή στην Ιαπωνία να σεβαστεί τη διεθνή νομοθεσία».

Ανάλυση Αναφοράς

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα εγγράφονται δύο αναφορές στον «άλλο». Η μία στους Ευρωπαίους και η άλλη στους Ιάπωνες με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά για τον καθένα οπότε θα αναλυθούν ξεχωριστά σαν δύο αναφορές. Στην παρούσα ανάλυση θα ασχοληθούμε για το πώς παρουσιάζεται από τον συγγραφέα του κειμένου ο Ευρωπαίος «άλλος». Το κείμενο που βρέθηκε η αναφορά ασχολείται με το κυνήγι φαλαινών κάτι που διεθνώς είναι απαγορευμένο με σκοπό την ευαισθητοποίηση μας στο περιβαλλοντικό θέμα της εξαφάνισης σπάνιων ειδών της πανίδας. Εδώ εμφανίζονται οι Ευρωπαίοι ως το σύνολο εκείνων τον ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές εθνικότητες και συντονίζονται υπερεθνικά για την εκπλήρωση ενός οικουμενικού σκοπού όπως αυτός της προστασίας του περιβάλλοντος μέσω της πίεσης που ασκούν στις κυβερνήσεις κατά του κυνηγιού των φαλαινών.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 66- Τίτλος κειμένου: Η ταινία Πολίτικη κουζίνα

« Η υπόθεση της ταινίας έχει ως κέντρο τη ζωή του Φάνη Ιακωβίδη. Από τα παιδικά χρόνια στην εφηβεία και από εκεί στη γοητευτική ηλικία του σαραντάρη καθηγητή Αστροφυσικής του οποίου οι δύο παιδικοί έρωτες που δεν έσβησαν ποτέ: Ο πρώτος, η ξεχωριστή προσωπικότητα του παππού του, που με τις μαγικές του ιστορίες για μπαχάρια και αστέρια τον έδεσε για πάντα με την τέχνη της μαγειρικής. Ο δεύτερος, η παιδική του φίλη Σαϊμέ, που τον σαγήνευε με τους ανατολίτικους σκοπούς που χόρευε.

Ανάλυση Αναφοράς

Το κείμενο αποτελεί απόσπασμα ενημερωτικού φυλλαδίου εταιρείας διανομής κινηματογραφικών ταινιών. Μέσα στο κείμενο έχουμε τη προβολή μιας σχέσης μεταξύ ενός αγοριού από την Ελλάδα και ενός κοριτσιού από την Τουρκία, δεσμός φιλίας και αγάπης που περιγράφεται ως ισχυρός μεταξύ δύο παιδιών από διαφορετικές χώρες με ιστορικό πολεμικών συγκρούσεων και με παραδοσιακά

άσχημες σχέσεις σε διπλωματικό επίπεδο. Παρόλα αυτά η διαπολιτισμική συνάντηση πραγματοποιείται χωρίς κανένα ζήτημα εθνοπολιτισμικής ή άλλου τύπου αντιπαράθεσης.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 106- Τίτλος Ένα παιχνίδι...της Νέας τάξης

«... Τέλος η σημαντικότερη ένστασή μας αφορά την ηθική πλευρά του ζητήματος. Τα στρατόπεδα που πρωταγωνιστούν είναι τρία: ΗΠΑ, Κίνα, GLA. Οι Αμερικανοί έχουν σαφέστατη υπεροπλία, την πιο σύγχρονη τεχνολογία και τους αγαθότερους... σκοπούς όλων. Η Κίνα διαθέτει τα καλύτερα όπλα, άρματα μάχης και πυρηνικά. Υπάρχει όμως και μια έρμη δύναμη, η επαναστατική GLA Της οποίας τα μέλη μοιάζουν με Άραβες τρομοκράτες, που έχουν μεταξύ άλλων καμικάζι με εκρηκτικά και είναι αδίστακτοι στη χρήση τους ακόμη και ενάντια στο λαό τους. Η απόπειρα προπαγάνδας είναι κάτι περισσότερο από προφανής και απαράδεκτη. Αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο δεν θα επιλέγαμε το συγκεκριμένο παιχνίδι.

Ανάλυση αναφοράς

Το παρόν κείμενο είναι μια κριτική-άρθρο σε ένα παιχνίδι για υπολογιστή από περιοδικό σχετικής θεματολογίας. Βλέπουμε πως ο συντάκτης του κειμένου αποδοκιμάζει με ζοηρά χρώματα τη λογική του υπό κριτική παιχνιδιού μιας και προσπαθεί να παρουσιάσει με έμμεσο τρόπο ένα συγκεκριμένο έθνος ως έθνος τρομοκρατών και αδίστακτων εγκληματιών σε αντίθεση με το Αμερικάνικο που παρουσιάζεται ως εκπρόσωπος της ειρήνης και της σταθερότητας. Η κριτική διαπνέεται από πνεύμα οικουμενικό, δεν δέχεται κανένα λαό και έθνος ως εκ προοιμίου κακό ή κατώτερο σε σχέση κάποιο άλλο, περνώντας έμμεσα αντιρατσιστικό μήνυμα.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 76- Τίτλος κειμένου: Προσωρινή απόλαυση, μόνιμη ζημιά

«... Σύμφωνα με έρευνα της Αμερικανικής Αντικαρκινικής Εταιρείας το 78% των αγοριών ηλικίας 12-17 ετών δήλωσε ότι δεν επιθυμεί να βγει με κάποιον που καπνίζει. Τα κορίτσια σε ποσοστό 69% δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να βγούν με κάποιον που δεν καπνίζει...»

Ανάλυση αναφοράς

Το κείμενο προέρχεται από άρθρο ιατρικού περιοδικού και ασχολείται με τις βλαβερές συνέπειες στον άλλο. Η αναφορά κινείται στη θετική κατεύθυνση καθώς αναδεικνύονται τα ευρήματα μιας πραγματοποιηθείσας έρευνας σε σχέση με τις κοινωνικές επιπτώσεις του καπνίσματος, από ένα «άλλο» εθνικό ίδρυμα για ένα θέμα που αφορά την υγεία εκατομμυρίων ανθρώπων στη γη παρουσιάζοντας τον «ερευνητή» ως βαθύ γνώστη και ειδικό άλλο επί του ζητήματος

Β Γυμνασίου, Σελίδα 12- Τίτλος κειμένου: Ελλάδα είναι οι άνθρωποι

Οι Έλληνες έχουν μια χαρακτηριστική λέξη που περιγράφει θαυμάσια τη διάθεση του απέναντι στο ξένους: φιλοξενία. Η φιλοξενία είναι μια αρετή των Ελλήνων των Ελλήνων από τότε που εμφανίστηκαν στην ιστορία. Ήδη στα ομηρικά έπη περιγράφονται σκηνές πολύ εγκάρδιας φιλοξενίας, όπου ο ξένος επισκέπτης αντιμετωπίζεται ως ιερό πρόσωπο. Οι θεοί των αρχαίων Ελλήνων και ειδικά ο Δίας πολύ συχνά έπαιρναν ανθρώπινη μορφή και εμφανίζονταν ως ξένοι στα σπίτια των ανθρώπων, για να τους βοηθήσουν σε διάφορα σημαντικά ζητήματα αλλά και για προσωπικές τους υποθέσεις (κυρίως ερωτικές). Οι αρχαίοι Έλληνες κάθε φορά που ένας ξένος χτυπούς τη πόρτα τους, τον υποδέχονταν με τιμές και τον αντιμετώπιζαν ως ιερό πρόσωπο, έχοντας πάντα στο νού τους ότι μπορεί να είναι κάποιος θεός. Του έβαζαν να φάει, του γέμιζαν το ποτήρι με κρασί του έστρωναν να κοιμηθεί, και μόνο όταν είχε χορτάσει και ξεκουραστεί τον ρωτούσαν ποιος είναι και από πού έρχεται...»

Ανάλυση αναφοράς

Το απόσπασμα παραθέτει μια συνοπτική ιστορική αναδρομή του θεσμού της φιλοξενίας κατά την αρχαία ελληνική περίοδο, και τονίζει το πόσο σπουδαίο ρόλο

έπαιζε στο αξιακό σύστημα των αρχαίων Ελλήνων ο θεσμός αυτός. Η φιλοξενία, και η ευμενής διάθεση απέναντι στον «ξένο» παρουσιάζεται ως βασικό μέρος του ελληνικού πολιτισμού κάτι που ανεπιφύλακτα κατατάσσει την αναφορά στον εθνικό «άλλο» στην υποκατηγορία του συνθετικού

Β Γυμνασίου, Σελίδα 31- Τίτλος κειμένου: κείμενο 4

«...Σε μια οικογένεια SOS ζούν μαζί οκτώ παιδιά, αγόρια και κορίτσια διαφορετικών ηλικιών , που μεγαλώνουν μαζί σαν αδέρφια και φοιτούν στα τοπικά δημοτικά σχολεία. Η επιλογή των παιδιών στα Παιδικά χωριά γίνεται με αποκλειστικό κριτήριο την ανάγκη προστασίας τους, ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα και τη θρησκεία τους».

Ανάλυση αναφοράς

Η παρούσα αναφορά ασχολείται με το κοινωνικό έργο των παιδικών χωριών SOS και το ενδιαφέρον που δείχνουν για την προστασία των απροστάτευτων παιδιών, χωρίς να λαμβάνονται καθόλου υπόψη πολιτισμικοί παράγοντες όπως φύλο, εθνικότητα, θρησκεία ή γλώσσα. Μόνος γνώμονας επιλογής είναι η ανάγκη για προστασία, φροντίδα και μόρφωση , προτάσσοντας πανανθρώπινες αξίες. Η συγκεκριμένη θα πρέπει να αναλυθεί και στο πλαίσιο των κατηγοριών θρησκευτικός «άλλος», πολιτισμικός «άλλος» .

Β Γυμνασίου, Σελίδα 60,-Τίτλος κειμένου: διαβατήριο για τη ζωή η βασική εκπαίδευση

«...Η βασική εκπαίδευση είναι αναντικατάστατο διαβατήριο για τη ζωή, που επιτρέπει σε όλους να επωφεληθούν από αυτήν, να επιλέγουν αυτό που θέλουν να κάνουν να συμμετέχουν στην οικοδόμηση του κοινού μέλλοντος και να μαθαίνουν διαρκώς. Η βασική εκπαίδευση είναι αναγκαία, αν θέλουμε να αντιμετωπίσουμε με επιτυχία την ανισότητα τόσο ανάμεσα στα δύο φύλα όσο και μεταξύ και εντός διαφορετικών χωρών. Αποτελεί το πρώτο βήμα στην προσπάθεια της άμβλυνσης των σοβαρών διακρίσεων που ταλαιπωρούν πολλές ανθρώπινες ομάδες όπως οι γυναίκες,

οι αγροτικοί πληθυσμοί, οι φτωχοί των πόλεων, οι περιθωριοποιημένες εθνικές μειονότητες, τα εκατομμύρια παιδιών που εργάζονται και δεν πηγαίνουν σχολείο».

Ανάλυση αναφοράς

Το απόσπασμα προέρχεται από κείμενο της Διεθνούς επιτροπής για την Εκπαίδευση και υπερθεματίζει στο δικαίωμα για καθολική μόρφωση όλων των παιδιών του κόσμου ως διέξοδο από την ανισότητα μεταξύ διάφορων χωρών και ανθρωπίνων ομάδων. Ακόμα στηλιτεύει το θεσμό του αναλφαβητισμού και καταγγέλλει την παιδική εργασία, μάλιστα κοινωνική όπως λαμβάνει χώρα ειδικά σε ένα μεγάλο πλήθος χωρών του αναπτυσσόμενου κόσμου. Σίγουρα πρόκειται για μια αναφορά που διαπνέεται από την αγωνία για συμμετοχή όλων των ανθρώπων στις παγκόσμιες αξίες .

Β Γυμνασίου, Σελίδα 76 – Τίτλος κειμένου: Η ιστορία του Στέλιου

«...Μετά την αποφοίτηση του , στην προσπάθεια του για ένταξη στην επαγγελματική ζωή, αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες. Έτσι όταν πληροφορήθηκε για ένα σεμινάριο που συνδιοργάνωσε ο Δήμος Καλλιθέας, ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών, ένα ιταλικό πανεπιστήμιο και μια μεγάλη εταιρεία στο χώρο της Πληροφορικής, με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σκέφτηκε ότι θα ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να αποκτήσει περισσότερα εφόδια και προσόντα σχετικά με τους υπολογιστές» .

Ανάλυση αναφοράς.

Το παρόν απόσπασμα αναφέρεται σε ένα παιδί το οποία αντιμετωπίζει πρόβλημα διαταραχής όρασης και επιχειρεί να αποκατασταθεί επαγγελματικά. Σε αυτή του τη προσπάθεια εξευρέθη μια θέση εργασίας η οποία προερχόταν από τη συνδιοργάνωση του ιταλικού πανεπιστημίου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι βλέπουμε εδώ πως μια συνεργασία σε διεθνές επίπεδο μεταξύ φορέων από

διαφορετικές χώρες μεταξύ τους να καταφέρνει να δημιουργεί ευνοϊκότερες προϋποθέσεις εργασιακής απορρόφησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης για έναν άνθρωπο που προέρχεται από μια τρίτη χώρα και με Ειδικές ανάγκες. Το κείμενο επιβραβεύει τη διεθνή συνεννόηση και διάλογο για αυτό και κατατάσσεται στον συνθετικό τύπο «άλλου».

Β Γυμνασίου, Σελίδα 94- Τίτλος: Πολίτικη κουζίνα

«... Ελληνική ταινία σε σκηνοθεσία Τάσου Μπουλμέτη, με τους Γιώργο Χωραφά, Ιεροκλή Μιχαηλίδη, Στέλιο Μάϊνα, Ρένια Λουιζίδου, Ταμέρ Καραντάλ, Τάσο Μπαντή. Ο Φάνης, Πολίτης στην καταγωγή και αστροφυσικός στο επάγγελμα, ξαναγυρίζει στην Πόλη ύστερα από τριάντα χρόνια, για να δει τον άρρωστο παππού του. Το ταξίδι δίνει την αφορμή για αναδρομή στο παρελθόν, όταν ως παιδί στην Πόλη μάθαινε τα μυστικά της μαγειρικής από τον παππού του και ζούσε τον πρώτο έρωτα με τη μικρή Σαϊμέ. Μνήμες από την Πόλη, χιούμορ, συγκίνηση, γαστρονομία και φιλοσοφία της ζωής. Εντυπωσιακή παραγωγή, με πολύ καλές ερμηνείες, ιδιαίτερα από τον Ιεροκλή Μιχαηλίδη.

Ανάλυση αναφοράς

Το κείμενο αποτελεί απόσπασμα μηνιαίου περιοδικού για πολιτιστικές δραστηριότητες και δρώμενα. Μέσα στο κείμενο έχουμε τη προβολή μιας σχέσης μεταξύ ενός αγοριού από την Ελλάδα και ενός κοριτσιού από την Τουρκία, δεσμός φιλίας και αγάπης που περιγράφεται ως ισχυρός μεταξύ δύο παιδιών από διαφορετικές χώρες με ιστορικό πολεμικών συγκρούσεων και με παραδοσιακά άσχημες σχέσεις σε διπλωματικό επίπεδο. Παρόλα αυτά η διαπολιτισμική συνάντηση πραγματοποιείται χωρίς κανένα ζήτημα εθνοπολιτισμικής ή άλλου τύπου αντιπαράθεσης.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 11 –Τίτλος κειμένου: Η ελληνική κοινωνία αλλάζει

«... Οι ραγδαίες πολιτικές εξουσίες στην Ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια τις τελευταίες δύο δεκαετίες έκαναν την Ελλάδα χώρα υποδοχής μαζικού ρεύματος

μεταναστών. Η ενεργή παρουσία των μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία διατάραξε λοιπόν τα τελευταία χρόνια την ως τότε κυρίαρχη εικόνα της αρμονικής εθνικής ομοιγένειας και έθεσε επιτακτικά πλέον το ζήτημα της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων»

Ανάλυση αναφοράς

Μέσα από αυτή τη παράγραφο τονίζεται το θέμα της νέας πραγματικότητας που διαμορφώνεται τα τελευταία χρόνια με την εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών από άλλες χώρες. Στη συνέχεια υπογραμμίζει την ανάγκη συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων που βρίσκονται στη χώρα. Σίγουρα το κείμενο προωθεί τη συνάντηση μεταξύ «διαφορετικών» αλλά και τη δημιουργική συνύπαρξη.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 12- Τίτλος κειμένου: Ελλάδα , σταυροδρόμι των λαών.

Ο ελληνικός χώρος στις γεωγραφικές, οικονομικές κοινωνικές και πνευματικές του δομές αποτέλεσε πάντα σε ολόκληρη την ιστορία του ένα οριακό χώρο ανάμεσα σε δύο ξεχωριστούς κόσμους-ανατολικό και δυτικό- που δεν έμειναν ποτέ στεγανά κλειστοί. Και στην επικοινωνία ανάμεσα στους δύο αυτούς κόσμους ο ρόλος του ελληνισμού ήταν πρωταρχικός. Γιατί, όχι μόνο οι Έλληνες, από την αυγή της ιστορίας τους απλώθηκαν ακτινωτά σε ολόκληρο το μεσογειακό χώρο και πέραν αυτού με τις αρχαίες αποικίες, τις νεότερες παροικίες και την κατά καιρούς επεκτατική πολιτική των διαφόρων πολιτικών σχηματισμών του ελληνισμού, αλλά και οι διάφοροι λαοί της Δύσης και της Ανατολής κατέκλυσαν κατά καιρούς πρόσκαιρα ή μονιμότερα τον ελληνικό χώρο. Έτσι ο χώρος αυτός δικαίως παραμένει σταυροδρόμι των λαών.

Ανάλυσης αναφοράς

Το κείμενο πραγματεύεται τη διαχρονικότητα των συναντήσεων στο ευρύτερο γεωγραφικό ελλαδικό χώρο σε οικονομικό, κοινωνικό, και πνευματικό επίπεδο. Η αλληλεπίδραση των Ελλήνων παρουσιάζεται ως οργανικό στοιχείο της ιστορικής τους ταυτότητας που επαναλαμβάνεται αδιάλειπτα στη μακραίωνη διαδρομή τους και

γενικότερα η αναφορά χαρακτηρίζεται από πληρότητα ως προς τις διαστάσεις διαπολιτισμικής συνάντησης με ποικίλα έθνη κατά περιόδους.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 58- Τίτλος κειμένου: Ο διωγμός των Εβραίων της Θεσσαλονίκης από τους Ναζί

« Η Θεσσαλονίκη, το όμορφο αυτό λουλούδι των Βαλκανίων, που το ένα τέταρτο του πληθυσμού της ήταν εβραϊκό και λάμπρυνε με την εξέχουσα κουλτούρα του την πόλη που θα γινόταν Jureiden (καθαρή από Εβραίους) , όπως κι άλλες πόλεις που πατούσαν το πόδι τους οι δαίμονες του σημαδεμένου αιώνα . Τα εβραϊκά μαγαζιά με τις αναρτημένες επιγραφές στα λαντίνο, στα εβραϊκά και στα ελληνικά., που έδιναν στη «Νύμφη του Βορρά» ένα κοσμοπλίτικο άερα προόδου και ευρωπαϊκού εμπορίου και όπου όταν έκλειναν το Σάββατο, την ερήμωναν.

Ανάλυση της αναφοράς

Στο κείμενο που παρατίθεται, περιγράφεται η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ του Εβραϊκού στοιχείου με το ντόπιο εξαιρώντας τα αποτελέσματα αυτής της συνύπαρξης με τον χαρακτηρισμό (...κοσμοπολίτικο άερα προόδου). Η επικοινωνία μεταξύ των «διαφορετικών» χαρακτηρίζεται πλήρης και προωθεί τον διάλογο μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου». Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Εβραίος παρουσιάζεται ως συμπαθής μιας και αποτελεί αντικείμενο διώξεων από τους Ναζί.

Γ Γυμνασίου ,Σελίδα 64- Τίτλος Περίπατος στην Ευρώπη

«...Μονάχα όταν την κοιτάζουμε από ψηλά, δείχνει όλη τη λαμπρότητά της. Όταν σηκωθεί το αεροπλάνο και αποκτήσουμε προοπτική, και μπορούμε να αγκαλιάσουμε την ήπειρο με μια ματιά, αισθανόμαστε ξαφνικά την αρμονία του συνόλου. Οι τοπικές παραφωνίες ενώνονται σε μια ανώτερη συμφωνία, που δεν μπορεί

να συλλάβει το αυτί του πεζοπόρου, γιατί συντελείται ψηλά. Οι άπειρες αντιθέσεις συγχωνεύονται σε μια ανώτερη σύνθεση».

Ανάλυση αναφοράς

Το κείμενο το οποίο περιλαμβάνει το παραπάνω απόσπασμα καταγράφει το μωσαϊκό αντιθέσεων που υπάρχει μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, αλλά που και ταυτόχρονα μπορεί με κάποιο υπερβατικό τρόπο που δεν περιγράφεται ακριβώς, να κατορθώνει να τις ξεπερνά προχωρώντας σε σύνθεση ποικίλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, δημιουργώντας ένα πολύχρωμο και ενιαίο πολιτισμικό πλαίσιο.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 65 - Τίτλος κειμένου: Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνική ταυτότητα.

«...Η ιδιαιτερότητα μας και οι παραδόσεις μας θα αποκτήσουν τη δυνατότητα αντίστασης και θα κρατηθούν ζωντανές, εφόσον συνδεθούν με τα σύγχρονα ρεύματα σκέψης πέρα από τα σύνορα. Η συμμετοχή μας στην αναζήτηση νέων ιδεών και νέων τρόπων έκφρασης θα ισχυροποιήσει και θα εμπλουτίσει την ταυτότητά μας. Η δύναμή μας θα προέλθει όχι από τα τείχη που θα ορθώσουμε γύρω από τη χώρα, αλλά από την ικανότητά μας να κάνουμε τη δική μας προσφορά πηγή έμπνευσης».

Ανάλυση αναφοράς

Η συγκεκριμένη αναφορά εντάσσεται σε κείμενο που πραγματεύεται τη σχέση της εθνικής ταυτότητας μας με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το κείμενο έχει σκοπό την κατασκευή μιας ισχυρής ευρωπαϊκής ταυτότητας που θα υπερβαίνει τα εθνικά χαρακτηριστικά χωρίς όμως να τα παρακάμπτει και τα αγνοεί αλλά να τα συνθέτει και να τα συμπληρώνει με όραμα τον εμπλουτισμό των διαπολιτισμικών μας δεξιοτήτων.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 66 – Τίτλος κειμένου: Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός με μια ματιά

«Για να συμπληρωθεί το σχέδιο , στην οπίσθια όψη των τραπεζογραμμάτων απεικονίζεται μια γέφυρα χαρακτηριστική της αντίστοιχης εποχής της ευρωπαϊκής πολιτικής εξέλιξης. Αυτές οι γέφυρες κυμαίνονται από τις πρώιμες κατασκευές στις πρωτοποριακές κρεμαστές γέφυρες της σύγχρονης εποχής και συμβολίζουν την επικοινωνία μεταξύ των λαών της Ευρώπης και του υπόλοιπου κόσμου».

Ανάλυση αναφοράς

Η παραπάνω αναφορά αποτελεί ένα από τα κείμενα που υπάρχουν στο εγχειρίδιο της Γ Γυμνασίου που σκοπεύουν στη διαμόρφωση ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης για αυτό και περιγράφεται η αναπαράσταση της γέφυρας που έχει συμβολικό χαρακτήρα. Στη λογική λοιπόν οικοδόμησης μια ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης θεμελιώδης προϋπόθεση είναι η επίτευξη ευνοϊκών συνθηκών επικοινωνίας μεταξύ των χωρών που την απαρτίζουν,.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 73 –Τίτλος: Μετανάστες, οι είλωτες της Ευρώπης

« Με αυτό τον τρόπο όμως αποκλεισμένοι από την ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη, ουσιαστικά από τη δυνατότητα των ίσων ευκαιριών, της ίσης μεταχείρισης και συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, το «εικοστό έθνος» της Ευρώπης, οι μετανάστες προορίζονται για πολίτες δεύτερης και τρίτης κατηγορίας: οι «μέτοικοι» και «είλωτες» που θα ζήσουν πάντα με τη νέρωση της παραμονής. Τότε όπως γράφει ο Μπαλιμπάρ

βαίνουμε προς ένα εκρηκτικό απαρτχάιντ που μπορεί να «τινάξει στον αέρα» τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και του έρχεται συνάμα σε σκληρή αντίφαση με την επιδίωξη της Ευρώπης Για την συγκρότηση ενός δημοκρατικού μοντέλου σε ηπειρωτικό και παγκόσμιο επίπεδο».

Ανάλυση Αναφοράς

Ο συντάκτης του κειμένου περιγράφει την εργασιακή κατάσταση των μεταναστών της Ευρώπης και το αβέβαιο καθεστώς που βιώνουν σε σχέση με τη νομιμότητα παραμονής στις ευρωπαϊκές χώρες προκαλώντας τη συμπάθεια του αναγνώστη για το μετανάστη αλλά και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός του. Επιπλέον στο σύνολο των μεταναστών αποδίδει την έννοια του «εικοστού έθνους» της Ευρώπης προσπαθώντας να προσδώσει διαστάσεις πλήρους ενσωμάτωσης στη συγκεκριμένη ομάδα, αλλά και να κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου για επικείμενη κοινωνική έκρηξη αν δεν λυθεί εγκαίρως το φλέγον αυτό ζήτημα.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 88- Τίτλος κειμένου: Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση. [Οικοδομείται κάθε στιγμή]

«Σε μια εφημερίδα δημοσιεύεται ένα άρθρο που προτείνει να απαγορευτεί η είσοδος στους κινηματογράφους σε αυτούς που είναι ξένοι. Χιλιάδες άνθρωποι αντιδρούν και γράφουν άρθρα για να εξηγήσουν ότι δε συμφωνούν με αυτή τη πρόταση: Αυτοί βοηθούν να επικρατεί ειρήνη».

Ανάλυση αναφοράς

Το κείμενο είναι αφιερωμένο στην ιδέα της ειρήνης και στο πόσο μη δεδομένη θα πρέπει να θεωρείται, μιας και για να υπάρχει χρειάζεται συνεχής προσπάθεια και καθημερινή ενασχόληση για τη θωράκιση της ακόμα και για θέματα ρουτίνας που μπορεί να φαντάζουν συνηθισμένα και τετριμμένα. Έτσι λοιπόν η αναφορά και ο τρόπος διαχείρισης της απαγόρευσης στους ξένους για να εισέλθουν στον κινηματογράφο, φανερώσει τη προσήλωση στην οικουμενική αξία της ειρήνης και του σεβασμού όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Γ Γυμνασίου ,Σελίδα 90- Τίτλος κειμένου: Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου

«Γιατί τότε πως θα μπορούσε να εξηγήσει ορισμένες πολύ απλές πράξεις: ένα παιδί που πεθαίνει από τη πείνα ή έναν άντρα που βιάζει όποιον αδύναμο έχει στα χέρια του; Πως θα εξηγούσε επίσης, ότι στο λυκόφως του αιώνα της ηλεκτρικής επανάστασης πολύ απλά κάποιοι μπορούν να σκοτώνουν κάποιους άλλους, γιατί δεν τους αρέσει το χρώμα τους, η φάτσα τους, η ηλικία τους, η φωνή τους, ή η εθνική η θρησκευτική, η πολιτική, η κοινωνική ή όποια άλλη ταυτότητά τους;».

Ανάλυση αναφοράς

Αρχικά η παρούσα αναφορά θα μπορεί να ενταχθεί σε όλες τις κατηγορίες του άλλου καθώς έχει σαφείς αναφορές στον εθνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό άλλο. Η παράγραφος που εξετάζουμε περνά σαφές αντιρατσιστικό και αντιπολεμικό μήνυμα εκφράζοντας ταυτόχρονα τον αποτροπιασμό της για όλες τις ολέθριες συνέπειες των ένοπλων συρράξεων . Η σταθερή προσήλωση στις αρχές της ειρήνης και στα ανθρωπιστικά ιδεώδη μας οδηγεί στο να τοποθετήσουμε το κείμενο στην κατηγορία του συνθετικού «άλλου».

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 96- Τίτλος κειμένου: Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο

«Η πρώην πρωθυπουργός του Ισραήλ, Γκόλντα Μεϊρ, είχε πει ότι εξοργίζεται, όχι τόσο γιατί οι εχθροί της σκοτώνουν Ισραηλινούς, όσο γιατί ανάγκαζαν τους Ισραηλινούς να σκοτώνουν.»

Ανάλυση αναφοράς

Το απόσπασμα προέρχεται από άρθρο εφημερίδας και ασχολείται με το Παλαιστινιακό. Στη συγκεκριμένη παράγραφο που εξετάζουμε παρακολουθούμε μια απόπειρα αυτοκριτικής που επιχειρεί η πρώην πρωθυπουργός του Ισραήλ. Όπως βλέπουμε το μήνυμα που περνάει εδώ ο πομπός δεν είναι η αναζήτηση καθοσίωσης των πολεμικών επιχειρήσεων αλλά η παραδοχή για τη φρικαλεότητα που προκαλεί ο πόλεμος και τα δεινά που επιφέρει. Η φράση της Γκόλντα Μεϊρ έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς αποτυπώνει πλήρως τη προσπάθεια για ένα όραμα ειρήνης και αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ των δύο λαών εκφράζοντας τα αρνητικά της συναισθήματα για την εμπόλεμη κατάσταση.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 106 – Τίτλος κειμένου: Νεανικός ιδεαλισμός

« Πως καταλήγουν άνθρωποι να εργάζονται σε μακρινές χώρες με οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή προστασίας του περιβάλλοντος; Οι περισσότεροι ακτιβιστές λένε την ίδια ιστορία. Σε κάποια κρίσιμη στιγμή της ζωής τους συνειδητοποιούν ότι ανοιγόταν ένας άλλος δρόμος μπροστά τους. Εγώ βίωσα μια τέτοια στιγμή το 1984, σ' ένα σταθμό επείγουσας βοήθειας στην έρημο Ογκατέν της Αιθιοπίας

περιτριγυρισμένος από παιδιά κάτισχνα, αλλά με απίστευτη δύναμη. Ορκίστηκα να μην τα ξεχάσω.»

Ανάλυση Αναφοράς

Η παραπάνω αναφορά στοχεύει στη δημιουργία συνείδησης που θα κινητοποιεί το άτομο σε ακτιβιστική δράση και προσφοράς στον «άλλο» που έχει ανάγκη. Ο άνθρωπος που διηγείται την παραπάνω ιστορία λειτουργεί κριτικά σε κάθε εκδήλωση απάθειας και αδιαφορίας. Κατά κύριο λόγο η παράγραφος αυτή προάγει το ιδεώδες της προσφοράς και της συνδρομής στον εθνικό και κάθε είδους «άλλο». Προκρίνεται η αξία της αλληλεγγύης και του σεβασμού απέναντι στον άλλο.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 109 – Τίτλος κειμένου: UNICEF

«Το 1977, ωστόσο, ιδρύθηκε Ελληνική Επιτροπή Συνεργασίας (Σήμερα Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef), με στόχο πλέον να ευαισθητοποιήσει τους Έλληνες στα προβλήματα των παιδιών άλλων λαών και να συνεισφέρει στα προγράμματα εκπαίδευσης, παροχής καθαρού νερού, εμβολιασμών, προστασίας των παιδιών του πολέμου και άλλα.»

Ανάλυση αναφοράς

Η αναφορά που αναλύεται προέρχεται από άρθρο εφημερίδας και αναδεικνύει τη δράση του διεθνούς οργανισμού της Unicef. Σε αυτή τη περίπτωση εκφράζεται με ιδιαίτερα γλαφυρό τρόπο η προσπάθεια κινητοποίησης των αναγνωστών για βοήθεια στους πολίτες και ειδικά στα παιδιά των υπό ανάπτυξη χωρών. Η εικόνα που μας δίνεται για τον ξένο είναι θετική και προάγει τη συναδέλφωση των λαών, την ενσυναίσθηση και τον αμοιβαίο σεβασμό. Μέσα από το κείμενο ενθαρρύνεται η πολιτισμική συνάντηση και η αναγνώριση του «άλλου».

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 113- Τίτλος κειμένου: Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί στο Διαδίκτυο

«Το ACTIONAID (<http://www.actionaid.org>) είναι μια από τις μεγαλύτερες οργανώσεις αρωγής στη Μεγάλη Βρετανία. Αν μείνουμε στη Γηραιά Αλβιώνα, θα βρούμε το site της Oxfam (<http://www.oxfam.org>) που είναι μια ένωση 11 αυτόνομων ΜΚΟ που αγωνίζονται για την εξάλειψη της φτώχειας και της αδικίας από τον πλανήτη. Στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα βρούμε το site της Διεθνούς Αμνηστίας (<http://www.amnesty.org>) με πολύ σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις εξαφανίσεις πολιτικών προσώπων, τους βασανισμούς και τις κακοποιήσεις και το site του Human Rights Watch (<http://www.Hrw.org>) , του γνωστού δικτύου παρακολούθησης της κατάστασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε διάφορες χώρες.»

Ανάλυση αναφοράς

Το απόσπασμα που κάνει αναφορά στις διεθνείς ΜΚΟ και στις ιστοσελίδες που φιλοξενούνται προβάλλει τη φυσιογνωμία και τη δράση αυτών των οργανώσεων που σκοπός τους είναι κατά κύριο λόγο η καταπολέμηση της φτώχειας της αδικίας από τον πλανήτη και η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η αναφορά ενισχύει την αξία του σεβασμού προς τον «άλλο», τονίζει οικουμενικές αξίες όπως δικαιοσύνη και αξιοπρέπεια.

Στη κατηγορία του εθνικού «άλλου» βρέθηκαν οι εξής 9 αναφορές οριακού τύπου.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 26 – Τίτλος κειμένου: Διάλογος μεταξύ μαθήτριας-διευθυντή σχολείου

«- Μην κάνεις έτσι παιδί μου, δεν πρόκειται να σε φάει κανένας! Της είπε ο γυμνασιάρχης πιάνοντας το σφυγμό της. Που είναι εκείνο το νερό που ζήτησα;

- Η Γαλλίδα το ' φέρε τρέχοντας, ενώ εκείνος μέτραγε το σφυγμό της Άννας.

Ανάλυση αναφοράς

Η αναφορά εδώ δεν μας δίνει κάποια πληροφορία περισσότερο για τον «άλλο». Θα λέγαμε ότι μάλλον είναι ουδέτερου χαρακτήρα. Πρόκειται μάλλον για ένα μέλος του προσωπικού και δεν φαίνεται κάποια σημαντική αλληλεπίδραση θετική ή αρνητική. Ο συγκεκριμένος τύπος κατατάσσεται στον οριακό τύπο «άλλου»

Α Γυμνασίου , Σελίδα 41- Τίτλος: Ιστορίας μιας φώκιας

Πάντοτε συμπαθούσα τις φώκιες, ιδίως από τότε που άκουσα στην Ολλανδία την ιστορία που θα σας διηγηθώ. Είναι πραγματική,, αν πιστέψει κανείς τους Ολλανδούς. Αυτά τα ζώα είναι σαν σκυλιά των ψαράδων .Έχουν κεφάλι μολοσσού, μάτι βοϊδίσιο και μουστάκια γάτας.

Ανάλυση αναφοράς

Η αναφορά στον «άλλο» μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο δεν έχει κάποια διαπολιτισμική διάσταση. Μέσα από την ιστορία που έχουμε δεν αναδεικνύεται κάποιο ιδιαίτερο πολιτισμικό στοιχείο του «άλλου», ούτε δίνεται κάποια σημασία στη συνάντηση που μάλλον κινείται στα όρια της τυπικότητας

Β Γυμνασίου, Σελίδα 81- Τίτλος η γυναίκα μετανάστρια στην πόλη

«Μια από τις κύριες έννοιες μιας γυναίκας που έχει μεταναστεύσει είναι η απόκτηση μιας νόμιμης και μόνιμης κατοικίας και άδειας εργασίας. Παρά το γεγονός ότι μεγάλες προσπάθειες έχουν γίνει από την ελληνική κυβέρνηση για να χορηγήσει άδειες σε εργασίας σε ξένους, τα προβλήματα υπερισχύουν. Η γραφειοκρατία και η έλλειψη συντονισμού ανάμεσα στους υπουργούς αναδείχθηκαν σε συμπληγάδες πέτρες για την πολυαναμενόμενη απόκτηση των απαραίτητων εγγράφων. Η καταχώρηση της προσωρινής κάρτας παραμονής (λευκή κάρτα) και έπειτα της κάρτας παραμονής περιορισμένης χρονικής διάρκειας (πράσινη κάρτα) σε πολλές περιπτώσεις ακόμη δεν εξασφαλίζουν την εξάφaniση των προβλημάτων τους. Πάρα πολύ συχνά οι γραφειοκρατικοί μηχανισμοί οδηγούν σε αδιέξοδο σε κάποια φάση της διαδικασίας προκαλώντας ακόμα και τη λήξη προθεσμιών.»

Ανάλυση αναφοράς

Η παραπάνω αναφορά έχει ως πηγή προέλευσης άρθρο μιας μετανάστριας που περιγράφει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη γυναίκα μετανάστρια της πόλης. Μέσα από το κείμενο προβάλλεται ο «ξένος ως ο άνθρωπος που προσπαθεί να ενταχθεί τουλάχιστον σε νομικό επίπεδο ως μέλος της χώρας υποδοχής για λόγους βιοπορισμού. Μπορεί η εικόνα που σκιαγραφείται να προκαλεί τη συμπάθεια για αυτή τη κατηγορία γυναικών, από την άλλη όμως βλέπουμε πως δεν υπάρχει συνάντηση με τον «άλλον» και έτσι κανένα είδος πολιτισμικής επικοινωνίας δεν υφίσταται.

Β Γυμνασίου, Σελίδα 101- Τίτλος κειμένου: Πρωταθλητές στα τροχαία ατυχήματα.

«Μια από τις σημαντικότερες αιτίες θανάτου στη χώρα μας είναι τα τροχαία ατυχήματα, τα οποία συνεχώς αυξάνονται. Η Ελλάδα μαζί με την Πορτογαλία καταλαμβάνουν τις δύο πρώτες θέσεις ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον κατάλογο των θανάτων από τα ατυχήματα αυτά.»

Ανάλυση αναφοράς

Πρόκειται για ένα απόσπασμα από άρθρο καθημερινής εφημερίδας με θέμα τα τροχαία. Στη συγκεκριμένη αναφορά γίνεται λόγος για την Πορτογαλία που συνταυτίζεται με την Ελλάδα σε έναν αρνητικό δείκτη στατιστικής. Στο σημείο αυτό περιγράφεται ένα πρόβλημα κοινό και για τους δύο λαούς χωρίς όμως να καταγράφεται μέσα στο κείμενο κάποια από κοινού προσπάθεια για επίλυση του ζητήματος. Η συγκεκριμένη αναφορά έχει οριακό χαρακτήρα ελλείψει ανταλλαγής πολιτισμικών εμπειριών ή θέσεων .

Β Γυμνασίου, Σελίδα 126- Τίτλος κειμένου: Φταίει και ο καθένας μας

« Για το ότι η Αθήνα είναι μια απάνθρωπη πόλη δεν φταίει μόνο ο άθλιος τρόπος που φτιάχτηκε. Φταίει και το ότι ο καθένας από μας κάνει τις λειτουργικές της συνθήκες τρισευκολότερες. Παραπονιόμαστε πως δε μας σέβονται οι ξένοι, πως δε μας εκτιμούν σαν λαό, αλλά αφού δε σεβόμαστε εμείς πρώτοι, ούτε ο ένας τον άλλο, ούτε τον τόπο μας γιατί να μας σεβαστούν οι ξένοι;»

Ανάλυση αναφοράς

Μέσα στο κείμενο ο συγγραφέας αποδίδει ευθύνες για την άσχημη καθημερινότητα που έχει δημιουργηθεί με κυρίως δική μας ευθύνη. Μέσα στο κείμενο γίνεται αναφορά ότι για πολλούς ανθρώπους σημαντικό μέρος ευθύνης έχουν οι ξένοι που διαμένουν στη χώρα μας. Ο συντάκτης του κειμένου έμμεσα και όχι με ξεκάθαρο τρόπο αθώνει τους ξένους προκρίνοντας την ενοχή της κυρίαρχης ομάδας έναντι της μειονοτικής. Επίσης σε ένα βαθμό θεωρεί λογικό να μη σέβονται οι ξένοι την πόλη, τοποθετώντας τους απέναντι. Είναι σαφές ότι τοποθετείται μια διαχωριστική γραμμή, όχι με όρους αντιπαλότητας αλλά με όρους ξεχωριστής χωρίς σύνδεση διαβίωσης των δύο ομάδων κάτω από ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 21- Τίτλος κειμένου: Γραικός, Γραικοί και Έλληνες

«Στους Βυζαντινούς χρόνους ο όρος «Γραικοί» δεν μπόρεσε να εκτοπίσει το όνομα «Ρωμαίοι» και αργότερα καλύφθηκε απ' αυτό, ίσως επειδή το «Ρωμαίοι» κάλυπτε το σύνολο των υπηκόων του Βυζαντίου, ενώ το «Γραικοί» ξεχώριζε τους καθαυτό Έλληνες. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Βούλγαρος τσάρος Συμεών (αρχές 10^{ου} αιώνα) πήρε τον τίτλο «τσάρος των Βουλγάρων και των Γραικών».

Ανάλυση αναφοράς

Σε αυτή την αναφορά περιγράφεται η ιστορική προέλευση του εθνικού ονόματος των Ελλήνων «Γραικός». Η εδώ αναφορά στον «άλλο» περιγράφει μια έμμεση σχέση του Βούλγαρου τσάρου με τον Ελληνικό εαυτό χωρίς να αναλύεται διεξοδικότερα αυτή σχέση. Η κριτική απουσιάζει και δεν αφήνει σαφή υπονοούμενα για το είδος και τη ποιότητα της σχέσης. Η αναφορά ιστορικού περιεχομένου δεν φορτίζεται από χαρακτηρισμούς κι έτσι απλά κρίνεται ως μια ουδέτερη αναφορά, μένοντας με την πεποίθηση ότι και οι δύο πλευρές κινήθηκαν ο καθένας στα δικά του πολιτισμικά πλαίσια χωρίς συγκρούσεις ή πολιτισμικές ανταλλαγές.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 75- Τίτλος κειμένου: Στη καρδιά της Ευρώπης

«Περπατάμε στους απέραντους διαδρόμους με την ατέλειωτη σειρά των αριθμημένων γραφείων, μέσα στα οποία βρίσκονται από ένας, δύο ή τρεις υπάλληλοι... Άλλοι σκουμμένοι σε έγγραφα ανάμεσα σε κλασέρ και φακέλους, άλλοι μπροστά στο κομπιούτερ, άλλοι να μιλάνε στα τηλέφωνα σε διάφορες γλώσσες, άλλοι να διαβάζουν εφημερίδα κι άλλοι να συζητάνε πίνοντας τον καφέ τους... Την ένταση και το πάθος των τελευταίων ορόφων έχει αντικαταστήσει η ραθυμία και η γραφειοκρατική ανία. Κάτω από τα παράθυρα τους απλώνονται η πόλη των Βρυξελλών και στο βάθος ο ορίζοντας της Ευρώπης. Αμφιβάλλω όμως αν το τοπίο γεννάει στην ψυχή τους τα ίδια αισθήματα που ένιωσα εγώ πάνω στο καμπαναριό στο χωρίο μου .

Ανάλυση αναφοράς

Σε αυτή την αναφορά περιγράφεται μία επίσκεψη ενός εντεκάχρονου μαθητή από το Λουξεμβούργο στις Βρυξέλλες και στην έδρα της Ευρωπαϊκής

Ένωσης. Παρ' όλο που βρίσκεται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον τα συναισθήματά του χαρακτηρίζονται μάλλον από αδιαφορία και νοσταλγία για την ιδιαίτερη του πατρίδα. Μολονότι η πολιτισμική πραγματικότητα μέσα στην οποία κινείται είναι πρωτόγνωρη δεν εκδηλώνει τη διάθεση για επικοινωνία μέσα σε αυτό.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 110- Τίτλος κειμένου: Γράμμα από τη Σομαλία.

«...Υστερα έχουμε και χρόνο για μία μπίρα στο ποτάμι χαζεύοντας τους κροκόδειλους και τους ιπποπόταμους και τις Κυριακές πάμε στην αγορά για μάνκο και παπάγια και λαχανικά και κάνουμε παζάρια. Παρά το γεγονός ότι μου την σπάνε οι σοβινισμοί υπάρχουν κάποια πράγματα που μου λείπουν από την Ελλάδα: η ΘΑΛΑΣΣΑ, το ελαιόλαδο, η φέτα, το ξενύχτι και τα ελληνικά ως γλώσσα και ως ήχος (μπούχτισα τα ισπανικά μέρα νύχτα, αν και τώρα τα ψιλοκαταλαβαίνω). Πολλούς χαιρετισμούς σε όλους εκεί, κι αυτούς που ξέρω και αυτούς που δεν ξέρω.

Ανάλυση αναφοράς

Μέσα από αυτό το απόσπασμα επιστολής ενός Έλληνα γιατρού μέλος της αποστολής των γιατρών χωρίς σύνορα διαφαίνεται η προτίμησή του στο οικείο του πολιτισμικό περιβάλλον. Το υποκείμενο βιώνει και τις δύο εθνοπολιτισμικές καταστάσεις αλλά κινούμενος οριακά δεν επιχειρεί ουσιαστική συνδιαλλαγή με τη σουδανική πραγματικότητα.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 135- Τίτλος του κειμένου: Οικοδομώντας το μέλλον

Είδαμε πολλά ακόμη και τελικά ο οδηγός του ταξί γύρισε και μου είπε: « Και τώρα, καθηγητά μου, να και η ερώτηση. Είδες ότι οι Ινδοί είναι τόσο φτωχοί όσο και οι Νέγροι, μερικές φορές και πιο φτωχοί, όμως κάπως, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, προοδεύουν-να, εκείνος ο άντρας έχει στείλει το γιο του στο κολέγιο, εκείνες οι γυναίκες δημιούργησαν μόνες τους ένα ραφτάδικο. Όμως οι άνθρωποι της φυλής μου δεν πάνε μπροστά. Γιατί;»

Ανάλυση αναφοράς

Ο άνθρωπος της αναφοράς βιώνει δύο εθνοπολιτισμικές καταστάσεις οι οποίες μεταξύ τους δεν ανταγωνίζονται η μια την άλλη αλλά γίνεται φανερό πως απουσιάζει το απαραίτητο πλαίσιο κατανόησης των διαφορών αποτρέποντας μία διαπολιτισμική συνάντηση.

Στην κατηγορία εθνικού «άλλου» εντοπίστηκαν 7 αναφορές αντιθετικού τύπου.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 49 - Τίτλος κειμένου: Κείμενο 7

«... Ο σκοπός ήταν να κερδηθεί χρόνος. Τα ταχύπλοα ζάλιζαν το γιαπωνέζικο κολοσσό στη Γιοκοχάμα ενώ στις ευρωπαϊκές πρωτεύουσες τα μέλη της Greenpeace κατόρθωναν να γίνουν δεκτά από τις κυβερνήσεις κι εξασφάλιζαν την επανεξέταση της άδειας που είχε χορηγηθεί. Η περιπέτεια αυτή κράτησε τριάντα ώρες. Τα ταχύπλοα άλλαζαν βάρδιες για να ανεφοδιαστούν με καύσιμα και τα πληρώματα έτρωγαν και έπιναν στο πόδι. Στις 22 Δεκεμβρίου, τρεις η ώρα το απόγευμα, η μάχη κερδήθηκε ειρηνικά: η Διεθνής Επιτροπή για τις φάλαινες CBI ακύρωνε την άδεια και επιστούσε την προσοχή στην Ιαπωνία να σεβαστεί τη διεθνή νομοθεσία».

Ανάλυση αναφοράς

Στην παρούσα αναφορά οι Ιάπωνες εμφανίζονται ως άνθρωποι με χαμηλή έως ανύπαρκτη οικολογική συνείδηση συγκριτικά με εκείνη των ευρωπαίων που εναντιώνονται στη διεθνή νομοθεσία. Οι Ιάπωνες εμφανίζονται ως περιθωριοποιημένοι από τον ευρωπαϊκό κόσμο.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 60- Τίτλος κειμένου: Είμαστε ότι τρώμε

«Το ένα στα δέκα Ελληνόπουλα είναι παχύσαρκο! Το ένα στα δύο δε συνηθίζει να τρώει πρωινό και όλα σχεδόν έμαθαν να τρώνε σαν Αμερικανάκια. Και όλα αυτά όταν στη νότια Ασία το 50% των παιδιών υποσιτίζονται.

Ανάλυση αναφοράς

Η χρήση του υποκοριστικού Αμερικανάκια εκφράζει μία απαξία για τον τρόπο διαβίωσης των συγκεκριμένων παιδιών δομώντας μία αίσθηση ανωτερότητας απέναντί τους. Το δε παράδειγμα της Ασίας συνεπικουρεί στη θεμελίωση της παραπάνω αντίληψης αποδίδοντας παράλληλα με άρρητο τρόπο τις ευθύνες για τον υποσιτισμό αυτών των παιδιών.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 82- Τίτλος κειμένου: Η παράσταση

«Και ο Ίων λέει πως αυτό είναι παρακάτω και εκείνος θύμωσε και του λέει δεν πάει να είναι παρακάτω, αυτός τώρα θέλει να τα πει και τα παρακάτω να τα πει αυτός και θα φάει μπουνιά και εγώ τους λέω θα έρθουν οι Τούρκοι να μας σφάζουν όπως στην ιστορία...»

Ανάλυση αναφοράς

Παρ' όλο που το κείμενο διαπνέεται από ένα χιουμοριστικό ύφος η αναφορά που εξετάζουμε αναπαράγει το ιστορικό πρότυπο του Τούρκου εχθρού που προβαίνει σε θηριωδίες φανερώνοντας μία υποβόσκουσα εθνοκεντρική αντίληψη.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 124- Τίτλος κειμένου: Οι Ολυμπιακοί αγώνες στην Αρχαιότητα

«... κανένας άλλος λαός πριν και μετά τους Έλληνες , δεν έθεσε ένα τέτοιο στόχο και μάλιστα σε τόση αποκλειστικότητα και ένταση. Και σε κανένα άλλο λαό η επιβράβευση του ιδανικού αυτού, το στεφάνι της νίκης, δεν στάθηκε τόσο σταθερά το ύψιστο αγαθό ανάμεσα σε όλους τους θησαυρούς του κόσμου, που θα μπορούσε να χορηγήσουν οι θεοί στον άνθρωπο.»

Ανάλυση αναφοράς

Η υπερπροβολή της μοναδικότητας των Ελλήνων, έναντι των υπολοίπων λαών ενισχύει τον τύπο της αντιθετικής αναφοράς αφού με το να εξαίρονται τα θετικά χαρακτηριστικά του εαυτού σε τέτοιο βαθμό δημιουργεί συνθήκες διαμόρφωσης εθνοκεντρικών τάσεων στους μαθητές.

Β Γυμνασίου, Σελίδα 12- Τίτλος κειμένου: Ελλάδα είναι οι άνθρωποι

«Η Ελλάδα δεν είναι μόνο ήλιος και θάλασσα και τα υπέροχα τοπία που βλέπετε στις καρτ ποστάλ. Η Ελλάδα είναι και οι άνθρωποι που ζουν εδώ. Και αξίζει να αναζητήσετε στα ταξίδια σας και τα δύο, ίσως περισσότερο τους ανθρώπους της. Αλλά αν είναι μία φορά δύσκολο να ανακαλύψετε αμόλυντα και αυθεντικά τοπία είναι δύο φορές δύσκολο να ανακαλύψετε αυθεντικούς Έλληνες. Αναζητήστε τους μακριά από τις τουριστικές περιοχές.

Ανάλυση αναφοράς

Μέσα από τη φράση αυθεντικοί Έλληνες σε συνδυασμό με την προτροπή να αναζητηθούν μακριά από τις τουριστικές περιοχές εκφράζεται μία σοβινιστική αντίληψη του εθνικού «εαυτού» εκθειάζοντας τα χαρακτηριστικά των Ελλήνων και μειώνοντας παράλληλα την αξία της εθνικής ταυτότητας των άλλων.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 31- Τίτλος κειμένου: Η δύναμη της γλώσσας

«Έχω συχνά την εντύπωση ότι βρισκόμαστε ακόμα υπό αποικιοκρατικό καθεστώς. Αποδεχόμαστε σιωπηλά τις αυθαιρεσίες της εξουσίας, της αστυνομίας, του στρατού. Κατοικούμε μία άνομη γη. Κανείς δε διαμαρτυρόταν παλιά όταν ένας Γάλλος στρατηγός έκλεινε την τηλεόραση επειδή τον ενοχλούσε. Το ίδιο θα μπορούσε να κάνει και σήμερα ένας μπάτσος χωρίς να προκαλέσει αντιδράσεις. Είμαστε ένας λαός χωρίς φωνή.

Ανάλυση αναφοράς

Ο εκφραστής αυτής της αναφοράς έχει νοητικά και με εμβληματικό τρόπο κατασκευάσει ως παράδειγμα κακίας και μίσους τον εθνικό «άλλο». Μ αυτό τον τρόπο αποκλείεται κάθε πιθανότητα διαλόγου με τον «άλλο» μένοντας απροσπέλαστα οχυρωμένος στη δική του ταυτότητα.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 58- Τίτλος κειμένου: Ο διωγμός των Εβραίων της Θεσσαλονίκης από τους Ναζί

« Η Θεσσαλονίκη, το όμορφο αυτό λουλούδι των Βαλκανίων, που το ένα τέταρτο του πληθυσμού της ήταν εβραϊκό και λάμπρυνε με την εξέχουσα κουλτούρα του την πόλη που θα γινόταν Jureiden (καθαρή από Εβραίους) , όπως κι άλλες πόλεις που πατούσαν το πόδι τους οι δαίμονες του σημαδεμένου αιώνα . Τα εβραϊκά μαγαζιά με τις αναρτημένες επιγραφές στα λαντίνο, στα εβραϊκά και στα ελληνικά., που έδιναν στη «Νύμφη του Βορρά» ένα κοσμοπολίτικο αέρα προόδου και ευρωπαϊκού εμπορίου και όπου όταν έκλειναν το Σάββατο, την ερήμωναν.

Ανάλυση της αναφοράς

Η έμμεση αναφορά που γίνεται στους Γερμανούς εκείνης της εποχής με το χαρακτηρισμό οι δαίμονες του σημαδεμένου αιώνα σε αυτή την περίπτωση προσδίδει την πιο αιχμηρή διάσταση αποτροπιασμού για την εικόνα του εχθρού «άλλου».

Στην κατηγορία του εθνικού «άλλου» εντοπίστηκε 1 αναφορά αφομοιωτικού τύπου.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 53- Τίτλος κειμένου: Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο

«Οι μετανάστες δεύτερης γενιάς λαχταρούν να λογιστούν Έλληνες, πλήρεις και άνευ εκπτώσεων, και πόσο πλουσιότεροι και καλύτεροι θα μπορούσε να γίνει η ελληνική κοινωνία αν έβρισκε τρόπο να το κάνει να αναγνωρίσει τους δικούς της ακόμα και εκείνους που δεν παίζουν τόσο καλό μπάσκετ όσο ο κύριος Μπαζάρεβιτς του ΠΑΟΚ.

Ανάλυση αναφοράς

Στην προκειμένη περίπτωση ο «άλλος» παρουσιάζεται να έχει τη διάθεση να απεμπολήσει με κάθε ευκολία την εθνική του ταυτότητα επιθυμώντας την πλήρη αφομοίωσή του στη κυρίαρχη εθνοπολιτισμική κατάσταση του κοινωνικού πλαισίου που ζει και κινείται.

Στην κατηγορία πολιτισμικού «άλλου» εντοπίστηκαν 8 αναφορές συνθετικού τύπου

Α Γυμνασίου, Σελίδα 100- Τίτλος κειμένου: Μουσεία του κόσμου

«Το μεγαλύτερο μουσείο της Ευρώπης είναι το Βρετανικό Μουσείο στο Λονδίνο με συνολική έκταση 7 στρεμμάτων. Το μεγαλύτερο μέρος του μουσείου αυτού είναι αφιερωμένο σε ευρήματα από την αρχαία Αίγυπτο, την Ελλάδα και τη Ρώμη. Εκεί βρίσκονται και τα περίφημα ελγίνεια μάρμαρα που έχουν αποσπαστεί από τον Παρθενώνα της Ακρόπολης της Αθήνας. Στην Ευρώπη μερικά από τα σπουδαιότερα μουσεία τέχνης σε ολόκληρο τον κόσμο, που προσελκύουν εκατομμύρια επισκέπτες κάθε χρόνο. Τα Μουσεία του Βατικανού στη Ρώμη, Πινακοθήκη του Ουφίτσι στη Φλωρεντία, το Λουβρο στο Παρίσι και το Μουσείο Πράντο στη Μαδρίτη είναι μερικά από αυτά.

Ανάλυση αναφοράς

Το απόσπασμα από το συγκεκριμένο κείμενο περιγράφει τα μεγάλα μουσεία του κόσμου και παρουσιάζονται ως φορείς διαφορετικών πολιτισμικών διαστάσεων, συμπεριλαμβάνοντας έργα τέχνης και μνημεία πολιτισμού από κάθε γωνιά του κόσμου, από κάθε περίοδο της ιστορίας εδραιώνοντας στην πράξη το διαπολιτισμικό διάλογο.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 46- Τίτλος κειμένου: Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στη κόρη μου

« Όμως, όπως είπε ένας καθηγητής της ιατρικής ειδικός στο αίμα, « οι καθαρές φυλές στο ζωικό βασίλειο δεν μπορούν να υπάρξουν, παρά μόνο σε πειραματική κατάσταση στο εργαστήριο. (Όπως συμβαίνει με τα ποντίκια για παράδειγμα). Προσθέτει ότι ανάμεσα σε ένα Κινέζο, σε έναν κάτοικο του Μάλι και σε ένα Γάλλο υπάρχουν περισσότερες κοινωνικοπολιτισμικές παραγενετικές διαφορές.»

Ανάλυση της αναφοράς

Η αναφορά αυτή είναι κομμάτι κειμένου που νουθεσίας πατέρα προς κόρης για το τι είναι ρατσισμός. Ο σκοπός επιτυγχάνεται με τη χρήση παραδειγμάτων στοιχειοθετούμενων από μαρτυρίες ειδικών. Η αναφορά προωθεί σαφή αντιρατσιστικά μηνύματα και αποδίδει τις όποιες διαφορές σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες παρά σε γονιδιακούς.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 106- Τίτλος κειμένου: Μια camerata από εφήβους

«... πρόσφατα επέτρεψαν από τη Μόσχα, όπου ήταν προσκεκλημένοι από το Υπουργείο Πολιτισμού και το Δήμο της. Μία πρόσκληση που καθρεφτίζει τις σπουδαίες ικανότητες, της νεανικής καμεράτας « Βίος» του Δήμου Χολαργού, αφού το να παίζουν στη Μόσχα είναι ό,τι καλύτερο μπορεί να ονειρευτεί κάποιος μουσικός, γιατί εκεί είναι μουσικό κέντρο, έχει το πιο υψηλό επίπεδο μουσικής από όλες τις χώρες του κόσμου»

Ανάλυση αναφοράς

Η παραδοχή της ρωσικής πρωτεύουσας ως κορυφαίου τόπου συνάντησης μουσικών προβάλλει την ευρύτητα οριζόντων στην αναγνώριση αξιών σε πολιτισμικό επίπεδο. Επιπλέον αναζητείται η διαπολιτισμική συνάντηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών φορέων με διαφορετική εθνοτική προέλευση.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 153- Τίτλος κειμένου: Μυτιλήνη λιμάνι τέχνης και πολιτισμού

«Υψηλός είναι επίσης ο πολιτισμός της γεύσης με γνήσια παραδοσιακά προϊόντα και συνταγές αιώνων. Λείψανα της αρχαιότητας και της ενετοκρατίας παντού. Νησί ταυτόσημο της τέχνης και της φυσικής ομορφιάς.

Ανάλυση αναφοράς

Στη συγκεκριμένη αναφορά συνδυάζονται δύο πολιτισμοί που χρονικά δεν συμπίπτουν μεταξύ τους και καταφέρνουν με δημιουργική συμπληρωματικότητα να αφήσουν το κοινό σημάδι τους στον λαϊκό πολιτισμό του νησιού της Λέσβου.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 57 -Τίτλος κειμένου: Η Γενετική είναι αντιρατσίστρια

«... Η ομοιότητα μεταξύ των ανθρώπων είναι αυταπόδεικτο γεγονός: Όλοι οι άνθρωποι μοιάζουν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι ξεκάθαρο ότι ανήκουμε στο ανθρώπινο είδος. Ταυτόχρονα όμως διαφέρουμε σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί

κανείς να ξεχωρίσει τον ένα από τον άλλο. Αναζητώντας το ποσοστό του γενετικού μας υλικού, το οποίο είναι υπεύθυνο για τις ομοιότητες μεταξύ μας, οι επιστήμονες συνέκριναν τμήματα DNA από ανθρώπους διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών. Η σύγκριση κατέδειξε ότι ο homo sapiens αποτελεί ένα εξαιρετικά ομοιογενές είδος: Δύο οποιοιδήποτε άνθρωποι, ανεξάρτητα από τη προέλευσή τους είναι γενετικά ταυτόσημοι κατά 99,9%. Το υπόλοιπο 0,1% είναι αυτό που κάνει τον καθένα από εμάς ξεχωριστό.»

Ανάλυση κειμένου

Η συγκεκριμένη αναφορά πέρα από το ότι είναι συνθετικού τύπου, αναγνωρίζοντας τα κοινά μεταξύ των ανθρώπων στοιχεία, αποτελεί και τη θεμελίωση με επιστημονικό τρόπο της αντιρατσιστικής σκέψης, παραθέτοντας τεκμήρια στηριζόμενα σε έρευνες της βιολογίας και της γενετικής πράγμα που δεν αφήνει κανένα περιθώριο αμφισβήτησης για το αντίθετο.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 93- Τίτλος κειμένου: Γκουέρνικα

«... παρόλο που ο Πικάσο έφτιαξε την εικόνα του με αφορμή τον πόλεμο στην Ισπανία, η Γκουέρνικα είναι μια εικόνα διαμαρτυρίας ενάντια σε κάθε πόλεμο. Και αυτός είναι ο λόγος που έγινε διάσημη. Άνθρωποι από όλο τον κόσμο τη βλέπουν και καταλαβαίνουν τι ήθελε να πει ο Ζωγράφος.»

Ανάλυση αναφοράς

Το μήνυμα της ειρήνης και της εναντίωσης στον πόλεμο δεν θα μπορούσε να περάσει πιο αποτελεσματικά. Η αναφορά είναι έντονα συνθετική και το μέσο που χρησιμοποιείται για την έκφρασή του καθολικά αποτελεσματικό στη διάδοση των οικουμενικών αξιών της ειρήνης και της συναδέλφωσης.

Στην κατηγορία του πολιτισμικού «άλλου» εντοπίσαμε 2 αναφορές του αντιθετικού τύπου.

Γ Γυμνασίου , Σελίδα 53- Τίτλος κειμένου: Πως μπορείτε να αγοράζετε τη γη

«...Ξέρουμε πως ο λευκός δεν καταλαβαίνει τους τρόπους μας. Τα μέρη της γης, το ένα μετά το άλλο, δεν κάνουν για αυτόν διαφορά, γιατί είναι ένας ξένος που φτάνει τη νύχτα και παίρνει από τη γη όλα όσα του χρειάζονται. Η γη δεν είναι αδελφός του αλλά εχθρός που πρέπει να τον κατακτήσει και αφού τον κατακτήσει πηγαίνει παρακάτω. Με το ταμάχι που έχει θα καταπιεί τη γη και θα αφήσει πίσω του μια έρημο.»

Ανάλυση αναφοράς

Ο αρχηγός των Ινδιάνων απαντά στη πρόταση για πώληση της γης του μέσα από μια διακήρυξη των αρχών που διέπουν τη πολιτισμική του ταυτότητα , τοποθετώντας όμως ξεκάθαρες γραμμές και σαφείς αποστάσεις από την άλλη κουλτούρα. Για τον ίδιο υπάρχει πλήρη πολιτισμική ασυμβατότητα με την αντίπερα αντίληψη.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 10- Τίτλος κειμένου: Συνεισφορά των Ελλήνων

«Οι Έλληνες δεν έγιναν ποτέ μεγάλη δύναμη όπως οι Αιγύπτιοι, οι Ασσύριοι, οι Πέρσες. Εκεί που πέτυχαν πάρα πολλά ήταν στο βασίλειο του πνεύματος στη περιοχή του νου. Εκεί έβαλαν γερά θεμέλια και εκεί στηρίζεται σήμερα ολόκληρη η ανθρώπινη σκέψη και ολόκληρο το πολιτιστικό οικοδόμημα.»

Ανάλυση της αναφοράς

Η σύγκριση που επιχειρείται στο συγκεκριμένο απόσπασμα γίνεται με όρους ανταγωνισμού και επιβολής και όχι με κριτήριο τη δημιουργική ανασύνθεση ξεχωριστών χαρακτηριστικών από πλευράς του κάθε πολιτισμού. Ο Ελληνικός παρουσιάζεται σε ευθεία αντιπαράθεση με τους υπόλοιπους πολιτισμούς που

εμφανίζονται ως πολιτισμοί της στρατιωτικής ισχύος και του ιμπεριαλισμού, ενώ αυτός, της επιστημονικής φιλοσοφικής και καλλιτεχνικής παραγωγής.

Στην κατηγορία του γλωσσικού «άλλου» εντοπίστηκαν οι εξής αναφορές συνθετικού τύπου:

Α Γυμνασίου, Σελίδα 11- Τίτλος κειμένου: Μιλώ, ζωγραφίζω, γράφω

«Οι αρχαίοι Φοίνικες, που ήταν έμποροι και ταξιδευτές και κατοικούσαν στο σημερινό Λίβανο, δημιούργησαν το πρώτο αλφάβητο που αποτελούνταν από 22 γράμματα, τα ποία ήταν όλα σύμφωνα. Μεταξύ του 9^{ου} και 8^{ου} αιώνα π.Χ., οι Έλληνες πρόσθεσαν στο φοινικικό αλφάβητο τα φωνήεντα α, ε, ι, ο, ου. Βασισμένοι στο ελληνικό αλφάβητο, οι Ρωμαίοι δημιούργησαν το λατινικό, που σήμερα είναι το πιο γνωστό αλφάβητο στον κόσμο.»

Ανάλυση αναφοράς

Η υπό εξέταση αναφορά στον «άλλο» αποτελεί αντιπροσωπευτική περίπτωση του συνθετικού τύπου καθώς περιγράφει τη μακράιωνη συνδιαμόρφωση γλωσσικών, πολιτισμικών στοιχείων ξεκινώντας από τους Φοίνικες για να καταλήξει στους Λατίνους με ενδιάμεση στάση τους Έλληνες.

Α Γυμνασίου, Σελίδα 140- Τίτλος κειμένου: Η Μονς στα ίχνη της Βαβέλ

«Από τις 17 ως τις 26 Σεπτεμβρίου η πόλη της Μονς στο Βέλγιο αναζήτησε τα ίχνη του πύργου της Βαβέλ οργανώνοντας φεστιβάλ γλωσσών ανοιχτό σε όλους. Ο στόχος όπως αναφερόταν στο χώρο της εκδήλωσης να ευαισθητοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι πολίτες στη σπουδαιότητα και τον πολιτιστικό πλούτο από τη γνώση των γλωσσών είτε για επαγγελματικούς λόγους είτε για λόγους προσωπικής ανάπτυξης ή ανοίγματος στους άλλους.»

Ανάλυση αναφοράς

Η αναφορά αυτή αναδεικνύει τον εργαλειακό χαρακτήρα που μπορεί να διαδραματίσει στη σφυρηλάτηση στέρεων διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές καταβολές. Αν και ο όρος Βαβέλ δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικός της ανειλημμένης πρωτοβουλίας χαρακτηρίζει την πανσπερμία γλωσσών και εμπειριών που συγκεντρώθηκαν στη Μονς.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 30- Τίτλος κειμένου: Γλώσσες που χάνονται

«... Ενώ στο μακρινό παρελθόν οι άνθρωποι έβλεπαν τη διαφορετικότητα των γλωσσών και την ασυνεννοησία που πήγαζε από αυτήν ως μία θεϊκή κατάρα (όπως δηλώνει και ο μύθος του Πύργου της Βαβέλ), σήμερα η πληθώρα των διαφορετικών γλωσσών μας φαίνεται ως ένα επιθυμητό αγαθό, ως μια πολύτιμη κληρονομιά που πρέπει να διασωθεί. Σήμερα γνωρίζουμε ότι όταν πεθαίνει μια γλώσσα χάνεται μαζί της και μια κοσμοαντίληψη, μια ορισμένη αναπαράσταση του κόσμου, διαφορετική από όλες τις άλλες.»

Ανάλυση της αναφοράς

Με τη συγκεκριμένη αναφορά γίνεται κατανοητό πως μπορεί μια γλώσσα να αποτελέσει τον βασικό φορέα ενός ολόκληρου πολιτισμού και τις αξίες που αυτός κουβαλά. Η ύπαρξη πολλών γλωσσών δεν είναι ανασταλτικός παράγοντας στην παραγωγή νέων ιδεών και τάσεων αλλά η απαραίτητη εκείνη συνθήκη που θα επιτρέψει να ενδυναμώσει όλες αυτές της προϋποθέσεις.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 42- Τίτλος κειμένου: Η αφομοιωτική δύναμη της ελληνικής

«Ας μην ξεχνάμε πως η από τριών χιλιάδων ετών γλώσσα μας έχει υιοθετήσει κατά καιρούς χιλιάδες λέξεις από όλες τις χώρες του κόσμου. Από τα περσικά, τα φοινικικά, τα εβραϊκά, τα λατινικά, τα σλαβικά, τα αρβανίτικα, τα ιταλικά, τα τουρκικά, τα αραβικά και τους τελευταίους δύο αιώνες από τα γαλλικά, τα αγγλικά, τα γερμανικά... Όλες αυτές οι λέξεις τις έκανε σάρκα της σάρκας της».

Ανάλυση αναφοράς

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης αναφοράς αναδεικνύει την αληθινή φύση των γλωσσικών μηχανισμών ως δυναμικών συστημάτων που διαρκώς ανανεώνονται και εμπλουτίζονται στη βάση εκατέρωθεν αλληλοεπηρεασμών.

Για την κατηγορία του γλωσσικού «άλλου» εντοπίστηκαν 3 αντιθετικές αναφορές

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 31- Τίτλος κειμένου: Η δύναμη της γλώσσας

«Τα σάνγκο είναι ίσως το τελευταίο μας όπλο. Οι λαοί που έχασαν τη γλώσσα τους είναι ανίκανοι να προστατεύσουν τον εαυτό τους».

Ανάλυση αναφοράς

Αυτή η γλωσσική αναφορά δε λειτουργεί ως εκφραστής πολιτισμικών αξιών και ιδανικών αλλά επέχει θέση πολεμικού όπλου στη προσπάθεια για πάλι ενάντια σε αλλότριες και απειλητικές δυνάμεις.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 36- Τίτλος κειμένου: Η ελληνική γλώσσα και το διαδίκτυο

«Η ανησυχία που εκφράζεται είναι μήπως η αναγκαστική αυτή προσκόλληση στην αγγλική γλώσσα εγκυμονεί κινδύνους για τη νέα ελληνική, μήπως δηλαδή η συνεχής χρήση της αγγλικής μπορεί να αλλοιώσει το γλωσσικό αισθητήριο των Ελλήνων χρηστών και συνακόλουθα την ίδια τη γλώσσα».

Ανάλυση αναφοράς

Το παρόν απόσπασμα εξετάζει το γλωσσικό «άλλο» στα πλαίσια ενός διαγωνισμού επιβολής με όρους νίκης ή ήττας. Με άλλα λόγια ελάχιστα περιθώρια αφήνονται για μια δημιουργική συνύπαρξη μεταξύ των δύο αυτών γλωσσών.

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 42- Τίτλος κειμένου: Χωρίς γλωσσική αντίσταση

«Από τις χειρότερες μορφές εξάρτησής αυτού του τόπου, η πιο επικίνδυνη νομίζω είναι η γλωσσική μας εξάρτηση από ξένες γλώσσες ιδίως δε σήμερα από την αγγλική. Έτσι αφύλακτο το κάστρο της γλωσσικής μας ρωμιοσύνης χωρίς τη δική μας

γλωσσική αντίσταση και με πρόθυμο και δραστήριο Εφιάλτη παραδίδεται από μας τους ίδιους στο γλωσσικό οδοστρωτήρα των ξένων γλωσσών».

Ανάλυση αναφοράς

Σε αυτό το σημείο οι γλωσσικές συναντήσεις ερμηνεύονται με πολεμικά σχήματα ερμηνείας χωρίς να υπάρχει έστω μία μικρή υποψία αλληλεπίδρασης μεταξύ τους προωθώντας έναν μάλλον άγονο γλωσσικό εθνοκεντρισμό.

Στην κατηγορία θρησκευτικού «άλλου» εντοπίστηκαν 2 αναφορές συνθετικού τύπου

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 89- Τίτλος κειμένου: Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου

«Γιατί τότε πως θα μπορούσε να εξηγήσει ορισμένες πολύ απλές πράξεις: ένα παιδί που πεθαίνει από τη πείνα ή έναν άντρα που βιάζει όποιον αδύναμο έχει στα χέρια του; Πως θα εξηγούσε επίσης, ότι στο λυκόφως του αιώνα της ηλεκτρικής επανάστασης πολύ απλά κάποιοι μπορούν να σκοτώνουν κάποιους άλλους, γιατί δεν τους αρέσει το χρώμα τους, η φάτσα τους, η ηλικία τους, η φωνή τους, ή η εθνική η θρησκευτική, η πολιτική, η κοινωνική ή όποια άλλη ταυτότητά τους;».

Ανάλυση αναφοράς

Αρχικά η παρούσα αναφορά θα μπορούσε να ενταχθεί σε όλες τις κατηγορίες του άλλου καθώς έχει σαφείς αναφορές στον εθνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό άλλο. Η παράγραφος που εξετάζουμε περνά σαφές αντιρατσιστικό και αντιπολεμικό μήνυμα εκφράζοντας ταυτόχρονα τον αποτροπιασμό της για όλες τις ολέθριες συνέπειες των ένοπλων συρράξεων. Η σταθερή προσήλωση στις αρχές της ειρήνης και στα ανθρωπιστικά ιδεώδη μας οδηγεί στο να τοποθετήσουμε το κείμενο στην κατηγορία του συνθετικού «άλλου».

Γ Γυμνασίου, Σελίδα 116- Τίτλος κειμένου: Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

«Εδώ στην Ελλάδα αντιμετωπίζουμε περίεργα τις Μ.Κ.Ο.: Όταν η διεθνής αμνηστία και το παρατηρητήριο του Ελσίνκι καταγγέλλουν παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Τουρκία γράφουμε την είδηση στην πρώτη σελίδα. Όταν οι ίδιες οι οργανώσεις διαμαρτύρονται για καταπίεση των μαρτύρων του Ιεχωβά και των Σλαβόφωνων ή των Μουσουλμάνων στην Ελλάδα είναι ανθελληνικές και πληρωμένες από ξένα κέντρα. Ουσιαστικά μας ενοχλεί η ανεξαρτησία τους. Πιστεύω πως ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα ενιαία και αδιαπραγμάτευτα είναι η μόνη ιδεολογία που μας απέμεινε αλλά και η μόνη που μας χρειάζεται».

Ανάλυση αναφοράς

Ο τρόπος θέασης του θρησκευτικού «άλλου» χαρακτηρίζεται από ανοχή, σεβασμό και κατανόηση ανεξάρτητα σε ποίο εθνικό περιβάλλον μπορεί να εγγράφονται. Η αρχή του σεβασμού της θρησκευτικής ταυτότητας παρουσιάζεται ως αδιαπραγμάτευτη και πάνω απ' όλα με οικουμενική ισχύ.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά από τη διεξαχθείσα ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας εξάγονται τα εξής συμπεράσματα:

Στα γλωσσικά εγχειρίδια εντοπίστηκαν συνολικά 59 αναφορές στον «άλλον» αριθμός αρκετά υψηλός για τη φύση του μαθήματος, μιας και κύριο αντικείμενο του είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας. Οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο εγχειρίδιο της γλώσσας της Γ Γυμνασίου σε ποσοστό περί του 50% κάτι που εξηγείται από τον τρόπο διάρθρωσης των ενοτήτων μιας και στο συγκεκριμένο οι θεματικές ενότητες που το στελεχώνουν είναι οι εξής:

1. Η Ελλάδα στον κόσμο
2. Γλώσσα- Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου
3. Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί.
4. Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες
5. Ειρήνη και πόλεμος
6. Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών
7. Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές
8. Μπροστά στο μέλλον.

Θεωρούμε πως η κατανομή των αναφορών στον «άλλο» μεταξύ των εγχειριδίων των τριών τάξεων του Γυμνασίου παρουσιάζει μια ασυμμετρία, και ίσως να ήταν πιο επωφελές να υπάρχει ένας πιο λογικός καταμερισμός, ώστε να δομηθεί με περισσότερο ισορροπημένο τρόπο η διαπολιτισμική συνείδηση των μαθητών.

Ως προς την ποσοτική κατανομή του «άλλου» ο εθνικός «άλλος» συγκεντρώνει την μεγάλη πλειοψηφία των αναφορών με 63% έναντι των υπόλοιπων 3 κατηγοριών. (Πολιτισμικός 20%, Γλωσσικός 10%, Θρησκευτικός 7%). Παρατηρούμε λοιπόν μια έντονη προσήλωση στην προβολή της συγκεκριμένης διάστασης του άλλου κατά τρόπο που να υπερκαλύπτει εμφαντικά τις υπόλοιπες. Τα

ποσοστά αυτά μάλλον συμβάλλουν στην μονομερή εξέταση ενός τύπου «άλλου» χωρίς να εξετάζονται παράλληλα κι άλλες πτυχές μην εξυπηρετώντας την καλλιέργεια πολύπλευρης και πλουραλιστικής διάστασης της διαπολιτισμικής συνείδησης. Πρόταση μας θα ήταν η ενίσχυση των αναφορών που εντάσσονται και στις άλλες κατηγορίες που ερευνήθηκαν και ειδικότερα στην κατηγορία του γλωσσικού «άλλου» που συγκεντρώνει αρκετά χαμηλό ποσοστό (10%) αφού μιλάμε για γλωσσικό μάθημα και θα μπορούσε να αναδειχθεί περισσότερο και αυτή η πτυχή. Επιπροσθέτως θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν οι ήδη υπάρχουσες κατηγορίες όπως για παράδειγμα να ενταχθούν κείμενα σχετικά με τους Ρομά, να εισαχθούν και άλλες κατηγορίες «άλλου» πέρα από τις υπό εξέταση της παρούσας έρευνας, όπως εκείνες του φυλετικού «άλλου», ή ακόμα και του «άλλου» με Ειδικές ανάγκες.

Σε σχέση με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του «άλλου» με βάση την κατηγοριοποίηση που πραγματοποιήθηκε, σε συνολικό επίπεδο το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει ο τύπος του συνθετικού «άλλου» με ποσοστό 60% ακολουθούν οι τύποι του οριακού «άλλου» με ποσοστό 20% , του αντιθετικού «άλλου» με ποσοστό 16% και του αφομοιωτικού «άλλου» με ποσοστό 4%. Αντιστοιχία φυσικά με τα παραπάνω ποσοστά του παρατηρείται και όταν εξετάζουμε την κάθε κατηγορία ποσοτικής κατηγοριοποίησης ξεχωριστά. Σε όλες τις ποσοτικές κατηγορίες ο τύπος του συνθετικού «άλλου» συγκεντρώνει την συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών. Ως θετικό επίσης κρίνεται το χαμηλό ποσοστό που ανιχνεύτηκε τόσο στην κατηγορία του αφομοιωτικού «άλλου» όσο και στη κατηγορία του αντιθετικού «άλλου» με 4% και 16% αντίστοιχα. Η διαμόρφωση των ποσοστών σε αυτά τα επίπεδα δηλώνει με έκτυπο τρόπο την προσπάθεια για απεμπλοκή από τον εθνοκεντρικό τρόπο γραφής με ανάδειξη των κοινών στοιχείων μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου»

Από την άλλη ο χαμηλός αριθμός αναφορών που βρέθηκε στη κατηγορία του γλωσσικού «άλλου» (7) και οι αντιθετικές αναφορές (3) παρόλο που δεν αποτελούν την πλειοψηφία και παρόλο που δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι μιλάμε για πνεύμα εθνοκεντρισμού στη συγκεκριμένη κατηγορία, θα πρέπει κατά την άποψη μας μάλλον να μας προβληματίσουν, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη ότι πρόκειται για

γλωσσικά εγχειρίδια. Έτσι λοιπόν, στο επίπεδο της επίτευξης των συγκεκριμένων σκοπών που βάζει το Αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας για κατανόηση της γλώσσας ως βασικού φορέα έκφρασης της , πρέπει να πούμε ότι σε ένα βαθμό εξαιτίας του χαμηλού αριθμού αναφορών στον γλωσσικό «άλλο» όπως καταγράφηκε και παραπάνω, κρίνεται πως οι επιδιώξεις δεν εκπληρώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Θα πρέπει φυσικά να υπογραμμιστεί ότι, δεν διαφαίνεται η συστηματική τάση για θεμελίωση μιας λογικής εμφάνισης της ελληνικής γλώσσας ως ανώτερης από τις άλλες, παρόλα αυτά όμως ,μάλλον, υπάρχει χαμηλή επίτευξη στους στόχους που θέτει .

Ως προς την εκπλήρωση των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μπορούμε να πούμε ότι οι περισσότεροι από αυτούς εκπληρώνονται ικανοποιητικά. Το 60% των συνθετικών αναφορών που συναντάμε σε όλο το κειμενικό εύρος των σχολικών εγχειριδίων υποστηρίζει την δημιουργία συνθηκών που επιτρέπει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης , ανοχής, αλληλεγγύης, και ικανότητα συνεργασίας. Η πολιτισμική διαφορά του «άλλου» εμπεριέχεται μέσα στις αναφορές που βρέθηκαν, με τρόπο όμως που να παραπέμπει σε σεβασμό αυτών και σε διάθεση για συμπληρωματική συνύπαρξη. Το περιεχόμενο των βιβλίων με ασφάλεια θα μπορούμε να πούμε ότι απέχει από το χαρακτηρισμό του «μονοπολιτισμικού» , ενώ η απουσία έντονων εθνοκεντρικών στοιχείων είναι ευκόλως διακριτή. Τα μηνύματα που περνάνε μέσα από τις γραμμές των κειμένων, είτε αυτά είναι ρητά, είτε υπονοούνται, έχουν σαφή αντιρατσιστική διάθεση και λειτουργούν ενισχυτικά στη συγκρότηση διαπολιτισμικής παιδείας. Σε ότι έχει να κάνει με τον στόχο για ανάπτυξη δίγλωσσης δεξιότητας των παιδιών των μεταναστών προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη ικανότητα συμμετοχής και στους δύο πολιτισμούς, αυτό δεν μπορεί να γίνει κατορθωτό μόνο μέσα από ένα εγχειρίδιο γλώσσας, αλλά μέσα από σειρά μεγάλων διαρθρωτικών αλλαγών σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας του συνολικού εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Γενικά η παρούσα έρευνα στα αποτελέσματά της έδειξε μια ροπή στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας των μαθητών και αποστασιοποίησης από τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες που έχουν

πραγματοποιηθεί σε ελληνικά σχολικά εγχειρίδια και στα οποία κυριαρχούσε η παρουσίαση του «άλλου» ως εχθρό και αντίθετο, ως εντελώς ασύμβατος με την πολιτισμική πραγματικότητα του «εθνικού εαυτού» (Φλουρής, 2000) και (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Η ιδιαιτερότητα των βιβλίων της γλώσσας σε σχέση με άλλα σχολικά εγχειρίδια έγκειται στο ότι δεν συνίστανται κατά κύριο λόγο σε ενιαία και συνεχή αφήγηση, αλλά ενσωματώνουν ποικίλα κείμενα διαφορετικής προέλευσης και ύφους, τα οποία χρησιμοποιούνται για τις ανάγκες της γλωσσικής διδασκαλίας. (Ασκούνη στο Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Τα κείμενα αυτά δεν επιλέγονται με στόχο την μετάδοση συγκεκριμένου περιεχομένου, αλλά ακριβώς εξαιτίας του έμμεσου χαρακτήρα τους αντικειμενικά λειτουργούν πιο αποτελεσματικά ως προς τη μετάδοση των μηνυμάτων που προβάλλουν και διαμορφώνουν αναπαραστάσεις της πραγματικότητας εξίσου ισχυρές από αυτές που συγκροτούν τα άμεσα περιεχόμενα άλλων μαθημάτων, όπως η ιστορία και η γεωγραφία. Σε σχέση με παλιότερα αναγνωστικά του δημοτικού ή ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων του γυμνασίου, τα σύγχρονα βιβλία παρουσιάζουν ιδιαίτερα σημαντική βελτίωση και προωθούν μια διαφορετική λογική για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Στις σημερινές ως επί το πλείστον κοινωνίες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ενίσχυση και καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας με παράλληλη αποδοχή και ανεκτικότητα απέναντι σε άτομα με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Πρόκειται για σκοπό δύσκολο, οποίος δεν επιτυγχάνεται αυτόματα αλλά απαιτεί γνώση και συστηματική προσπάθεια από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης. Η αλήθεια είναι ότι τα χρόνια που προηγήθηκαν, είχαμε συνηθίσει ως δεδομένη, μια κοινωνική και μαθητική σύνθεση πλήρους εθνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας, κάτι που με το πέρασμα των χρόνων ολοένα και περισσότερο χάνεται και πλέον καλούμαστε να συνυπάρξουμε με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών αφετηριών. Αυτόματα και νομοτελειακά λοιπόν αυτό σημαίνει πως ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών θα αδυνατεί να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και στη γλώσσα των σχολικών βιβλίων.

Σε όλο αυτό το πλαίσιο που αποτελεί και τη μεγαλύτερη πρόκληση, παιδιά από διαφορετικές κουλτούρες που καλούνται να ενσωματωθούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον διαφορετικό από την δική τους πολιτισμική ταυτότητα, θα πρέπει να λειτουργήσει με τους κανόνες μιας δημοκρατικής κοινωνίας εξασφαλίζοντας προϋποθέσεις για παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης και μόρφωσης. Οι συνθήκες αυτές πρέπει να αποβλέπουν στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού και διδακτικού κλίματος, το οποίο θα εξασφαλίζει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, χωρίς εντάσεις, συγκρούσεις, με αμοιβαίο σεβασμό, ανοχή και αναγνώριση. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προσέξει την κοινωνική διάσταση του μαθητή ως μέλος της ομάδας. Έτσι καταξιώνεται η προσωπικότητα του μαθητή, αποκτά κοινωνική υπόσταση και καλλιεργεί συλλογική συνείδηση. Μέσα στην ομάδα αποκτά γνώσεις και πείρα, καλλιεργεί συναισθήματα, αξιοποιεί και χαιρείται τα επιτεύγματα και καταθέτει τα δικά του. Η πολυπλοκότητα της παγκόσμιας κοινωνίας χρειάζεται τις ικανότητες όλων των μελών της και είναι προφανές ότι ο καταλληλότερος χώρος για να γίνει αυτό είναι ο χώρος της εκπαίδευσης.

Τα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την εκπαίδευση των μεταναστών και γενικότερα των ομάδων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, είναι αρκετά πολύπλοκα και δύσκολο να αντιμετωπιστούν με διαχρονικές λύσεις. Η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, στο χώρο της εκπαίδευσης, απαιτεί την ανάπτυξη οργανωμένων, μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων πολιτικών. Οι μακροπρόθεσμες πολιτικές θα πρέπει να στοχεύουν σε προβλήματα που σχετίζονται με γλωσσικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Θα μπορούσαν να έχουν τη μορφή συντονισμένων σχεδίων, σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων σε σχέση με την ισότητα στις παρεχόμενες ευκαιρίες πρόσβασης, τη συμμετοχή και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι βραχυπρόθεσμες πολιτικές θα πρέπει να στοχεύουν στη βελτίωση της πρόσβασης και της παροχής περισσότερων ευκαιριών στην εκπαίδευση συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων.

Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής των αλλόφωνων μαθητών, η οποία είναι χρήσιμο να διδάσκεται ως δεύτερη και όχι ως πρώτη, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της

εκπαίδευσής τους. Κάτι τέτοιο δεν έχει θεσμοθετηθεί ακόμα στη χώρα μας, στην οποία η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική περιορίζεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Από την άλλη η υιοθέτηση και βελτίωση αναλυτικών προγραμμάτων που αναγνωρίζουν τις αξίες και τον πολιτισμό των «άλλων» μαθητών, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών για όλους. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Χρυσαφίδης (2004), όσο προοδευτική κι αν είναι η κατεύθυνση των αλλαγών στα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, αν δεν συνοδεύεται από τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, οι γενικότεροι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων δεν είναι εύκολο να επιτευχθούν.

Η ανοχή στη διαφορετικότητα και η ισότητα ευκαιριών αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για μια εκπαίδευση στην οποία τα παιδιά των μεταναστών δεν υφίστανται οποιαδήποτε μορφή προκαταλήψεων ή ρατσιστικών διακρίσεων. Μια εκπαίδευση που στηρίζεται σε αξίες κοινά αποδεκτές από όλους τους μαθητές, για να είναι δυνατόν να επιτευχθεί η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Η ισότητα των ευκαιριών είναι απαραίτητη για τη δημιουργία δικαιότερων εκπαιδευτικών συστημάτων σε πλουραλιστικές κοινωνίες. Η χάραξη και υλοποίηση δημοκρατικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ευκολότερο να επιτευχθεί σε εκείνες τις κοινωνίες που αναγνωρίζουν ως ίσες όλες τις ομάδες με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Οι φορείς που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των «άλλων» μαθητών χρειάζεται να καταβάλλουν συνεχείς προσπάθειες προς την κατεύθυνση παροχής περισσότερων ευκαιριών για όλους, με στόχο την απελευθέρωση της δημιουργικής και υπολανθάνουσας δυναμικής που ενυπάρχουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Με δεδομένο το γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμικώς εξελισσόμενη κοινωνική διαδικασία που αλληλεπιδρά και με άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής όπως την οικονομία, την πολιτική, τον πολιτισμό και έχει την υποχρέωση να είναι αποτελεσματική, να αναζητά διαφορετικές αξίες, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τη πολιτική εφαρμογής της. Μόνο έτσι η

Εκπαίδευση θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας, του κοινωνικού αποκλεισμού, των διακρίσεων και του ρατσισμού.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να στρέψει προς τη σωστή κατεύθυνση την πορεία της καθημερινότητας και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός κόσμου βασισμένου περισσότερο στις αρχές της δικαιοσύνης παρά της δύναμης, μιας κοινωνίας που θα βασίζεται στο σεβασμό, την ισότητα, την αναγνώριση και αποδοχή του «διαφορετικού». Πέρα από τη διασφάλιση της ισότητας για όλους απαραίτητη είναι η συνειδητοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων των μαθητών. Η αναγνώριση των διαφορών που συνδέεται με πρακτικές αποδοχής και κατανόησης του πολιτισμού των μεταναστών σε συνδυασμό με την παροχή δυνατοτήτων συμμετοχής των μειονοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί βασική έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σκούρτου, Βαρτσάλης, Γκόβαρης, 2004). Ωστόσο θα πρέπει με κριτική αναγνώριση της διαφορετικότητας να στηριχθούν τα υποκείμενα που εκφράζουν αυτή την διαφορετικότητα όπως τη βιώνουν οι ίδιοι κι όχι όπως την αντιλαμβάνεται η κυρίαρχη ομάδα. Για να υπάρξει σωστή διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς πρέπει ο πολιτισμός των «άλλων» να μη θεωρείται πολιτισμός της χώρας υποδοχής, αλλά ως διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Όλα αυτά θα πρέπει να εγγράφονται στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα περιεχόμενα μάθησης, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο επίτευξης στόχων, προδιαγράφει το ρόλο και εκφράζει τη φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και οι όποιες τυχόν διδακτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να αξιοποιεί όλα τα παραπάνω.

Σύμφωνα με την Ανδρούσου (2001) ο κάθε μαθητής διαμορφώνει τη δική του ταυτότητα μέσα σε πολλά, αντιφατικά πολλές φορές, πλαίσια, καθώς έχει διαφορετικές ταυτότητες, με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όπως θρησκεία, ήθη, έθιμα, καθημερινός τρόπος ζωής με διαφορετικές ανάγκες σε συναισθηματικό, κοινωνικό, και μαθησιακό επίπεδο. Τα σχολικά εγχειρίδια μεταδίδουν και αναπαράγουν την επικρατούσα ιδεολογία της κοινωνίας, με τις αξίες, τα πρότυπα και

τις κρατούσες ιδέες που διαχέονται μέσα από τα κείμενα και μπορούν να αξιοποιηθούν προς τη διαπολιτισμική κατεύθυνση μέσα από τη συγγραφή των κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων. Στην εκπαιδευτική διαδικασία ο μαθητής πρέπει να συμμετέχει ισότιμα και να αποτελεί έναν εν δυνάμει ολοκληρωμένο πολίτη που μαθαίνει να λειτουργεί, να ζει και να κινείται τοπικά, σκέφτεται όμως οικουμενικά και εξετάζει κριτικά τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει και αναπτύσσεται.

Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στη πράξη προϋποθέτει την καλλιέργεια ενός σχολικού ήθους το οποίο στηρίζει τη διαφορετικότητα. Η φιλοσοφία και οι αρχές της χρειάζεται να διαποτίσουν το κοινωνικό γίγνεσθαι και να αλλάξουν τις ισχύουσες κοινωνικές δομές, που χαρακτηρίζονται από την ανισότητα, τον αποκλεισμό και το ρατσισμό. Διαφορετικά, η ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα κινείται περισσότερο στη σφαίρα του ιδεατού και όχι του πραγματικού. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται ότι βρίσκεται ακόμη στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της. Απαιτούνται ριζοσπαστικές εκπαιδευτικές μεταβολές, συντονισμένες αποφάσεις, προγραμματισμένες ενέργειες και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να μετεξελιχθεί και να εφαρμοστούν οι βασικές της αρχές στα σχολικά εγχειρίδια, στα προγράμματα σπουδών των πολυπολιτισμικών σχολείων.

Εν κατακλείδι, προτείνεται διάλογος με όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης και πρώτους τους εκπαιδευτικούς, για τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής μας. Προτείνεται διάλογος για την ανάγκη να καλλιεργείται μέσα από το σχολείο, που αποτελεί και το βασικότερο θεσμό κοινωνικοποίησης των νέων γενιών, η ανοχή και η συνύπαρξη των διαφορών, ως αρχή που προστατεύει τις κοινωνίες από τις ακραίες θέσεις και τη μισαλλοδοξία. Χρειάζεται διάλογος στη λογική της δημοκρατικής αντίληψης που απαιτείται για την άρτια λειτουργία του συνόλου της εκπαίδευσης και για την ανάγκη να εμπεδωθεί η ευρωπαϊκή συνεργασία ως δρόμος προόδου και ευκαιριών για τις νέες γενιές και την ευρωπαϊκή παράλληλα με την εθνική ταυτότητα ως άνοιγμα των πολιτισμικών οριζόντων. Τέλος την θωράκιση της εθνικής μας αυτογνωσίας, μέσω μιας σαφούς και ισχυρής ταυτότητας ώστε να μην την υπερασπίζονται αμυντικά οι φορείς της σαν

να κινδυνεύει από την ανάμιξη των πολιτισμών και τις επιρροές, κι ακόμα αρκετά ανεκτική ώστε να μην την υπερασπίζονται επιθετικά χωρίς να γίνεται σεβαστό το δικαίωμα στη διαφορά.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση περιεχομένου παρουσιάζει δυσκολίες, μερικές από τις οποίες θα πρέπει να επισημανθούν ιδιαίτερα. Τελικός σκοπός κάθε ανάλυσης περιεχομένου είναι ο μετασχηματισμός των ποιοτικών δεδομένων σε ποσοτικά. Η ποσοτικοποίηση αυτή επιτρέπει τον προσδιορισμό του μεγέθους της επίδρασης που ασκεί ένας παράγοντας στη γένεση ενός φαινομένου ή του «όγκου» που κατέχει στη περιγραφή του φαινομένου. Η ποσοτικοποίηση μπορεί να είναι χοντρική ή λεπτομερής. Για το σκοπό αυτό το περιεχόμενο χωρίζεται σε ενότητες ανάλυσης, οι οποίες διαρθρώνονται, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, σε σύστημα κατηγοριών, ώστε να γίνεται δυνατή η στατιστική επεξεργασία του υλικού της επικοινωνίας.

Η εκλογή της ενότητας ανάλυσης είναι πολύ λεπτή εργασία και αυτό γιατί μεταξύ μεμονωμένων λέξεων και εννοιών στις οποίες παραπέμπουν δεν υπάρχει μονοσημία. Οι λέξεις πολύ συχνά, δεν έχουν μία και μόνη σημασία. Το νόημα τους εξειδικεύεται από τον περίγυρό τους. Η θέση της λέξης ανάμεσα σε άλλες και οι ειδικές σχέσεις που διατηρεί με προσδιορίζουν το νόημα της. Στο επίπεδο του κειμένου η κατάσταση μπορεί να περιπλακεί ακόμα περισσότερο αν προστεθεί εκείνη των φράσεων των υπαινιγμών και των υπονοούμενων. Ακόμα ο αναλυτής πρέπει να έλθει στη θέση του συγγραφέα και να τον ερμηνεύει για το αν το συγκεκριμένο στοιχείο που ερευνά είναι παρόν ή απουσιάζει.

Επίσης η συγκρότηση κατηγοριών για την ταξινόμηση των υπό ανάλυση στοιχείων είναι μια επιπλέον δυσκολία. Μια καλή κατηγοριοποίηση πρέπει να είναι όσο το δυνατόν εξαντλητική του υλικού ανάλυσης και να αποκλείονται οι μεταξύ τους κατηγορίες που έχουν επιλεγεί. Μια καλή ανάλυση πρέπει να απολήγει σε περιορισμένο αριθμό συναφών και συναρθρωμένων κατηγοριών. Κατά τη συγκρότηση των κατηγοριών ο αναλυτής έχει να επιλέξει μεταξύ δύο δυνατοτήτων: να συγκροτήσει πολύ λεπτές κατηγορίες, όπου κάθε ενότητα ανάλυσης θα έχει έστω μια πολύ χαμηλή συχνότητα εμφάνισης, ή να σχηματίσει πιο γενικές κατηγορίες, με πιο μικρό αριθμό κατηγοριών, οπότε χάνονται πληροφορίες ουσιώδεις σε ορισμένες

περιπτώσεις. Η ανάγκη του αμοιβαίου αποκλεισμού των κατηγοριών συνεπάγεται τον περιορισμό μελέτης των πραγματικών σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των ποικίλων σχέσεων του κειμένου-τεκμηρίου. Η επίτευξη της αρχής του αμοιβαίου αποκλεισμού γίνεται εφικτή με τη μείωση του μεγέθους των ενοτήτων ανάλυσης. Όσο πιο μικρό όμως είναι το περιεχόμενο της ενότητας ανάλυσης τόσο πιο λίγα στοιχεία περιέχει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angelides, P., Stylianou, T., Leigh, J. (2003). Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: reflections on policy and practice. *Intercultural Education*, 14(1), 57-66.

Asser, H., Trasberg, K., Vassilchenko, L. (2004). Intercultural education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries. *Intercultural Education*, (15)1, 33-43

Atwater, M. (2010). Multicultural Science Education and Curriculum Materials. *Science Activities*, Vol 47, 103- 108.

Bleazby, J. (2011). Overcoming Relativism and Absolutism: Dewey's ideals of truth and meaning in philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, (43) 5, 453-466.

Blezynska, K. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, (19)6, 537-545.

Broadhead, P. (2002). The Making of a Curriculum: how history, politics and personal

Bryan, A. & Varus, F. (2005). The promise and peril of education: The teaching of intolerance in an era of globalization. *Globalization, Societes and Education*, 3(2): 183-202.

Carnoy, M. & Castells, M. (2001). Η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της γνώσης και το κράτος: Ο Πουλαντζάς στα τέλη της χιλιετίας. Στο Α. Ρήγος & Τσουκαλάς, (

Επιμ), *Η Πολιτική σήμερα: Ο Νίκος Πουλιαντζάς και η Επικαιρότητα του Έργου του*, Πρακτικά Συνεδρίου ΕΕΠΕ, Αθήνα: Θεμέλιο.

Castles, S. (1984). *Western Europe's New Ethnic Minorities*, London: Pluto Press

Castles, S., & Davidson, A. (2000). *Citizenship and Migration: Globalisation and the Politics of Belonging*. London: Macmillan.

Clark, C. (2002). Effective Multicultural Curriculum Transformation Across Disciplines. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 37-46

Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Contini, R. Maturo, A. (2011). Intercultural education and construction of living together in a plural society: the results of an empiric research. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011) 3683- 3697.

Coulby, D. (2008). Intercultural education: religion, knowledge and the limits of postmodernism. *Intercultural Education*, (19)4, 305-314.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257

Coulby, D. , Zambeta, E. (2008). Intercultural education, religion and modernity. *Intercultural Education*, (19)4, 293-295.

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*, Strasbourg France.

Davis, J. (2008). Culture and relativism. *Society*, (14)1, 207-216.

Emmert, S. , Eur, LL. M. (2011). Education in Terms of Human Rights. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (12) 2011, 346–361

Eurostat. (2008). *Regional Textbook 2008*

Geiger, K.F. (2002). Η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι ευκαιρίες μια διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο: Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Γκόβαρης, Χ. (2002). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.

Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*, Sage Publications.

Hirst, P. & Thompson, G. (1996). *Globalization in Question*. Hong Kong: Polity Press

Holton, R. (1998). *Globalization and the Nation-State*. London: Macmillan Press.

Hoogvelt, A. (1997). *Globalization and the Postcolonial World*. London: Macmillan Press

Huber, J., Murphy, M. Clandinin, D. (2003). Creating Communities of Cultural Imagination: Negotiating a Curriculum of Diversity. *Curriculum Inquiry*, (33)4, 343-362.

Johnson, J. Nieto, J. (2007). Towards a Cultural Understanding of the Disability and Deaf Experience: A Content Analysis of Introductory Multicultural Education Textbooks. *Multicultural Perspectives*, 9(3), 33–43

Kahn, M. (2008). Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education*, 19(6), 527-536

Kala, M. E. (2011). A critical view on normative cultural relativism. *Review of the Faculty of Divinity of Dokuz Eylul University*. (33) 2011, 203-218.

Lahdenpera, P. (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11(2), 201- 207

MacDonald, D., Hunter, L., Tinning, R.(2007). Curriculum construction: a critical analysis of rich tasks in the recontextualisation field. *Australian Journal of Education*, (51) 2, 112–128.

Martens, P. & Rotmans, J. (2005). Transitions in a globalizing world. *Futures*, 37(10), 1133-1144.

Martins, I. F. (2008). Learning to Live Together: the contribution of intercultural education. *European Journal of Education*, (43) 2, 197- 206.

Meyers, N., Nulty, D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (34)5, 565-577.

Mitias, M. (2004). Universalism as a Metaphilosophy. *Dialogue and Universalism*, (10-12)2004, 87-101.

Mouzelis, N. (1998). Multi- Cultural Europe: Conceptualising Complexity on the Socio-Cultural and Educational Levels, in Kazamias, A., Spillane, M., *Education and the Structuring of the European Space, North- South, Centre-Periphery, Identity-Otherness*. Athens: Seirios editions.

Okeke, L. (2002). Education: A Universal Organization of Cultural Diversity. *Dialogue and Universalism*, (1-2)2004, 77-81

Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), 317-129
perspectives shape emerging policy and practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (46)1, 47-63.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491

Ruiz, P.O., Sanchez, E.R. (2011). Intercultural Education and Migration: Educational Proposals. *Education Research International*, Vol 2011, 1-7.

Schremer, O. E. and Bailey, S. (2001) *Curriculum: Real Teachers in Focus: A Study In Jewish Education* (Ramat-Gan, Israel: Lookstein School for Jewish Education in the Diaspora, Bar Ilan University).

Schwartz, M. (2006). For whom do we write the curriculum?. *Curriculum Studies* , (38)4, 449-457.

Simons, H. (2004). Επιστροφή στις αξίες: Αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21^ο αιώνα: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 25-41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sorel, K. (2005). The integrated curriculum. *Science and Children*, 42(6), 21–25.

Stromquist , N. (2007). The Impact of Globalization on Gender and Education: An Emergent Cross-National Balance. *Journal of Education*, no. 37, 2006.

UNESCO (2001). *Διακρίσεις- Ρατσισμός- Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Gutenberg.

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

UNESCO. (2000). *World Education Report- The right to education: towards education for all throughout life*. Unesco Publishing

Westphalen, K. (2000). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Zhou, Y. (2010). Manipulation of Globalization. *Asian Social Science*. 6 (7), 171-175

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α. (2001). Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση. Στο: Γ. Κτιστάκης (Επιμ), *Μετανάστες, ρατσισμός, ξеноφοβία. Από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 51-55). Αθήνα: Σάκκουλα.

Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στη ψυχοκοινωνική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Βεντούρα, Λ. (1994). *Μετανάστευση και έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*. Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων.

Βεργέτη, Κ. Μ. (1999). *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*, Θεσσαλονίκη: εκδ Αφών Κυριακίδη.

Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική

Γ.Γ.Α.Ε. (1992). *Προγράμματα ερευνών Αποδημίας- Παλιννόστησης του ελληνικού πληθυσμού*. Αθήνα

Γκίβαλος, Μ.(2000) Παγκοσμιοποίηση- έθνος/κράτος- κοινωνική διάρθρωση Στο: *Οι νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό*, Πρακτικά του Β Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΠΤΔΕ) , Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (190-203).

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (2^η Έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.

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

Δαμανάκης, Μ. (1997). Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη, στο: *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (σσ. 33-42)

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δερτούζος, Μ. (1998). *Τι Μέλλει Γενέσθαι*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.

Ε.Σ.Υ.Ε. (2008). *Απογραφή του ελληνικού πληθυσμού*.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδ. τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Καζαμιάς, Α.(2003). Η παιδεία του πολίτη: Από την αρχαία πόλη στη νεωτερική εθνόπολη. Ιστορικο- Συγκριτική θεωρηση. Στο Α. Καζαμιάς & Λ. Πετρονικολός (Επιμ), *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. Αθήνα: Ατραπός (25-49).

Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Γκόβαρης, Χ. (2002). *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Ατραπός.

Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., Κούτρα, Χ., Σοφού, Ε. (2004). Η διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την εμπειρία και πρακτική: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 173-182). Αθήνα: Μεταίχμιο

Καψάλης, Α. Μπονίδης, Κ. Σιπητάνου, Α. (2000). *Η εικόνα του «άλλου» /γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος

Κοΐλιαρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Αθήνα: Παρατηρητής

Κοτζιάς, Ν. (1998). Η θεωρία της διασποράς και της μετανάστευσης (εννοιολογική αποσαφήνιση) και η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο ανθολόγιο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων- Τομέας Φιλοσοφίας. *Ο Ελληνισμός της Διασποράς. Προβλήματα και προοπτικές* (διεθνές επιστημονικό συνέδριο) (σσ. 15-41). Αθήνα: εκδ Α. Α. Λιβάνη- «Νέα Σύνορα».

Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2004). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως θεωρία και πράξη με νόημα: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 91-99). Αθήνα: Μεταίχμιο

Λεζέ, Ε. (2003). *Η Στάση των Εφήβων Ελληνοποντίων Παλλινοστούντων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Ατραπός

Μακράκη- Κωστούλα, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Κρήτη: Εκδόσεις Προπομπός

Μακράκης, Β.(2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια Κοινωνικοεπικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6*.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 53-69). Αθήνα: Μεταίχμιο

Μηλίγκου, Ε. (2007). Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνική Διακαιοσύνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Α. Β. Ρήγα (Επιμ), *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα, Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση*. (σσ.107-130).

Μουσούρου, Λ. (1991). *Ματανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαγκαβός, Χ., Παπαδοπούλου, Δ. (2003). *Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική*. ΙΝΕ, Ινστιτούτο Εργασίας, ΓΣΕΕ, ΑΔΕΔΥ, Αθήνα, Μελέτη αρ. 15.

Μπεκ, Ο. (1999). *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση*; Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξωχέλλης, Π. , Καψάλης, Α., Ισμυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης , Κ. Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. Στο: Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης, Σιπητάνου, Α (Επιμ). *Η εικόνα του άλλου στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών* (σσ. 67-100). Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

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

Πανταζής, Β. (2004). Πολυπολιτισμικό curriculum-πολυπολιτισμικός εκπαιδευτικός: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 264-274). Αθήνα: Μεταίχμιο

Πανταζής, Β. Α. (2003). Μεταρρυθμιστικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (8) 2003, 97-112.

Πανταζής, Β. Α. (2003). Η «ευρωπαϊκή διάσταση» ως πρόκληση για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση στο: Μπαγάκης, Γ. (2003) (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2004). Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής (Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης): Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 183-190). Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαδάτος, Ι. (1995). Κοινωνικές και ψυχολογικές παράμετροι επανένταξης παλιννοστούντων μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών.

Πάσουλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι. Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 100-108). Αθήνα: Μεταίχμιο

Πετράκου, Β. Η. (2001). *Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία*. Στο: Αθ. Μαρβάκης, Δ. Παρσανόγλου, Μ. Παύλου (επιμ) *Μετανάστες στην Ελλάδα* (σσ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετρινώτη, Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Ράπτη, Ν. (2007). Η ένταξη της γυναίκας μετανάστριας στην οικονομική ζωή της χώρας υποδοχής. Στο : Α. Β. Ρήγα (Επιμ), *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα, Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση*.(σσ. 149-164)

Σβολόπουλος, Β. (2008). *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης*. Αθήνα: Ατραπός

Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Ι., Γκόβαρης, Χ. (2002). *Μετανάστες στην Ελλάδα. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Τσαούσης, Δ. (1989). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής, Γ., Ιβριντέλη, Μ. (2000). Η εικόνα των βαλκάνιων γειτόνων μας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια, και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Στο: Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης, Σιπητάνου, Α (Επιμ). *Η εικόνα του άλλου στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών* (σσ. 231-262). Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997). Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004β). Αναλυτικά προγράμματα: Προβλήματα και προοπτικές: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 511-522). Αθήνα: Μεταίχμιο

Χατζηγεωργίου, Γ.(2004α). Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων από μια ολιστική- οικολογική προοπτική: Ένα θεωρητικό πλαίσιο. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 70-76). Αθήνα: Μεταίχμιο

Χατζηνικολάου-Μαρασλή, Β. (1995). Διαπολιτισμική Αγωγή. Γένεση, φιλοσοφικοκοινωνική θέση, λειτουργία και σκοπός. *Τα εκπαιδευτικά*, 39 (40), 8-14.

Χρυσafίδης, Κ. (2004α). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 77-91). Αθήνα: Μεταίχμιο

Χρυσafίδης, Κ. (2004β). Σύγχρονα προβλήματα και προοπτικές του αναλυτικού προγράμματος: Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 523-525). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική Ταυτότητα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική: Η εικόνα του «άλλου»
στα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου

Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική: Η εικόνα του «άλλου»
στα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου