

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «*Το αντιρατσιστικό νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*»



Υπεύθυνοι καθηγητές:

1^{ος}: Πανταζής Βασίλειος

2^{ος}: Τσιλιμένη Τασούλα

Εκπόνηση εργασίας: Μπατράνη Ευτυχία



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 5926/1
Ημερ. Εισ.: 10-10-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2007
ΜΠΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Θεωρητικό Μέρος

Εισαγωγή.....	ΣΕΛ.1-2
1.Δικαίωμα στην Εκπαίδευση.....	ΣΕΛ.3-5
1.1.Δικαιώματα των παιδιών.....	ΣΕΛ.6-7
1.2.Αξίες και Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	ΣΕΛ.7-14
2. Ρατσισμός και ξеноφοβία.....	ΣΕΛ.15-16
2.1.Τα σημαντικότερα παραδείγματα ρατσισμού στην παγκόσμιο ιστορία	ΣΕΛ.16-17
2.2. Πως εκδηλώνεται ο Ρατσισμός.....	ΣΕΛ.17-18
2.3. Ο ρατσισμός στη σύγχρονη Ευρώπη.....	ΣΕΛ.19
2.4. Ο ρατσισμός στην Ελλάδα.....	ΣΕΛ.20
2.5.Οι αλλοδαποί στην Ελληνική εκπαίδευση.....	ΣΕΛ.21-22
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση μπροστά στη νέα πραγματικότητα (Μια ιστορική αναδρομή).....	ΣΕΛ.22-25
4. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης	
4.1. Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας.....	ΣΕΛ.26-29
4.2.Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία : εννοιολογική προσέγγιση.....	ΣΕΛ.29-30
4.3. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	ΣΕΛ.30-31
4.4. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	ΣΕΛ.32-35
4.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	ΣΕΛ.36-40
5. Έννοια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	
Στόχοι Υλοποίησής της.....	ΣΕΛ.40- 41
5.1.Οι βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	ΣΕΛ.41-42
5.2.Συμπεράσματα.....	ΣΕΛ.43
6. Εκπαιδευτικές στρατηγικές στη διαπολιτισμική διδασκαλία....	ΣΕΛ.42-47
7. Διαπολιτισμική διάσταση στο γλωσσικό μάθημα.....	ΣΕΛ.47-48
8. Μέτρα και ρυθμίσεις για τους «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413 /1996.....	ΣΕΛ.48-50
9. Η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/1996.....	ΣΕΛ.51-53
10.Σήμερα στην Ελλάδα.....	ΣΕΛ.54-56
11.Το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.....	ΣΕΛ.56-58
12.Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	ΣΕΛ.58-60
12.1.Προτάσεις και διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους.....	ΣΕΛ.60-62
12.2.Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό πρόγραμμα	ΣΕΛ.62-66
13.Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εντός και εκτός της σχολικής ζωής	ΣΕΛ.66-67
14.Το «ολοήμερο» σχολείο.....	ΣΕΛ.67-68

Πρακτικό Μέρος

1. Το μικρό Χρώμα	ΣΕΛ.70
1.1. 1 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.70-71
1.2. 2 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.71
1.3. 3 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.72
2. Το πολύχρωμο σαλιγκάρι	ΣΕΛ.73
2.1. 1 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.73
3. Το παιχνίδι «Γάλα με Κακάο»	ΣΕΛ.74
3.1. 1 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.74
4. Το πάπλωμα της φιλίας	ΣΕΛ.75
4.1. 1 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.75
5. Η Μίλι, η Μόλι και ο Άλφ	ΣΕΛ.76
5.1. 1 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.76
5.2. 2 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.77
5.3. 3 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.78
6. Η Μίλι, η Μόλι και οι μπαμπάδες τους	ΣΕΛ.79
6.1. 1 ^η Δραστηριότητα	ΣΕΛ.79-80
6.2. 2 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.80
6.3. 3 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.81
6.4. 4 ^η Δραστηριότητα.....	ΣΕΛ.82

<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	ΣΕΛ.83-88
----------------------------------	-----------

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες πολιτικο – οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων ετών στην Ευρώπη, αλλά και παγκόσμια, έχουν ποικίλες επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία με τη μαζική εισροή αλλοδαπών και παλιννοστούντων κατά τη δεκαετία του 1990 κυρίως, δημιουργήθηκε μια κατάσταση που αντικατοπτρίζει μια μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μέσα στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας έχει επιπτώσεις πολιτικές οικονομικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές.

Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει αυτές τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις και να συμβάλλει, όσο είναι δυνατόν στον επιστημονικό διάλογο περί διαπολιτισμικότητας, και της προσπάθειας διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα¹.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μου οικοδομείται το θεωρητικό πλαίσιο της. Αρχικά (Κεφ. 1) αναλύονται τα κεφάλαια όσον αφορά στα δικαιώματα και συγκεκριμένα δικαιώματα στην εκπαίδευση και το αντίστροφο, αλλά και όσον αφορά στα δικαιώματα των παιδιών και στις αξίες.

Στη συνέχεια (Κεφ. 2) αναλύονται κάποιες βασικές έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία. Επίσης επισημαίνονται τα σημαντικότερα παραδείγματα ρατσισμού στην παγκόσμια ιστορία, πως εκδηλώνεται ο ρατσισμός και ακόμα ο ρατσισμός στην Ελλάδα και στην Ευρώπη αλλά και η παρουσία των αλλοδαπών στην Ελληνική εκπαίδευση.

Ακολουθεί μια μικρή ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεφ.3).

Ακολουθεί (Κεφ.4) η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης με αναφορά στα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα πολυπολιτισμικότητας, την εννοιολογική διασαφήνιση των βασικών όρων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Την περιγραφή και ανάλυση των αρχών και στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ακολουθεί μία προσέγγιση των θεωρητικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στην συνέχεια (Κεφ.5)δίνεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι στόχοι υλοποίησής της, όπως επίσης αναφέρονται οι

¹ «Σύμφωνα με υπολογισμούς του Ειδικού Γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανήρχετο το σχολικό έτος 1999/00 σε 74.136 (11,5%) στο Δημοτικό και 25.189 (6,7%) στο Γυμνάσιο», (Δαμανάκης Μ., 2001, υποσ. 1.).

βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα .

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές στρατηγικές στη διαπολιτισμική διδασκαλία.

Η Διαπολιτισμική διάσταση στο γλωσσικό μάθημα αναφέρεται στο κεφάλαιο 7 και ακολουθούν τα μέτρα και ρυθμίσεις για τους «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/1996(Κεφ.8) αλλά και η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/1996(Κεφ.9).

Στο κεφάλαιο 10 μας παρουσιάζεται η κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα.

Εν συνεχεία στο κεφάλαιο 11 παρουσιάζεται το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ στο κεφάλαιο 12 δίνει έμφαση στους εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα στην κατάρτιση και την επιμόρφωσή τους, τις προτάσεις και τις διαπιστώσεις τους ως προς την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους αλλά την στάση τους απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Στο κεφάλαιο 13 συναντούμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εντός και εκτός της σχολικής ζωής.

Το θεωρητικό μέρος κλείνει με την αναφορά μου στο «ολοήμερο» σχολείο.

Ακολουθεί το πρακτικό μέρος που εμπεριέχει αντιρατσιστικό υλικό για το νηπιαγωγείο, πάνω στο οποίο μπορούν να πραγματοποιηθούν διάφορες δραστηριότητες οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά.

Στο τέλος της πτυχιακής μου εργασίας παραθέτω την βιβλιογραφία που χρησιμοποίησα προκειμένου να γίνει η συγγραφή της.

1. Δικαίωμα στην Εκπαίδευση

Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να ζει σ' ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο που θα του διασφαλίζει την υγεία και την ευημερία του, καθώς και την τροφή, την ένδυση, τη στέγαση, την ιατρική περίθαλψη και άλλες απαραίτητες κοινωνικές παροχές, όπως κοινωνική ασφάλεια, εκπαίδευση κ.ά. Ο οποιοσδήποτε άνθρωπος έχει δικαίωμα, επίσης, να ζει σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από διακρίσεις, ρατσισμό, ξενοφοβία, αντισημιτισμό και μισαλλοδοξία.

Σκοπός της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα² είναι η προστασία της σωματικής, πνευματικής και ψυχολογικής υγείας του ανθρώπου, καθώς και του δικαιώματός του στην εκπαίδευση³. Μέλη της είναι 53 χώρες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν όλες τις περιοχές του κόσμου.

Η πρώτη Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων από τα Ηνωμένα Έθνη έγινε στις 10 Δεκεμβρίου το 1948 στο Palais de Chaillot του Παρισιού στη Γαλλία. Στη σύνταξη των 30 άρθρων της διακήρυξης, που αποτελεί ορόσημο στην ιστορία της ανθρωπότητας, συμμετείχαν οι Eleanor Roosevelt (ΗΠΑ), Reni Cassin (Γαλλία), Charles Malik (Λίβανος), Peng Chun Chang (Κίνα), Hernan Santa Cruz (Χιλή), Alexandre Bogomolov/Alexei Pavlov (Σοβιετική Ένωση), Lord Dukeston/Geoffrey Wilson (Ηνωμένο Βασίλειο), William Hodgson (Αυστραλία) και John Humphrey (Καναδάς)⁴.

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι σταθερές που αναγνωρίζουν την αξία όλων των ανθρώπων και στοχεύουν στην προστασία της ατομικότητας. Καθορίζουν τη ζωή των ατόμων στην κοινωνία, τις μεταξύτους σχέσεις και τις σχέσεις των ίδιων με την κρατική εξουσία.

Ο άνθρωπος ως άτομο και οι κυβερνήσεις έχουν δικαίωμα να ενεργούν βάσει αυτών των σταθερών, ενώ, ταυτόχρονα, έχουν υποχρέωση να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων. Γεννιόμαστε με δικαιώματα, δε μας παρέχονται ως δώρο και δε μεταβιβάζονται.

Τα δικαιώματα αυτά είναι παγκόσμια (οικουμενικά) και εφαρμόζονται εξίσου σε όλους, ανεξάρτητα από προσωπικά, φυλετικά, εθνικά, θρησκευτικά ή κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Όλα τα δικαιώματα είναι, επίσης,

² United Nations (2006c). Human rights factsheet.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/factsheet.asp>

³ Otieno, A. (2004). The role of education in promoting health and human rights. *UN Chronicle*, June-August

http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1309/is_2_41/ai_n6363949/pg_4

⁴ United Nations (2006a). Frequently asked questions about the universal declaration of human rights.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/qna/faqudhr.asp>

ίσης σημασίας, αδιαίρετα, αλληλοσχετιζόμενα και αλληλοεξαρτώμενα, παρόλο που συνήθως διακρίνονται σε:

α) αστικά και πολιτικά,
καθώς και σε:

β) κοινωνικά και πολιτιστικά⁵.

Για την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων, υπό το πρίσμα κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών, υπεγράφη στη Νίκαια στις 7 Δεκεμβρίου 2000 «ο Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης», ο οποίος προσανατολίζεται σε όλες τις προϋπάρχουσες κοινές αξίες (δικαιώματα και ελευθερίες) των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης⁶.

Τα 54 άρθρα του αφορούν κυρίως σε έξι συνολικά αξίες.

- **Αξιοπρέπεια:** «ανθρώπινη αξιοπρέπεια, δικαίωμα στη ζωή, δικαίωμα στην ακεραιότητα του προσώπου, απαγόρευση των βασανιστηρίων και των απάνθρωπων εξευτελιστικών ποινών ή μεταχείρισης, απαγόρευση της δουλείας και της καταναγκαστικής εργασίας».
- **Ελευθερία:** «δικαίωμα στην ελευθερία και την ασφάλεια, σεβασμός της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής, προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, δικαίωμα γάμου και δικαίωμα ίδρυσης οικογένειας, ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, ελευθερία έκφρασης και πληροφόρησης, ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι, ελευθερία των τεχνών και των επιστημών, δικαίωμα εκπαίδευσης, επαγγελματική ελευθερία και δικαίωμα στην εργασία, ελευθερία ίδρυσης επιχείρησης, δικαίωμα ιδιοκτησίας, δικαίωμα ασύλου, προστασία σε περίπτωση απομάκρυνσης, επαναπροώθησης και απέλασης».
- **Ισότητα:** «ισότητα έναντι του νόμου, μη διάκριση, πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, ισότητα ανδρών και γυναικών, δικαιώματα του παιδιού, δικαιώματα των ηλικιωμένων, ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες».
- **Αλληλεγγύη:** «δικαίωμα στην πληροφόρηση και τη διαβούλευση με τους εργαζομένους στο πλαίσιο της επιχείρησης, δικαίωμα διαπραγματεύσεων και συλλογικών ενεργειών, δικαίωμα πρόσβασης στις

⁵ Unicef (2006a). *Convention on the Rights of the Child. Background on human rights*.http://www.unicef.org/crc/index_30196.html

⁶ Europa (2004). *Θεμελιώδη δικαιώματα στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων*.
<http://europa.eu/scadplus/leg/el/lvb/l33501.htm>

υπηρεσίες εύρεσης εργασίας, προστασία έναντι αδικαιολόγητης απόλυσης, δίκαιοι και ισότιμοι όροι εργασίας, απαγόρευση της παιδικής εργασίας και προστασία των νέων εργαζομένων, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή, κοινωνική ασφάλεια και κοινωνική αρωγή, προστασία της υγείας, πρόσβαση σε υπηρεσίες γενικού οικονομικού ενδιαφέροντος, προστασία του περιβάλλοντος, προστασία των καταναλωτών».

• **Ιθαγένεια:** «δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι κατά τις εκλογές του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου, δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι κατά τις δημοτικές εκλογές, δικαίωμα χρηστής διαχείρισης, δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα, δικαίωμα διαμεσολάβησης, δικαίωμα αναφοράς, ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή, διπλωματική και προξενική προστασία».

• **Δικαιοσύνη:** «δικαίωμα πραγματικής προσφυγής και αμερόληπτου δικαστηρίου, τεκμήριο αθωότητας και δικαιώματα υπεράσπισης, αρχές νομιμότητας και αναλογικότητας αξιόποινων πράξεων και ποινών, δικαίωμα του ατόμου να μη δικάζεται ή να μην τιμωρείται ποινικά δύο φορές για την ίδια αξιόποινη πράξη».

Τα δικαιώματα του Χάρτη καθοδηγούν τις κεντρικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές των κρατών- μελών, όταν εφαρμόζουν την κοινοτική νομοθεσία. Παρόλο που ο Χάρτης δεν έχει νομική ισχύ συχνά επικαλείται και βοηθά σε πολλές περιπτώσεις δικαστικών υποθέσεων. Το σημαντικό είναι, πάντως, ότι τα Έθνη διακήρυξαν για ακόμη μία φορά πίστη στα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, στην προσωπικότητά του, την ισότητα των δικαιωμάτων του, τη φιλία μεταξύ των ανθρώπων, συμβάλλοντας στην κοινωνική πρόοδο και τη βελτίωση της ζωής. Το 2002 συστάθηκε, μάλιστα, ένα δίκτυο ειδικών στα ανθρώπινα δικαιώματα, προκειμένου να διαπιστωθεί η εφαρμογή του Χάρτη⁷.

Ήδη έχει υποβληθεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση η σχετική έκθεση και έχουν γίνει ανάλογες συστάσεις στα κράτη μέλη.

⁷ Europra (2004). Θεμελιώδη δικαιώματα στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων.

1.1. Δικαιώματα των παιδιών

Τα ανθρώπινα δικαιώματα βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες. Τα παιδιά, όμως, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη ομάδα και γι' αυτό τους ανήκουν ειδικά δικαιώματα που αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για προστασία. Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (the United Nation Convention on the Rights of the Child) περιλαμβάνει οικουμενικές οδηγίες και καθορίζει τα δικαιώματα του παιδιού, για να μεγαλώσει χωρίς πείνα και ελλείψεις, παραμέληση ή 11 εκμετάλλευση. Το παιδί αντιμετωπίζεται ως άτομο, ως μέλος της οικογένειας και της κοινωνίας με δικαιώματα και ευθύνες, ανάλογες της ηλικίας και της κατάστασής του.

Το 1965 τα Ηνωμένα Έθνη, για να προστατεύσουν τα δικαιώματα των νέων ανθρώπων, υιοθέτησαν τη Διακήρυξη της Προαγωγής των Ιδανικών της Ειρήνης, του Αμοιβαίου Σεβασμού και της Κατανόησης μεταξύ των Ανθρώπων (The Declaration on the Promotion among Youth of the Ideals of Peace, Mutual Respect and Understanding between Peoples).

Βάσει στοιχείων που συνέλεξαν τα Ηνωμένα Έθνη⁸ από οργανισμούς, όπως Unicef, Unesco κτλ., η πραγματικότητα έχει ως εξής:

- α) Περισσότερα από 1.000.000 παιδιά και κυρίως κορίτσια εξαναγκάζονται στην πορνεία ετησίως.
- β) Περίπου 250.000.000 παιδιά μεταξύ 5 και 14 ετών εργάζονται ενώ 120.000.000 από αυτά έχουν πλήρες ωράριο. Περίπου το 61% (153.000.000) των εργαζόμενων παιδιών βρίσκεται στην Ασία, το 32% στην Αφρική και το 7% στη Λατινική Αμερική.
- γ) Περίπου 160.000.000 παιδιά είναι μέτρια ή σοβαρά υποσιτιζόμενα.
- δ) Περίπου 110.000.000 παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο.
- ε) Τουλάχιστον 5.000.000 παιδιά το χρόνο μένουν ορφανά από μητέρα, λόγω θανάτου κατά τη γέννα.

Ένα παιδί, ο David, ερμήνευσε με το δικό του τρόπο τα Δικαιώματα του

Παιδιού που διατυπώθηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη⁹. Γράφει, λοιπόν, μεταξύ άλλων, τις σκέψεις του απευθυνόμενος στους συνομήλικούς του, με τίτλο : «Τι θα πρέπει να μαθαίνεις» ότι: «η εκπαίδευση πρέπει

- 1) να αναπτύσσει την προσωπικότητα, το ταλέντο, τις νοητικές και τις φυσικές σου ικανότητες
- 2) να σου διδάσκει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές που υπάρχουν στον Καταστατικό Χάρτη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων
- 3) να σου διδάσκει το σεβασμό προς τους γονείς σου, την πολιτισμική σου ταυτότητα, τις αξίες της χώρας που ζεις και της χώρας

⁸ United Nations (2006c). Human rights factsheet.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/factsheet.asp>

⁹ Human Rights Internet; HRI, 2006

από την οποία προέρχεται

4) να σε προετοιμάζει για μία ελεύθερη κοινωνία, διδάσκοντάς σου αξίες, όπως κατανόηση, ειρήνη, ανεκτικότητα, ισότητα και φιλία μεταξύ όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως θρησκείας, εθνικότητας κ.ά.

5) να σου διδάσκει το σεβασμό προς το φυσικό περιβάλλον». Σε άλλο απόσπασμα με τίτλο: «Το δικαίωμα να είσαι αυτός που είσαι» αναφέρει ότι δε θα πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις ενάντια στις μειονότητες και ότι τα άτομα που ανήκουν σε τέτοιες ομάδες δε θα πρέπει να κρύβουν τον εαυτό τους.

1.2. Αξίες και Ανθρώπινα Δικαιώματα

Ένας από τους καλύτερους τρόπους βοήθειας των παιδιών και των νέων, για να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους, είναι να τους δώσουμε να καταλάβουν ότι έχουν δικαιώματα. Αυτή η γνώση, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση, είναι το κλειδί για την προστασία των δικαιωμάτων τους.

Η γνώση των δικαιωμάτων θα αυξήσει, επίσης, τον αμοιβαίο σεβασμό και την ανεκτικότητα μεταξύ τους, αξίες που αποτελούν προϋπόθεση για την προστασία και την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έτσι, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η εκπαίδευση στα δικαιώματα είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες.

Η εκπαίδευση σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο κρίνεται άκρως απαραίτητη. Έτσι, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η εκπαίδευση στα δικαιώματα είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες.

Οι αξίες θεωρούνται συνειδητά υποκειμενικοί, προσωπικά και πολιτισμικά καθιερωμένοι οδηγοί συμπεριφοράς. Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι όροι, όπως ηθική εκπαίδευση, εκπαίδευση αξιών, ηθική ανάπτυξη, κοινωνική ανάπτυξη, εκπαίδευση χαρακτήρα κτλ. Όλοι, όμως, αυτοί οι όροι στοχεύουν στο ίδιο θέμα: στην ανάπτυξη της γνώσης και τη βελτίωση της συμπεριφοράς στη σχολική και την καθημερινή ζωή.

Σχετική έρευνα της USA Weekend έδειξε ότι 32.000 στους 40.000 εφήβους (80%) πιστεύουν ότι οι αξίες πρέπει να διδάσκονται στο σχολείο. Την άποψη αυτή τη στηρίζουν στο γεγονός ότι οι γονείς τους δε συμβάλλουν σε αυτή την εκπαίδευση, επειδή τη θεωρούν ευθύνη του σχολείου. Σχεδόν οι μισοί από αυτούς πιστεύουν, επίσης, ότι η εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά, από τη στιγμή που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο – το ίδιο άλλωστε υποστηρίζει και ο Hoge¹⁰ - και όχι στην

¹⁰Hoge, J. (1996). *Effective elementary social studies*. Wadsworth Pub.

εφηβεία¹¹. Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, αξίες, όπως φροντίδα, ειλικρίνεια, υπευθυνότητα και σεβασμός στα δικαιώματα των άλλων, πρέπει να διδάσκονται συστηματικά στα μικρά παιδιά. Γενικότερα, οι αξίες που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος είναι πολλές. Μεταξύ αυτών αξίζει να αναφέρουμε τις εξής:

- 1) σεβασμός στον εαυτό μας και τους άλλους,
- 2) υπευθυνότητα και προστασία της ιδιοκτησίας,
- 3) ειλικρίνεια,
- 4) αυτοέλεγχος/πειθαρχία,
- 5) ακεραιότητα,
- 6) συνεργασία,
- 7) συμπόνια,
- 8) καλοσύνη,
- 9) συγχώρεση,
- 10) επιείκεια,
- 11) γενναιοδωρία,
- 12) ευγένεια,
- 13) καλή αθλητική συμπεριφορά,
- 14) ταπεινότητα κτλ.

Σύγχρονοι θεωρητικοί, ωστόσο, έχουν ασκήσει κριτική για τα παλαιότερα σχολικά προγράμματα και τις μεθόδους υλοποίησής τους, η οποία αφορά στην αδυναμία α) ανάπτυξης ηθικών αξιών, β) κατανόησης και ανεκτικότητας του διαφορετικού (κοινωνικού, εθνικού, φυλετικού κτλ.) (MacDonald¹² Slattery¹³ Sockett¹⁴) και επομένως της προάσπισης του δικαιώματος στην εκπαίδευση και την υγεία. Το νέο πρόγραμμα που προτείνουν αποτελεί μία οικουμενική και πνευματική προσέγγιση που στοχεύει στην καλλιέργεια των αξιών και την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης των παιδιών¹⁵. Οι δυσκολίες που μπορούν να εμφανιστούν, λόγω της σχετικότητας της ηθικής από τη μία μεριά και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας από την άλλη¹⁶, μπορούν να αντιμετωπιστούν με την εφαρμογή ειδικών διδακτικών

¹¹ Suh, B.K. & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-727.

¹² MacDonald, B.J. (Ed.). (1995). *Theory as a prayerful act: The collected essays of James B. McDonald*. New York: Peter Lang.

¹³ Slattery, P. (1995). Curriculum development in the postmodern era. New York: Garland Publishing

¹⁴ Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College.

¹⁵ Slattery, P. (1995). Curriculum development in the postmodern era. New York: Garland Publishing.

¹⁶ Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College.

μεθόδων. Οι κοινωνικές επιστήμες και η φιλολογία μπορούν να πετύχουν τον παραπάνω σκοπό, μέσω των ακόλουθων προσεγγίσεων: α) διδάσκοντας αξίες και ενισχύοντας τις επιθυμητές συμπεριφορές (νοητική εγχάραξη), β) βοηθώντας τους μαθητές να αναγνωρίσουν τις αξίες τους (αποσαφήνιση), γ) αναπτύσσοντας ηθικές αρχές, για να καθοδηγούν τις πράξεις τους (ηθική λογική) και δ) αναπτύσσοντας προσεκτική ικανότητα ανάλυσης, για να εξετάζουν οι μαθητές ερωτήματα, αναφορικά με τις αξίες (ανάλυση αξιών)¹⁷

Παρόμοια συμβολή έχει και η φυσική αγωγή, αφού το σύγχρονο πλέον μοντέλο υλοποίησής της επιτυγχάνει την κινητική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνικο-ηθική ανάπτυξη του παιδιού. Εξάλλου, η κίνηση ως έμφυτο και αγαπητό μέσο στα παιδιά έχει αποδειχθεί αποτελεσματική στη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και την ηθική ανάπτυξη. Αναλυτικότερες πληροφορίες παρουσιάζονται παρακάτω στο αντίστοιχο κεφάλαιο που αφορά στη φυσική αγωγή, τις αξίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Για να είναι, όμως, πιο αποτελεσματική η κοινωνικο-ηθική εκπαίδευση, είναι αναγκαίο:

- α) να αναδιαρθρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα
- β) να αλλάξει ή να τροποποιηθεί ανάλογα το σχολικό πρόγραμμα
- γ) να εμπλακεί ενεργά όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, η διοίκηση του σχολείου, οι γονείς και η κοινωνία στο νέο σχολικό πρόγραμμα
- δ) να διδάσκονται διαφορετικές αξίες σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα
- ε) να έχει ενεργό ρόλο η διεύθυνση του σχολείου, έτσι ώστε όλοι οι διδάσκοντες να ενσωματώνουν και να προάγουν τις ίδιες αξίες στο μάθημά τους
- στ) να παραλληλίζονται οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες της κοινωνίας με τις αξίες που ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα¹⁸.

Γενικά, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι θρησκευτικοί και οι πολιτικοί ηγέτες και όσοι διαμορφώνουν ρόλους-πρότυπα πρέπει να αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο των μηνυμάτων τους και την ευθύνη που έχουν ως «παραδείγματα» στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών και των νέων.

Είναι γνωστό ότι τα δικαιώματα σχετίζονται με τις ευθύνες. Κάθε άνθρωπος ζει στο δικό του μικρόκοσμο και πρέπει να εξισορροπεί τα δικαιώματα με τις ευθύνες/υποχρεώσεις του, για να έχει θετική επίδραση στη ζωή του.

¹⁷ Suh, B.K. & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-727.

¹⁸ Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *Character Education*, 76(2), 79-83.

Επομένως, στην Ενότητα «Ανθρώπινα Δικαιώματα» επιλέχθηκαν να αναπτυχθούν δύο βασικές, παγκόσμιες αξίες, σχετικές μεταξύ τους, αλλά και με άλλες σημαντικές στη ζωή αξίες, όπως η ισότητα, η ελευθερία, η συναισθηματική κατανόηση η ανεξιθρησκία κ.ά:

Η ανάπτυξη αυτών των αξιών θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν και να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους, να σεβαστούν τα δικαιώματα όλων των παιδιών στο μάθημα και εκτός αυτού, να συμπεριφερθούν υπεύθυνα, να βοηθήσουν και να βοηθηθούν μέσω μίας συνεργασίας «χωρίς σύνορα» και να επιδείξουν κατάλληλες συμπεριφορές εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Καθώς οι αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στους λαούς πολλαπλασιάζονται, ευνοείται η γονιμοποιός επαφή των πολιτισμικών στοιχείων που ανταλλάσσονται και προκύπτουν δημιουργικές συνθέσεις που δοκιμάζουν την αντοχή και την αποτελεσματικότητά τους σε διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλέον περιβάλλοντα.

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας όλων των προηγούμενων πολιτισμών ήδη εντείνεται και εμπλουτίζεται και με τη μετάγχιση νέων στοιχείων των οποίων φορείς είναι συχνά μεταναστευτικές ή και παλλινοστούσες πληθυσμιακές ομάδες. Είναι σίγουρο λοιπόν ότι τα προβλήματα του παρόντος και του μέλλοντος εγγράφονται στη σφαίρα της παγκοσμιοτήτας.

Η ιστορία ωστόσο μας έχει δείξει ότι η συνάντηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών δεν πραγματοποιείται κατά κανόνα σε ένα πλαίσιο κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών που διασφαλίζουν τη θεσμική και την κοινωνική ισότητα των φορέων τους.

Η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μειονοτικών ομάδων, οι επεκτατικές διαθέσεις σε βάρος γειτονικών χωρών, οι ξένες επεμβάσεις και η υποδαύλιση συγκρούσεων από τρίτες χώρες – κυρίως από τις μεγάλες δυνάμεις- η αποικιοκρατία με τα όποια σημερινά κατάλοιπά της, οι περιορισμένες εχθροπραξίες ή η γενικευμένη πολεμική σύγκρουση και η υποδούλωση είναι κάποιες από τις ακραίες μορφές που συναντά κανείς ακόμη και στην πρόσφατη εμπειρία του πλανήτη μας και δυστυχώς στην πρόσφατη και τη σημερινή ιστορία της βαλκανικής χερσονήσου.

Η στράτευση των ανθρώπων για τα ύψιστα παγκόσμια συμφέροντα προαπαιτεί ταυτόχρονα βαθειά γνώση της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και των καταβολών της αφενός ώστε να εντοπίζονται τα πραγματικά αίτια των καταστάσεων που μπορεί να οδηγήσουν ή να οδηγούν σε αρνητικές εξελίξεις την ανθρωπότητα. Και αφετέρου την υιοθέτηση ενός συστήματος αξιών που θα δίνει προτεραιότητα στο σεβασμό της διαφορετικότητας, στη συνεργασία και την ειρηνική διευθέτηση των διαφορών μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών και τέλος στη διεκδίκηση των ίσων ευκαιριών στα εκπαιδευτικά και τα

ευρύτερα κοινωνικά αγαθά. Αυτή η συνολική διαχρονική προσέγγιση του σήμερα, μια προσέγγιση που οι σύγχρονες φιλοσοφικές ερμηνείες θέλουν να την αγνοήσουν, έχει τη ρίζα της στο Θουκυδίδη, τον αρχαίο Έλληνα ιστορικό τον οποίο πρέπει να θυμηθούμε όταν προσπαθούμε να ερευνήσουμε τα κοινωνικά προβλήματα είτε του παρόντος είτε του μέλλοντος.¹⁹

Όταν όμως αγγίζουμε τα εκπαιδευτικά προβλήματα έχοντας την πεποίθηση – ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί – ότι στην παιδεία βρίσκονται οι ρίζες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παρόντος και του μέλλοντος γιατί ακριβώς η παιδεία είναι που δημιουργεί τους πολίτες του μέλλοντος, τότε το ερώτημα που τίθεται είναι αν και σε ποιο βαθμό αλλά και με ποιο τρόπο μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί που το υπηρετούν να συμβάλλουν σε μια τέτοια εξέλιξη.

Σε χώρες όπου ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας υπήρξε ιδιαίτερα έντονος και από πολύ παλιά, και αναφέρομαι κυρίως στην Αυστραλία, τον Καναδά, το Ηνωμένο Βασίλειο αλλά και τις Ηνωμένες Πολιτείες, δοκιμάστηκε κατά καιρούς η αποτελεσματικότητα διαφόρων προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των σχετικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ταυτόχρονα προβλημάτων.

Ξεπερνώντας τη δεκαετία του '70 ήδη τις παλαιότερες πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης οι οποίες δε στάθηκαν ικανές να δώσουν πειστικές απαντήσεις στις εθνικές μειονοτικές ομάδες και βέβαια στην εκπαίδευσή τους, πολλοί θεωρητικοί και ιδιαίτερα από τον προοδευτικό χώρο προχώρησαν σε πιο διαλλακτικές προσεγγίσεις οι οποίες σταδιακά σχηματοποιήθηκαν σε ορισμένες θεωρητικές ερμηνείες και προσεγγίσεις ταυτόχρονα.²⁰

Πρόκειται για την πολυπολιτισμική, την αντιρατσιστική και τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση θεωρεί αναγκαία την άμεση γνωριμία των μαθητών με όλους τους πολιτισμούς κυρίως όμως με τους πολιτισμούς επαφής διότι υποστηρίζει ότι έτσι διαμορφώνεται μια θετική αυτοεικόνα και στα παιδιά που ανήκουν στην όποια μη πλειονοτική ομάδα. Αλλά διαμορφώνεται επίσης και μια πληρέστερη πολιτισμική – θα την έλεγα πολυπολιτισμική αντίληψη στα παιδιά που δεν ανήκουν στη μειονοτική ομάδα, στα παιδιά της πλειονότητας.

¹⁹ Βλ www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
<http://www.google.gr/search>

Η αντιρατσιστική προσέγγιση με τη σειρά της επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο ρατσισμό που υπάρχει σύμφυτος και όχι έμφυτος στις δομές και τους θεσμούς των κοινωνιών, ασκεί κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση γιατί πιστεύει ότι δεν αρκεί η διδασκαλία του πολιτισμού της μειονοτικής ομάδας αλλά απαιτούνται επιπλέον αναλύσεις θεμάτων σχετικών με το ρατσισμό και τις διακρίσεις μέσα και έξω από το σχολείο με στόχο να παραμεριστούν τα ρατσιστικά στοιχεία από το πρόγραμμα σπουδών και από τις αντίστοιχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνήθως νοείται ως μια αρχή που πρέπει να διαπερνά το σύνολο του σχολικού προγράμματος αλλά και ως στόχος και δράση προς την κατεύθυνση της ισότητας των ευκαιριών και στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Αφήνοντας ίσως για κάποια άλλη περίπτωση μια πολύ αναλυτική προσέγγιση αυτών των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων, θα ήταν ωφέλιμο να παραθέσουμε σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο τρόπους, θεσπίσεις και πρακτικές μέσω των οποίων θεωρούμε ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα της πολιτισμικής πολλαπλότητας των σύγχρονων κοινωνιών και της ελληνικής κοινωνίας.²¹

Μια πρώτη αογή αφορά την υποχρέωση της πολιτείας και όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να εξασφαλίζεται και να υποστηρίζεται με κάθε τρόπο η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η συμμετοχή στο μορφωτικό αγαθό με ισότιμο τρόπο για όλα τα παιδιά που ανήκουν σε πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή και άλλες μειονοτικές ομάδες. Στην ελληνική εκπαίδευση το ποσοστό των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές από την ελληνική πολυτισμικές ομάδες ξεπερνά το 10%, είναι γύρω στο 13% και αυτό σημαίνει ότι οι ευθύνες που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα έχουν μεγαλώσει εφόσον σε διάστημα 5 ετών διπλασιάστηκε αυτό το ποσοστό και από το 6 έφτασε στο 12 – 13%. Σημαίνει λοιπόν αυτό ότι απαιτείται η λήψη συγκεκριμένων θεσμικών ρυθμίσεων και επίσης πολιτικές και εκπαιδευτικές και ευρύτερες κοινωνικές αντισταθμιστικού χαρακτήρα ώστε να δίνεται η δυνατότητα στις ομάδες αυτές να κατακτούν τα μορφωτικά εφόδια και τις πιστοποιήσεις του κυρίαρχου πολιτισμού σε όποιο επίπεδο επιθυμούν χωρίς όμως, και το τονίζω, χωρίς ταυτόχρονα να είναι υποχρεωμένοι μαθητές και μαθήτριες να αποκοπούν από τις ιστορικά προσδιορισμένες πολιτισμικές καταβολές τους. Προφανώς αυτή η προσέγγιση συμβαδίζει με τη διπλή δυνατότητα που πρέπει να παρέχει κάθε κοινωνία και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα στα παιδιά που ανήκουν σε μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα είτε δηλαδή να ενταχθούν στην

²¹ Βλ. www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
<http://www.google.gr/search>

κοινωνία υποδοχής είτε κάποτε να επιστρέψουν στη χώρα της αφετηρίας τους.

Μια δεύτερη αογή αναφέρεται στην υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει μέσω του αναλυτικού προγράμματος του διδακτικού υλικού και των σχετικών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων σε κάθε μαθητή/μαθήτρια μια σαφή και συγκεκριμένη αλλά και αντικειμενική εικόνα της συμβολής των πολιτισμών που συγκροτούν τη δεδομένη κοινωνία. Κι ακόμη ευρύτερα θα λέγαμε να παρέχει μια εικόνα της συμβολής όλων των πολιτισμών στον παγκόσμιο πολιτισμό ως μεταβιβαζόμενη πολιτισμική κληρονομιά.

Ως τρίτη αογή θα μπορούσε να θεωρηθεί η καλλιέργεια του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, η ενίσχυση της ανεκτικότητας και των θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα και ομάδες που διαφέρουν στην καταγωγή, τη θρησκεία, τον πολιτισμό ή άλλα διακριτά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση των στερεοτύπων των προκαταλήψεων απαιτούν μελετημένες στρατηγικές στην οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας όπου όμως το βασικό ρόλο παίζουν οι στάσεις και η συμπεριφορά η δική μας των εκπαιδευτικών εννοώ και των άλλων μελών της ενήλικης κοινότητας. Η δημοκρατική οργάνωση του εκπαιδευτικού θεσμού και γενικότερα το ήθος – το έθος του σχολείου και ότι συνιστά το λεγόμενο κρυφό ή αφανές αναλυτικό πρόγραμμα.

Μια τέταρτη αογή αναφέρεται στη χρήση συστημάτων και εργαλείων για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών που και αυτά θα πρέπει να είναι απαλλαγμένα από την προκατάληψη και τη μεροληψία.

Ως πέμπτη αογή θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την ανάγκη η όλη προσπάθεια να στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή και τον ουσιαστικό ρόλο των κοινοτήτων που εκφράζουν το διαφορετικό πολιτισμό σε όλα τα στάδια της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακόμη και στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.²²

Μια έκτη τέλος αογή αναφέρεται στην επικουρία των όποιων διαπολιτισμικών πολυπολιτισμικών ή αντιρατσιστικών προγραμμάτων με δέσμες ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών μέτρων που θα προετοιμάζουν το έδαφος για την όποια εκπαιδευτική παρέμβαση και θα συντονίζουν το βήμα τους με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα σχολεία αλλά και τα πανεπιστήμια που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς, όσο και να προετοιμαστούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σήμερα στα σχολεία ώστε η ευαισθησία τους να συμπορεύεται και να γονιμοποιείται από την

²² Βλ. www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
<http://www.google.gr/search>

εμπειρία που έχουμε από αντίστοιχα προγράμματα στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Η κατάλληλη προετοιμασία του προσωπικού πρέπει να γίνεται από ειδικευμένους επιμορφωτές και πάντοτε σε επαφή με τα κοινωνικά προβλήματα.

Για να εφαρμοστούν αποτελεσματικές τέτοιες παιδαγωγικές πρακτικές χρειάζεται ταυτόχρονα να αποκτήσει ο σχολικός θεσμός ευελιξία και προσαρμοστικότητα η οποία πάντοτε θα λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο την τοπική ιδιαιτερότητα αλλά και την ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει το έμψυχο υλικό.

Επίσης θα πρέπει να εγκαταλείψουμε την ισοπεδωτική μετωπική διδασκαλία η οποία έχει τη μορφή διάλεξης- ερωτήσεων και στη συνέχεια αποστήθισης/απομνημόνευσης, και να περάσουμε σε ενεργές βιωματικές μεθόδους που θα εμπλουτίζονται από μια συνολική πολυεπιστημονική και διεπιστημονική αντίληψη για την απόκτηση της γνώσης.

Θα πρέπει να απαγγιστρωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα από εμμονές και προκαταλήψεις του παρελθόντος και να ενστερνιστεί πλάι στην αναγκαία διαφύλαξη της ιστορικής παράδοσης και της γλώσσας που μιλιέται σήμερα στη χώρα μας, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την όποια πολιτισμική διαφορετικότητα είτε αναφέρεται στη γλώσσα, είτε στη θρησκεία, τις αντιλήψεις, τις συνήθειες και τη συμπεριφορά.

Όλα αυτά έχουν μοναδικό στόχο τους να ευαισθητοποιήσουν, να καλλιεργήσουν και να γυμνάσουν το παιδί στα ανθρώπινα δικαιώματα, είτε επίσης να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο όλων των επιμέρους μαθημάτων ώστε κάθε μάθημα να είναι πολυπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο και κάθε διδακτική ώρα στη σχολική τάξη να είναι ένας ύμνος προς στον πολιτισμό της ανθρωπότητας, τον πολιτισμό της ειρήνης, της συναδέλφωσης και της δημιουργίας στον οποίον όλοι οι λαοί μπορούν να συμμετάσχουν και να δημιουργήσουν.

2.Ρατσισμός και Ξενοφοβία.

Ρατσισμός

Ενώ ο όρος «ρατσισμός» είναι από ιστορικο-γλωσσική άποψη σχετικά πρόσφατος, ο ρατσισμός με την έννοια της κοινωνικής διάκρισης αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο, δεδομένου ότι μορφές πρωτογενούς ρατσισμού συναντούμε σε όλες ανεξαιρέτως τις ιστορικές κοινωνίες²³. Με την παραδοσιακή έννοια του όρου, ρατσισμός είναι η θεωρία της διάκρισης των φυλών (λαών- εθνών) σε ανώτερες και κατώτερες. Είναι το δόγμα κατά το οποίο υπάρχουν φυλές ανώτερες από άλλες, οι οποίες έχουν καταδικαστεί από τη φύση σε κληρονομική κατωτερότητα.

Το ανθρώπινο γένος είναι διαιρεμένο σε φυλές, οι οποίες βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση «ανωτερότητας» ή «κατωτερότητας», ανάλογα με τα κληρονομικού χαρακτήρα βιολογικά τους γνωρίσματα.

Ο ορισμός αυτός αποδίδει πλήρως το πνεύμα του βιολογικού ρατσισμού, δεν καλύπτει, ωστόσο, το σύνολο των εκφάνσεων του σημερινού ρατσισμού, αφού το σύστημα της φυλετικής αιτιολόγησης του ρατσισμού έχει εμπλουτιστεί με ψυχοκοινωνικά και πολιτισμικά επιχειρήματα, αλλά και με θεσμοποιημένες μορφές κοινωνικών διακρίσεων.

Έτσι, με τη σημερινή προσέγγιση, με τον όρο «ρατσισμός» εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων συμπεριφορών και θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, και αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα ανθρώπων²⁴.

Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις αυτές χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της άλλης ομάδας, στην οποία διαφορετικότητα προσάπτεται, συνήθως, μια υποτιθέμενη κατωτερότητα. Στο βαθμό, λοιπόν, που οι πολιτικές ευαισθησίες των σύγχρονων κοινωνιών δεν επιτρέπουν αποκάλυπτες εκδηλώσεις βιολογικού ρατσισμού εμφανίζονται νέες μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα ο ρατσισμός σε βάρος εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, η εχθρότητα και δυσανεξία απέναντι στους μετανάστες γενικά και τους πολιτικούς και οικονομικούς πρόσφυγες ειδικότερα, ο κοινωνικός ρατσισμός σε βάρος ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και περιθωριακών ομάδων (π.χ. ομοφυλόφιλοι, οι ασθενείς του AIDS κτλ.), ο σεξισμός με θύματα τις γυναίκες και τέλος ο θεσμικός ρατσισμός (διακρίσεις των δημόσιων και κρατικών υπηρεσιών σε βάρος μειονοτικών ομάδων και ατόμων).

²³ Παπαδημητρίου, 2000,σελ. 42

²⁴ Τσιάκαλος, 1994, σελ. 6

Ξενοφοβία

Η ξενοφοβία είναι η αρνητική αντιμετώπιση οποιουδήποτε ξένου. Η τάση για αποφυγή του ξένου τρόπου ζωής, των ξένων παραδόσεων και εθίμων. Η πεποίθηση δηλ. πως το ξένο είναι στοιχείο μη γόνιμο, αρνητικό και, επομένως, μη υιοθετήσιμο²⁵. Μια συμπεριφορά έχει το στοιχείο της ξενοφοβίας, όταν κάποιος βλέπει τον άλλο, αυτόν που δεν ανήκει στην ίδια την ομάδα, ως απειλή για την ομάδα. Αφού ο ξένος, μετανάστης ή πρόσφυγας, θεωρείται εχθρός, προκαλεί φόβο ή μίσος ή και τα δύο²⁶. Ο μετανάστης μετοικεί σε κάποια άλλη χώρα για οικονομικούς, κυρίως, λόγους και για αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής. Πρόσφυγας είναι το άτομο που βρίσκεται μακριά από τη χώρα του, γιατί φοβάται, δικαιολογημένα, ότι, αν επιστρέψει, θα υποστεί διώξεις, εξαιτίας της φυλής του ή των πολιτικών του πεποιθήσεων ή της θρησκείας ή της εθνικότητας ή της συμμετοχής του σε ορισμένη κοινωνική ομάδα.

2.1. Τα σημαντικότερα παραδείγματα ρατσισμού στην παγκόσμιο ιστορία.

Ρατσισμός στο Νέο Κόσμο: Οι Ευρωπαίοι, με την εγκατάστασή τους στις χώρες του Νέου Κόσμου, καλλιέργησαν συνειδητά και από κοινού την ιδέα ότι οι ιθαγενείς των αποικιών από τη φύση τους είναι «κατώτερα όντα», τα οποία και όφειλαν να εκπολιτίσουν. Με το ιδεολόγημα αυτό θέλησαν να νομιμοποιήσουν την επεκτατική τους πολιτική και να δικαιολογήσουν το καθεστώς εκμετάλλευσης του φυσικού πλούτου των αποικιών. Απόρροια των παραπάνω ήταν και το καθεστώς της δουλείας το οποίο αναπτύχθηκε. Για μεγάλο χρονικό διάστημα στη συνείδηση των Ευρωπαίων κυριάρχησε η εξίσωση «μαύρος και ιθαγενής ίσον δούλος». Παρακρατικές οργανώσεις των λευκών στις ΗΠΑ, όπως η περιώνυμη Ku-Klux- Klan, έσπερναν τον τρόμο και το φόβο μεταξύ των μαύρων και των ιθαγενών, στην προσπάθειά τους να επιβάλουν με τη βία το φυλετικό διαχωρισμό. Ομάδες οπλισμένων λευκών, με την ανοχή της πολιτείας, προέβαιναν μέχρι τη δεκαετία του 1960 σε μαζικές και ατομικές δολοφονίες μαύρων²⁷.

Ναζισμός: Με την άνοδο των Ναζί στην εξουσία πρώτιστο καθήκον του κράτους θεωρήθηκε η εξασφάλιση της «φυλετικής» καθαρότητας του λαού. Για το σκοπό αυτό, το Ναζιστικό Κόμμα ψήφισε μια σειρά από νόμους που απέβλεπαν στην «εξυγίανση» του γερμανικού λαού, μέσω

²⁵ Δημητρακόπουλος, 1993

²⁶ Taguieff, 1997, σελ. 123

²⁷ Παπαδημητρίου, 2000, σελ. 175-189

της στέρωσης ανθρώπων που ήταν εκ γενετής ηλίθιοι, σχιζοφρενείς, επιληπτικοί, τυφλοί ή κωφοί, σωματικά παραμορφωμένοι, αλκοολικοί, κοινωνικά απροσάρμοστοι, ομοφυλόφιλοι. Με βάση τους παραπάνω νόμους, ξεκίνησαν οι διώξεις εναντίον των Τσιγγάνων και των Εβραίων, που θεωρούνταν φυλετικά κατώτεροι. Στα στρατόπεδα συγκέντρωσης των Ναζί πέθαναν συνολικά 6.000.000 Εβραίοι, περισσότεροι από 200.000 Τσιγγάνοι, δεκάδες χιλιάδες Σλάβοι, άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς και ένας άγνωστος μέχρι τώρα αριθμός ομοφυλόφιλων²⁸.

Απαρτχάιντ: Πρόκειται για το καθεστώς των φυλετικών διακρίσεων της Νοτίου Αφρικής, που αποτελεί μαζί με το ναζισμό μια από τις πλέον απάνθρωπες μορφές κρατικού ρατσισμού. Η πολιτική του απαρτχάιντ στηρίχθηκε στη φυλετική διαίρεση του πληθυσμού της χώρας σε λευκούς, μαύρους και έγχρωμους. Και ενώ οι λευκοί απολάμβαναν παντός είδους οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά προνόμια, οι υπόλοιποι δεν είχαν ίσα δικαιώματα στη μόρφωση, την υγεία, την εργασία και το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι.

2.2. Πώς εκδηλώνεται ο ρατσισμός;

Σε ό,τι αφορά στον τρόπο εκδήλωσης του ρατσισμού οι απόψεις των ειδικών συγκλίνουν. Είναι, λοιπόν, κοινά αποδεκτό ότι ο ρατσισμός εξελίσσεται ως εξής:

Α) Κατηγοριακή αντίληψη του άλλου. Η ταξινόμηση, δηλαδή, του άλλου σε κατηγορίες, ανάλογα με τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, τη γλώσσα, τη συμπεριφορά κτλ.

Β) Στερεοτυπική σκέψη - Στερεότυπο. Στερεότυπο ονομάζεται η σκέψη η οποία με αφετηρία την ταξινόμηση ενός ατόμου σε μια κοινωνική κατηγορία (π.χ. λευκός, Έλληνας, Μαύρος, Εβραίος κτλ.) οδηγείται σε ατεκμηριώτες γενικεύσεις ως προς τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει ένα άτομο που ανήκει σε μια ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες. Στην κοινωνική ψυχολογία στερεότυπο είναι η παγιωμένη τυποποιημένη ιδέα σχετικά με μια κοινωνική κατηγορία: η τεμπελιά, που σχετίζεται με τους Μαύρους, η πλεονεξία με τους Εβραίους, η βία με τους Άραβες αποτελούν αρνητικά στερεότυπα²⁹.

Γ) Προκατάληψη. Αν το στερεότυπο παραπέμπει στην εικόνα που έχω για τον άλλο, η λέξη «προκατάληψη» περιγράφει τη στάση του υποκειμένου απέναντι στον άλλο, την αρνητική ή θετική προδιάθεση, η οποία δεν πυροδοτείται από τις ατομικές ιδιοσυγκρασιακές ιδιότητες του

²⁸ Παπαδημητρίου, 2000, σελ. 163- 175 & 221-228

²⁹ Pierre-Taguieff, 1997, σελ. 124

2.3.Ο ρατσισμός στη σύγχρονη Ευρώπη.

Οι ραγδαίες εξελίξεις στην κοινωνία, που συνδέονται εκτός των άλλων με την κατάργηση των συνόρων, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας, οδήγησαν σε έντονες ανακατατάξεις και μεταβολές στη σύγχρονη κοινωνία.

Οι αλλαγές αυτές ώθησαν δεκάδες ανθρώπους να μεταναστεύσουν, αναζητώντας μια καλύτερη ζωή από αυτή που η πατρίδα τους μπορούσε να τους προσφέρει. Έτσι, σήμερα στο γεωγραφικό χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ζουν εκατομμύρια νέοι μετανάστες ή πρόσφυγες, ενώ χώρες, όπως η Ιταλία, η Ισπανία, η Ελλάδα και η Πορτογαλία που στο παρελθόν υπήρξαν χώρες αποστολής, μετατράπηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Οι «άλλοι», οι «ξένοι» ή οι «διαφορετικοί», όπως συχνά αποκαλούνται οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, αν και αποτελούν σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής των κρατών - μελών της Ε.Ε., αρκετές φορές υφίστανται σοβαρές διακρίσεις ως προς τη συμμετοχή στις λειτουργίες των κοινωνιών στις οποίες ζουν και δεν απολαμβάνουν τα βασικά κοινωνικά δικαιώματα.

Μισό αιώνα μετά τη λήξη του Β' Παγκόσμιου πολέμου η Ευρώπη βρίσκεται και πάλι αντιμέτωπη με τα φαντάσματα του παρελθόντος. Στη δυτική Ευρώπη πληθαίνουν καθημερινά τα κρούσματα ρατσιστικής βίας σε βάρος των μεταναστών³⁴. Στη Μεγάλη Βρετανία αναφέρθηκαν 52.694 ρατσιστικά κρούσματα στις αστυνομικές αρχές κατά την περίοδο 2003-2004, με αποτέλεσμα η χώρα αυτή να συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά αναφοράς τέτοιων περιστατικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) των 25. Ακολουθεί η Γερμανία με το μεγαλύτερο αριθμό επίσημα καταγεγραμμένων αδικημάτων, καθώς τους πρώτους 10 μήνες του 2004 καταγράφηκαν 6.474 αδικήματα τα οποία χαρακτηρίζονται ως «εγκληματικές ενέργειες με πολιτικά κίνητρα, ακροδεξιά».

Συγκριτικά η Γαλλία, που συγκεντρώνει μεγάλο πληθυσμό εθνοτικών μειονοτήτων, κατέγραψε επισήμως μόλις 1.565 ρατσιστικές, ξενοφοβικές και αντισημιτικές απειλές και πράξεις το 2004³⁵. Αξίζει, βέβαια, να αναφερθούν τα τελευταία κρούσματα ρατσισμού στην Ευρώπη, που ήταν η δολοφονία του σκηνοθέτη Van Gogh στην Ολλανδία και το κύμα διαδηλώσεων που ξέσπασε στη Γαλλία το 2005.

³⁴ Παπαδημητρίου, 2000, σελ. 18-19

³⁵ EUMC- Ετήσια έκθεση 2005

2.4.Ο ρατσισμός στην Ελλάδα.

Η Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια είναι αλήθεια ότι έχει μεταβληθεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών, παλιννοστούντων και προσφύγων με σημαντικές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας και, φυσικά, στην εκπαίδευση. Έτσι, ενώ το 1989 οι σχετικές δημοσκοπήσεις έδειχναν τους Έλληνες (εκ του ασφαλούς) ανεκτικούς απέναντι στους άλλους, από το 1992 μέχρι και σήμερα οι Έλληνες βρίσκονται στις πρώτες θέσεις των χωρών της Ε.Ε. ως προς την ξενοφοβική στάση.

Οι σχετικές έρευνες δείχνουν μια αλματώδη αύξηση στα αρνητικά ποσοστά για την παρουσία και τη δραστηριότητα των μεταναστών στην Ελλάδα³⁶. Οι Έλληνες παρουσιάζονται οι πιο ξενόφοβοι σε όλη την Ευρώπη, αφού σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για το Ρατσισμό, αντιδρούν σε ποσοστό 87,5% στη μετανάστευση και θεωρούν ότι οι ξένοι συνιστούν εθνική απειλή³⁷.

Σε έρευνα της VPR-C³⁸ ποσοστό 60% ζητά να φύγουν οι μετανάστες από την Ελλάδα και το 72% θα ήθελε αυστηρότερη μεταχείριση των μεταναστών εκ μέρους των αρχών.

Οι Έλληνες³⁹, όλο και πιο συχνά, παρασυρμένοι πολλές φορές από τα Μ.Μ.Ε., θεωρούν άκριτα ότι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες είναι η κύρια αιτία της αυξημένης εγκληματικότητας στην Ελλάδα. Πιστεύουν, επίσης, ότι κινδυνεύουν οι θέσεις εργασίας και ότι απειλείται η πολιτισμική ταυτότητα του ελληνικού έθνους από την παρουσία μεταναστών και προσφύγων. Έτσι, αναπτύσσονται ρατσιστικές συμπεριφορές, ακόμη και σε πρόσωπα που ζουν εδώ και χρόνια στη χώρα μας και «δοξάζουν», για παράδειγμα, με τις αθλητικές τους επιτυχίες την Ελλάδα. Χαρακτηριστικότερη περίπτωση αυτή του Κάχι Καχιασβίλι.

³⁶ Βούλγαρης 1995, σελ.81-100

Ζέρβας, 2005

Φρεμεντίνης, 2005, σελ. 56

Θεοδωράκης, 2006, σελ. 39

³⁷ βλ. σχετικά: Δεληθανάση, 2005, σελ. 29

Ζέρβα, 2005, σελ. 56

³⁸ βλ. Νανούρης, 2005, σελ.26-29

³⁹ Τσιάκαλος 2000, σελ. 282-301

ΤΑ ΝΕΑ, 24-25 Ιουλίου 1999

2.5.Οι αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση.

Το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη Ελλάδα αυξήθηκε κατά τριακόσια τοις εκατό (300%) μέσα σε μια δεκαετία. Οι 45.717 μαθητές της σχολικής χρονιάς 1995-96 έφτασαν τις 130.114 τη σχολική χρονιά 2003-04 (περίπου 10% επί του συνόλου των μαθητών) με αυξητικές τάσεις για 135.000 τα επόμενα έτη σε όλες τις βαθμίδες (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια /ΤΕΕ)⁴⁰. Τα μέτρα της ελληνικής πολιτείας που πάρθηκαν από το 1980 είναι τα σχολεία παλιννοστούντων, αποκλειστικά για τα παιδιά αυτά (αργότερα ονομάστηκαν διαπολιτισμικά σχολεία), οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Παράλληλα, εμφανίζεται στις κοινωνικές επιστήμες ο λόγος περί «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και θεσμοθετείται από την Πολιτεία με το Ν. 2413/96 η δημιουργία της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ΥΠΕΠΘ και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ). Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, με την παρουσία της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία έχει προκληθεί η «επιβάρυνση του εκπαιδευτικού της συστήματος»⁴¹.

Πιο συγκεκριμένα⁴², η παρουσία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στις ελληνικές τάξεις έχει θεωρηθεί σε μεγάλο βαθμό ότι έχει δημιουργήσει αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στον τομέα αυτό, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν έντονα την άγνοιά τους για την ύπαρξη «σχολικού ζητήματος», το οποίο αφορά στη λήψη ή όχι ειδικών μέτρων από το ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά αυτά⁴³. Εξίσου σημαντικές ήταν, επίσης, και οι απόψεις της πλειοψηφίας των Διευθυντών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, των Προϊσταμένων Γραφείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των Σχολικών Συμβούλων, οι οποίοι δήλωσαν ότι η παρουσία των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία λειτουργεί ως παράγοντας που δυσχεραίνει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και που υποβαθμίζει και την εκπαίδευση των γηγενών μαθητών και μαθητριών⁴⁴.

Σε έρευνα των Ταράτορη και Μασάλη (2005)⁴⁵ με θέμα «Ο δάσκαλος απέναντι στους άλλους μαθητές» αναδείχθηκε ότι ο ρατσισμός είναι διακριτός στην τάξη, μολονότι από τη δεκαετία του 1980 αναπτύσσεται

⁴⁰ ΥΠΕΠΘ- ΠΠΟΔΕ, 2003

⁴¹ Δαμανάκης, 1993, σελ. 59

⁴² Ψάλτη 1999, σελ. 96

⁴³ Ψάλτη, 1999, σελ. 96

⁴⁴ Ψάλτη, 1999, σελ. 96

⁴⁵ Ταράτορη και Μασάλη 2005

στα σχολεία η αντιρατσιστική προσέγγιση και μέρος της ευθύνης βαρύνει εκτός από το κοινωνικό σύστημα που τον τρέφει και τον εκπαιδευτικό, διότι ο ρόλος του στην τάξη δεν υπήρξε ούτε ενοποιητικός ούτε υποστηρικτικός για το σύνολο των μαθητών και μαθητριών.

3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση μπροστά στη νέα πραγματικότητα (Μια ιστορική αναδρομή)

Στη χώρα όπου γεννήθηκε η Δημοκρατία είναι - πιστεύω - αυτονόητος ο σεβασμός στα δικαιώματα του ανθρώπου κι επομένως αυτονόητος και ουσιαστικός ο ρόλος της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Ελληνικά σχολεία.

Ήδη, διατυπώθηκε αυτός ο σεβασμός από τον Θουκυδίδη εδώ και 2500 χρόνια στη φράση "την γάρ πόλιν κοινήν παρέχομεν και ουκ έστιν ότε ξενηλασιαις απείργομεν τινά ή μαθήματος ή θεάματος, ο μη κρυφθέν αν τις των πολεμίων ιδών ωφεληθείη..." με την οποία σηματοδοτείται ο χαρακτήρας της παρεχόμενης παιδείας, ως σήμερα.

Η δημοκρατική παιδεία, είναι λοιπόν ελληνικό αγαθό και μάλιστα διαχρονικό.

Τα τελευταία χρόνια ζούμε τη δοκιμασία αυτού του χαρακτήρα της παιδείας στα σχολεία μας. Και να, γιατί:

Από το βάθος του χρόνου προκύπτει ότι η ιστορία του Ελληνισμού είναι ιστορία μετοικεσιών, μεταναστεύσεων και παλιννοστήσεων.

Μέχρι και τη δεκαετία του '60 η Ελλάδα ήταν αποκλειστικά χώρα αποστολής μεταναστών⁴⁶. Από τις αρχές όμως της δεκαετίας του 70, το σκηνικό αλλάζει αφού χιλιάδες αλλοδαποί από διάφορες χώρες έρχονται στην Ελλάδα είτε για μόνιμη εγκατάσταση είτε για προσωρινή στέγαση.

Η Ελλάδα, καθώς βρίσκεται στο σταυροδρόμι τριών ηπείρων - Ευρώπης, Ασίας, Αφρικής - και καθώς ο έλεγχος των μεταναστών της είναι πλημμελής, ελκύει ανθρώπους που προσπαθούν ν' αποφύγουν τη φτώχεια, τις διώξεις και τους πολέμους. Κι ακόμη, γίνεται η "χώρα αναμονής" για όσους έχουν τελικό προορισμό την Αμερική, τον Καναδά ή την Αυστραλία, με αποτέλεσμα ο πληθυσμός της να εμφανίζει την όψη μωσαϊκού.⁴⁷

Αν αναλογιστούμε την μακραίωνη παρουσία στην Ελλάδα τσιγγάνων και μουσουλμάνων (οι τσιγγάνοι π.χ. βρίσκονται στην Ελλάδα από τον 14ο αι. και η κοινότητα τους είναι πολυπληθής και οι Μουσουλμάνοι της

⁴⁶ www.ipode.att.sch.gr

⁴⁷ Βλ. www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
www.google.gr

Θράκης σήμερα είναι 120.000 περίπου) κι αν προσθέσουμε σ' αυτούς, όλους τους αλλοδαπούς και όλους τους παλιννοστήσαντες Έλληνες ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του 1960, κι ακόμη τους κοινοτικούς υπαλλήλους της Ευρώπης που ελεύθερα διακινούνται και νόμιμα εγκαθίστανται από 1/1/98 σε όλα τα κράτη μέλη της Ευρώπης κι επομένως και στην Ελλάδα τότε η εικόνα του πληθυσμιακού μωσαϊκού της Ελλάδας γίνεται ευκρινέστερη.

Τα τελευταία 50 χρόνια, καθώς μεταβάλλονται συνεχώς σε παγκόσμιο επίπεδο οι πολιτικές κοινωνικές κι εθνικές συνθήκες, πολλοί μετανάστες επιστρέφουν στις εστίες τους.

Από το τέλος της δεκαετίας του 70 οι ελληνικές κυβερνήσεις με διάφορα μέτρα που πήραν, είτε για οικονομικούς είτε για δημογραφικούς λόγους ενθάρρυναν αυτή την επιστροφή, που βέβαια γίνεται όχι χωρίς προβλήματα.

Όλοι αυτοί που επαναπατρίζονται αποτελούν μία ευρεία και ποικιλόμορφη ομάδα ως προς τον αριθμό και τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και αντιμετωπίζουν μια σειρά από οξύτατα προβλήματα οικονομικής και κοινωνικής ένταξης στην Ελλάδα για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτούνται ειδικοί χειρισμοί.

Κοντά σ' άλλα, τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών που επαναπατρίζονται, καθώς και τα παιδιά των άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία ανάγονται τόσο στην περίοδο της κοινωνικοποίησης τους στις χώρες υποδοχής όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας.

Βέβαια δεν αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά τα ίδια προβλήματα και με την ίδια ένταση, αφού αποτελούν μια μεγάλη και ανομοιογενή ομάδα ως προς τον αριθμό, τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, την ταξική τους προέλευση κ.λπ. Ωστόσο, όλα έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: τη γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση από το ντόπιο πληθυσμό.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 70 δεν παρατηρείται καμιά αντίδραση από την πλευρά της πολιτείας για τα προβλήματα των παλιννοστούντων και τα σχολικά προβλήματα αυτών των μαθητών όταν προσεγγίζονται, διερευνώνται απλά ως μία παράμετρος της όλης προβληματικής της παλιννόστησης.

Η μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική αυτή της εποχής, χαρακτηρίζεται από αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στην ανώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπ. καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κι εκεί, μόλις στη δεκαετία του '80, εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση" και

συνδέεται με την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Αλλά και στον ευρωπαϊκό και γενικότερα στο διεθνή χώρο η συζήτηση για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση αναπτύχθηκε στην ουσία μόλις τις τρεις τελευταίες δεκαετίες.⁴⁸

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως "μια διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας έτσι ώστε να παραμερίζονται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, να καλλιεργείται η ανεκτικότητα και να αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο και την κοινωνία".

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Unesco και η Ευρωπαϊκή Ένωση χρησιμοποιούν τον όρο "διαπολιτισμική" εννοώντας την σαν αρχή που διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως στόχο και δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και ως εκ τούτου απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες όσο και στο ντόπιο πληθυσμό.

Στη δεκαετία του '80 η πολιτεία παίρνει τα πρώτα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τους παλιννοστούντες μαθητές και μια σειρά από επιστημονικές εργασίες κάνουν την εμφάνιση τους. Τα προβλήματα των παλιννοστούντων μεταναστών δεν μπορούν να αγνοηθούν πια.

Η ανοχή του διαφορετικού, η αποδοχή της ετερότητας, ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας της φυλής, της εθνότητας και του πολιτισμού του "άλλου" είναι στοιχεία που δημιουργούν νέα δεδομένα για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν χωρίς τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις, και τις διακρίσεις του παρελθόντος.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής τα μέτρα αφορούν στην ίδρυση των "Τάξεων Υποδοχής"⁴⁹ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Προϋπόθεση για την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής ήταν η παρουσία δέκα τουλάχιστον παλιννοστούντων μαθητών. Το σχολ. έτος 1980-81 λειτούργησαν 17 Τάξεις Υποδοχής με 250 παλιννοστούντες μαθητές από τη Γερμανία στους νομούς Θεσσαλονίκης και Σερρών

Παρά τις προσπάθειες και τις καλές προθέσεις για επέκταση του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και σε άλλες περιοχές της χώρας, ο αριθμός των τάξεων αυτών όχι μόνο δεν αυξήθηκε αλλά αντίθετα άρχισε να μειώνεται σταδιακά.

⁴⁸ Βλ. www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm

⁴⁹ www.curry.edschool.Virginia.EDU/go/multicultural/teachers.html

Γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι η συγκέντρωση της προσοχής στις γλωσσικές δυσκολίες των παλινοστούτων μαθητών αποτελούσε μια στενή θεώρηση ενός πολυδιάστατου προβλήματος, το οποίο δεν μπορούσε να αντιμετωπισθεί με ένα θεσμό που διαχώριζε τους μαθητές και αδυνατούσε να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών σε όλα τα σχολεία.

Έτσι το 1982 υιοθετήθηκε ο θεσμός των Φροντιστηριακών τμημάτων (συμμετοχή 2-7 παιδιών)⁵⁰ που επέτρεψε την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλους τους παλιν. μαθητές και περιελάμβανε εκτός από τη διδασκαλία της ελληνικής και της ξένης γλώσσας και τη διδασκαλία της φυσικής, της χημείας και των μαθηματικών, εντός και εκτός του σχολικού ωραρίου (η φοίτηση μπορούσε να διαρκεί από 1 ως 3 χρόνια).

Παρά τις οργανωτικές και λειτουργικές δυσκολίες, η ανάπτυξη των Φροντιστηριακών Τμημάτων υπήρξε ραγδαία.

Η επιτυχής αντιμετώπιση των παιδαγωγικών και των διδακτικών προβλημάτων που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση των σημερινών σχολικών τάξεων προϋποθέτει την επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

- Την ουσιαστική αναθεώρηση του προγράμματος του σχολείου, των καθιερωμένων πρακτικών, διαδικασιών και δομών του.
- Την διαμόρφωση και εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων.
- Την προσθήκη εναλλακτικών μαθημάτων.
- Τον διορισμό στα σχολεία δίγλωσσων εκπαιδευτικών.
- Την συγγραφή νέων βιβλίων και άλλα ακόμη μα πάνω απ' όλα, για να πετύχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται η "ζώσα" ψυχή του δασκάλου, που το "αυτοί" το κάνει "εμείς" και μέσα από το "συμφιλείν" αντιμετωπίζει την πρόκληση των καιρών και στηρίζει το νέο σχολείο που χωράει τον πλουραλισμό και την πολυφωνία, την πολυμορφία και την ανομοιογένεια, που σέβεται την ετερότητα και τη θεωρεί πλούτο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από μια τέτοια διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης δασκάλου - μαθητή, σχολείου - κοινωνίας ενεργοποιείται η πολυπολιτισμικότητα και διαμορφώνεται σε διαπολιτισμικότητα.

⁵⁰ Βλ. www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
www.google.com

4. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης

4.1. Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας

Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, της ανάληψης ευθυνών της πολιτείας μέσα στη λογική ενός κράτους πρόνοιας, για την θεσμική κατοχύρωση των τυπικών προϋποθέσεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως, έρχεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, λαμβάνοντας έναν κριτικό και χειραφετικό χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική⁵¹ οφείλει και πρέπει να επιχειρήσει να αναδείξει τα διαφορούμενα σημεία του νομοθετικού πλαισίου, αλλά κυρίως τις πραγματικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Καλείται να διερευνήσει αντιφάσεις, προβλήματα, ελλείψεις, αλλά και προοπτικές, καθώς επίσης να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών με τη διατύπωση έγκυρων, αξιόπιστων, πρωτοποριακών αλλά και ρεαλιστικών προτάσεων.

Είναι πλέον ξεκάθαρο, ότι το θεωρητικό μας πλαίσιο συγκροτείται στη βάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας, και κυρίαρχο στοιχείο της και κατευθυντήριο άξονα θα αποτελέσουν τα εννοιολογικά εργαλεία αυτής της προσέγγισης, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, με την οριοθέτηση κάποιων βασικών εννοιολογικών εργαλείων της.

Θα πρέπει όμως να αναφερθούμε σε κάποια θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας, που σχετίζονται είτε λίγο είτε πολύ, με το διαπολιτισμικό μοντέλο.

Το αφομοιωτικό μοντέλο:

Η αφομοίωση ορίζεται ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation), η δε ολοκλήρωση της αφομοιωτικής διαδικασίας οδηγεί στην ομοιομορφοποίηση εθνικών, ή διαφοροποιημένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο, και μέσω της ομογενοποίησης ως τέτοιο πρέπει να παραμείνει.

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να

⁵¹ Μάρκου Γ., 1996

αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του έθνους κράτους. Η πολιτισμική και η γλωσσική διαφοροποίηση αντιμετωπίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, ως παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο πρέπει να λυθεί κι αυτό επιτυγχάνεται με τη γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, μέσα από την οποία θα συντελεστεί η αφομοίωση.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό δεν εμποδίζει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης στο σχολείο, στην κοινωνία και στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Απώτερος στόχος αυτού του μοντέλου είναι όπως και στο αφομοιωτικό η πολιτισμική ομοιογένεια, γι' αυτό μάλιστα και κάποιοι μιλούν για απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» στον όρο «ενσωμάτωση».⁵²

Το σχολείο στοχεύει στην ικανοποίηση των μονογλωσσικών και μονοπολιτισμικών απαιτήσεων της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να διασφαλίζεται η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια. Η γλώσσα κι ο πολιτισμός των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδων, γίνεται αποδεκτός μόνο ως προς την αξιοποίηση του, ως προς τον επιβοηθητικό του ρόλο στη διαδικασία της ενσωμάτωσης, και κρίνεται με τα κριτήρια του κυρίαρχου πολιτισμού.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων, και επιδιώκεται η συνύπαρξη και ανάπτυξη τους, χωρίς να απειλείται η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σηματοδοτεί τη μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό⁵³.

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, στόχος είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει την αναγκαιότητα καλλιέργειας των διαφόρων εθνικών γλωσσών και πολιτισμών στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών για όλους.

⁵²Schnapper D., 'L'ecole du citoyen', in 'Identites et Cultures a l'ecole', *Migrants Formation, CNDP, no 102, Septembre 1995, σσ. 148, στο Νικολάου 1999,σελ. 111.*

⁵³ Γεωργογιάννης, Π.,1997

Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί κριτικές, κυρίως όσον αφορά στο ότι τονίζει υπερβολικά τους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς, ή θεσμικούς. Κυρίως αναδεικνύει συστατικά του πολιτισμού, που αναφέρονται στην «παράδοση, στις ρίζες και στην καταγωγή»⁵⁴, σε ήθη και έθιμα που παρουσιάζουν λαογραφικό ενδιαφέρον, χωρίς να διεισδύει στο βάθος των φαινομένων που δημιουργούνται, ή δημιουργούν την πολυπολιτισμικότητα. Με το πολυπολιτισμικό μοντέλο προωθείται απλά η παράλληλη ύπαρξη πολλών πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, χωρίς όμως να τονίζεται και να καλλιεργείται η ιδέα της αλληλεπίδρασης, ακόμα και της σύγκρουσης που είναι αναμενόμενη σε μια συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Είναι⁵⁵ μεταγενέστερο από το πολυπολιτισμικό, στο οποίο μάλιστα άσκησε κριτική για το γεγονός ότι αδιαφόρησε για τις θεσμούς και της δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, στοχεύει στην ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, μέσω του ανασχηματισμού των δομών, που ευνοούν την ανισότητα, και προτάσσει την απαίτηση για δικαιοσύνη και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα και στερεότυπα.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα ως «απαρτίζοντα» μέρη των γενικότερων κοινωνικών θεμάτων, στα οποία πρέπει να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και οι εκφάνσεις του, και κατ' αυτήν την έννοια το αντιρατσιστικό μοντέλο αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τον σχετικό πολιτικό λόγο περί ρατσισμού.

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των μοντέλων, είχε ως σκοπό την ψηλάφηση και μόνο του θεωρητικών προσεγγίσεων περί πολυπολιτισμικότητας, για να ανιχνεύσουμε το θεωρητικό συγκείμενο του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο και υιοθετήσαμε στην έρευνα μας, και γι' αυτό το λόγο δεν επεκταθήκαμε σε λεπτομέρειες και στην κριτική τους.

Τα βασικά μοντέλα⁵⁶ που έχουν εφαρμοστεί, προκειμένου να ανταποκριθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των ελληνικών σχολείων στις διαφορετικές απαιτήσεις των αλλοδαπών μαθητών, είναι:

⁵⁴ Νικολάου Γ., 1999, σελ. 115

⁵⁵ Νικολάου Γ., 1999, σελ. 115

⁵⁶ Μπερερής (2006)

- ◆ Το συμπληρωματικό μοντέλο, με βάση το οποίο το υπάρχον παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα εμπλουτίζεται με πολιτισμικά στοιχεία διαφορετικών χωρών.
- ◆ Το δεκτικό μοντέλο, το οποίο, διατηρώντας την αρχική του μορφή εμπλουτίζεται με περιεχόμενα, αντιλήψεις και ιδέες που χαρακτηρίζουν τις διαφορετικές κουλτούρες.
- ◆ Το μοντέλο της μεταμόρφωσης, που επιχειρεί την αλλαγή του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος τόσο στους στόχους, όσο και στο περιεχόμενό του, ενισχύοντας την ένταξη και την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών.
- ◆ Το μοντέλο της κοινωνικής πράξης, που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη.

4.2. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία: Εννοιολογική διασαφήνιση

Συγκεκριμένα η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία έχει ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα⁵⁷ και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών (μακρο-επίπεδο), ενώ στο μικρο-επίπεδο αφορμάται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων και ατόμων.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική⁵⁸ γεννήθηκε και αναπτύχθηκε, ύστερα από την εγκατάλειψη της υπόθεσης του ελλείμματος, και τη μετάβαση στην υπόθεση της διαφοράς. Σύμφωνα με την υπόθεση της διαφοράς (difference hypothesis), το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ξένων» δεν κρίνεται ως ελλειμματικό, αλλά ως «διαφορετικό» και πρέπει να τύχει σεβασμού από τα μέλη και τους φορείς της πλειονότητας.

Ο όρος πολιτισμός⁵⁹ εκλαμβάνεται από τη διαπολιτισμική θεωρία στην ευρεία του έννοια. Αφορά σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, στον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Έτσι με τη χρήση του όρου στην ευρεία του έννοια ο ερευνητής μπορεί να

⁵⁷ Ο Hohmann M., για να συμβάλει στην οριοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής, (Ζωγράφου Α., 1997, σελ. 196) προτείνει τα εξής: «το χαρακτηρισμό της κοινωνικής κατάστασης και των εξελικτικών διαδικασιών που διαφαίνονται, εφόσον βρίσκονται κάτω από τη διαδικασία της μετανάστευσης, ως "πολυπολιτισμικό", ενώ το επίθετο "διαπολιτισμικό", για τον χαρακτηρισμό των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών σκοποθεσιών και προγραμμάτων, που χρησιμοποιούνται, ως απάντηση στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διάφορες καταστάσεις, εξαιτίας της μετανάστευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία».

⁵⁸ Δαμανάκης Μ., 1997, σελ. 38

⁵⁹ Δαμανάκης Μ., 1987, σελ. 187

συμπεριλάβει στις αναλύσεις του τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων που εκφράζονται και συμβιώνουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλλά και του ονομαζόμενου «ενδιάμεσου πολιτισμού των μεταναστών».

Η διαπολιτισμική αγωγή⁶⁰, ως παιδαγωγική αρχή απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων. Αντίθετα, η διπολιτισμική και διγλωσσική αγωγή, απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά των μειονοτήτων, και επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του σε ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια διαπολιτισμική ταυτότητα.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διπολιτισμική αγωγή κινείται σε ένα μικρο-επίπεδο, αφού αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή σε ένα μακρο-επίπεδο, και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της και ιδιαίτερα τους θεσμούς.

-Η διαπολιτισμική παιδεία στοχεύει στην αγωγή και εκπαίδευση «ξένων» και «ντόπιων» και αποτελεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες, ή διαμορφούμενες συνθήκες.

4.3. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413, ΦΕΚ 124, όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ολιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) ενέχει μια δυσκολία ως προς την αποσαφήνιση του. Τούτο διότι οι πολλές σημασίες που τον περιβάλλουν, περιπλέκουν ακόμα περισσότερο την αποσαφήνιση του. Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας Γ. Μπαμπινιώτη (Κέντρο Λεξικολογίας) πληροφορούμαστε ότι διαπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς και πολυπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών.

⁶⁰ Δαμανάκης Μ., 1997

Είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της "διαπολιτισμικής εκπαίδευσης". Δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την "εκπαίδευση" και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του "πολιτισμού" (culture), αυτή η έλλειψη ενός απλού και και καθολικά συμφωνημένου ορισμού δεν εκπλήσσει σχεδόν καθόλου⁶¹.

Για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λοιπόν, αν και υπάρχει συμφωνία με τα μέτρα υλοποίησης των προγραμμάτων, πολλά συνδέουν τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με τα σχολικά προγράμματα. Για παράδειγμα η διδασκαλία της Ιστορίας είναι πάντα ένα θέμα αμφιλεγόμενο, όταν μάλιστα γίνονται αναφορές στον **εθνοκεντρισμό και στην αναρρίπιση των παθών** ανάμεσα στα έθνη⁶².

Ο Leicester Mal τονίζει οτι χρειάζεται να ανατρέξουμε στη λογική για να οριοθετήσουμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. «Αν υπάρχουν μέτρα (standards) λογικής, τα οποία εξαρτώνται από το πολιτισμικό πλαίσιο, τα παιδιά θα μπορούσαν μόνο να καταλάβουν αυτές τις διάφορες μορφές λογικής μέσα από τη μύηση σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Μια πιο άμεση προσέγγιση είναι να δώσουμε την αρχική έμφαση στο "διαπολιτισμική" παρά στο "εκπαίδευση", ερευνώντας τι θα μπορούσε να εννοείται με το "διαπολιτισμική" εκπαίδευση.

Προβάλλουν τρεις ερμηνείες:

1. Εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών
2. Εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών
3. Εκπαίδευση για μια « πολυπολιτισμική (multicultural) κοινότητα ».

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται μερικές φορές για να εννοήσει εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πολυπολιτισμικά στοιχεία. Η εκπαίδευση προκύπτει μέσα από τη χρήση αυτών των στοιχείων. Προφανώς το ποια στοιχεία επιλέγονται και πως πρόκειται να παρουσιαστούν θα εξαρτηθεί από τη συγκεκριμένη αντίληψη της εκπαίδευσης που εμπλέκεται. Η εκπαίδευση μέσα σε διάφορους πολιτισμούς περικλείει την ιδέα ότι οι πολιτισμικές παραδόσεις ενσωματώνουν χαρακτηριστικές γνώσεις που αξίζουν τον κόπο και τρόπους σκέψης. Συνεπώς, μια μονοπολιτισμική εκπαίδευση από πολλά αξιόλογα και ενδιαφέροντα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν "λογικοί λόγοι" για να θεωρείται μια ευρεία εκπαίδευση ως απαραίτητα διαπολιτισμική .

⁶¹ Leicester, Mal: *Multicultural Education: From Theory to Practice*, Berkshire 1989

⁶² Στο ίδιο

4.4. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης (1986)⁶³, η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Αποτελεί βασική αρχή, που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή, και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Σ' αυτό το σημείο⁶⁴ για την αποφυγή παρερμηνειών πρέπει να τονίσουμε, επειδή αναφερθήκαμε στο Συμβούλιο της Ευρώπης, ότι η διαπολιτισμική διάσταση είναι διαφορετική και δεν ταυτίζεται με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ο Reich θεωρεί ότι αυτά τα δύο μοντέλα, που αξιώνουν να ισχύσουν ως γενικές αρχές διαφοροποιούνται ως προς το παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό τους περιεχόμενο στα εξής :

Και τα δύο μοντέλα προωθούν την ιδέα της πολιτισμικής κατανόησης και της ισότητας των ευκαιριών. Ωστόσο, η ικανότητα για μέθεξη στους άλλους πολιτισμούς τονίζεται περισσότερο από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ενώ από την ευρωπαϊκή, τονίζεται περισσότερο η παροχή των ίσων ευκαιριών.

Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός ευρωπαίου πολίτη, εφοδιασμένου με τα προσόντα που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης οι εκπαιδευτικοί στόχοι νομιμοποιούνται με βάση το ευρωπαϊκό οικονομικοπολιτικό σύστημα, ενώ στη διαπολιτισμική, με αναφορά στην ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.

⁶³ Μάρκου, Γεώργιος Π., *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996

⁶⁴ Δαμανάκης Μ., 1997, σσ. 110-112

Ως προς τον τύπο ανθρώπου⁶⁵, το ευρωπαϊκό μοντέλο προωθεί τον «τον ευκίνητο και άξιο εργαζόμενο ευρωπαϊό πολίτη», ενώ η διαπολιτισμική έχει στο επίκεντρο της ανθρώπους, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, εντός και εκτός Ευρώπης, οι οποίοι έχοντας συνείδηση των διαφορών τους, αποκτούν μια ταυτότητα μέσα από τον μεταξύ τους κοινωνικό διάλογο.

Με λίγα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά εγείρει το αίτημα για μια ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, ανεξάρτητα αν αυτοί είναι ευρωπαϊκής προέλευσης, ή όχι.

Μπορεί η διαπολιτισμική διάσταση να είναι ευρύτερη της ευρωπαϊκής αλλά, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, η δεύτερη προωθείται και στηρίζεται οικονομικά και πολιτικά. Εμείς θα δανειστούμε τον τίτλο του ομώνυμου βιβλίου του Hohmann, στον οποίο διατυπώνει την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι «μια ευκαιρία για την Ευρώπη», και θα την προχωρήσουμε λίγο παραπέρα, λέγοντας ότι και η Ευρώπη των πολλών χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων για την εκπαίδευση, μπορεί να αξιοποιηθεί από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική αντίστοιχα (σε θέματα όπως η εκπόνηση διδακτικού υλικού, ή και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).

Ας επανέλθουμε όμως, ύστερα από αυτήν την μικρή παρέκβαση, στην παρουσίαση των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Ο Helmut Essinger, όπως τον παραθέτει ο Μάρκου⁶⁶, ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές:

Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματα τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους, τη διαφορετικότητά τους.

⁶⁵ Δαμανάκης Μ., 1997

⁶⁶ Μάρκου, Γεώργιος Π., Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996

Μάρκου, Γεώργιος Π., Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996

Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα, μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής, και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από τη εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Σ' αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε συνοπτικά τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας⁶⁷ που είναι τα εξής:

- ισοτιμία των πολιτισμών,
- ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης,
- η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών.

Ο Μ. Hohmann,⁶⁸ ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας, συνοψίζει και οριοθετεί την τριάδα της στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής αγωγής / εκπαίδευσης, ως συνάντησης πολιτισμών, στα εξής:

- συνάντηση πολιτισμών.
- παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση.
- δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Η συνάντηση και ανταλλαγή κι ο πολιτισμικός αλληλο-εμπλουτισμός⁶⁹, μπορούν να συντελεστούν εντός κι εκτός του

⁶⁷ Δαμανάκης, 1997,σελ. 99

⁶⁸ Δαμανάκης, 1997, σελ. 108 κ.ε

⁶⁹ Με την όσωση διαφορετικών πολιτισμών μέσα στη σχολικό σύστημα, μπορούν να ωφεληθούν όλοι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, από τη μια διευρύνοντας τις γνώσεις τους, μαθαίνοντας για άλλους πολιτισμούς, κι από την

εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εκπαίδευση ο εμπλουτισμός συγκεκριμενοποιείται, μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με τον Hohman, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης⁷⁰, η διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να επιτευχθεί:

α) μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα και

β) μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες.

Η διαπολιτισμική αρχή πρέπει να διαχέεται σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο Nieke (1995) προτείνει⁷¹ μια σειρά σκοπών για την παιδαγωγική πράξη: επαφή και πληροφόρηση, για να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που απορρέει από αυτήν, πολιτιστικός εμπλουτισμός, λογική συμπεριφορά με το ξένο στοιχείο, υπεύθυνη συναναστροφή με τις εθνικές μειονότητες, υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού και συναναστροφή με το ξένο στοιχείο, ανοχή αλληλεγγύη και αποδοχή των εθνικοτήτων, συναναστροφή με πολιτισμικές συγκρούσεις και ανταγωνισμούς και αμοιβαίος πολιτιστικός εμπλουτισμός.

Η δικιά μας άποψη συνοψίζεται στη βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, η οποία μέσα στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την θεσμικά κατοχυρωμένη εκπροσώπηση, των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' αυτό. Θεωρούμε ότι μια εκπαίδευση κοινή για όλους, βασισμένη στις αρχές του ουμανισμού, μπορεί μέσα από τα οποιαδήποτε εμπόδια, ή τις πιθανές συγκρούσεις που γεννά η επαφή με το διαφορετικό, να καρποφορήσει προς την κατεύθυνση ενός διαρκούς δυναμικού πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού.

Η πεποίθηση ότι θα βελτιωθούμε ως άνθρωποι και ως κοινωνίες, με το να γνωρίζουμε και να αναγνωρίζουμε τους συνανθρώπους μας ουσιαστικά, άρα και τον ίδιο μας τον εαυτό, αποτελεί το εφελτήριο της ερευνητικής μας αναζήτησης, όχι όμως της θεωρητικής μας απόληξης. Όσα έχουμε, άλλωστε, αναφέρει σχετικά με το θεωρητικό μας υπόβαθρο, δεν αποτελούν τίποτα άλλο παρά μια συμβατική παραδοχή κάποιων εννοιολογικών εργαλείων για την διαλεύκανση της οφθαλμοφανούς αληθοφάνειας των διαφορετικών και διαφοροποιημένων εκδοχών της πραγματικότητας.

άλλη γνωρίζοντας το διαφορετικό, οδηγούνται σταδιακά στην αποσόβηση του φόβου για το «ξένο».

⁷⁰ Δαμανάκης 1997

⁷¹ Στο Πανταζή Β., σελ.156-159.

4.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη⁷², στην Ελλάδα εμφανίζονται οι ακόλουθες τάσεις σχετικά με το διαπολιτισμικό και πολιτικό λόγο:

Η καλοπροαίρετη – αφελής διαπολιτισμική προσέγγιση

Οι εκφραστές αυτής της τάσης, ενώ επικαλούνται τη διαπολιτισμικότητα, επικεντρώνονται στην υπεράσπιση των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων, τάσσονται υπέρ των δικαιωμάτων τους και με τα δικά τους κριτήρια, όντας φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας, ετεροπροσδιορίζουν αυτούς που υποτίθεται ότι έχουν δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό.

Όσο καλοπροαίρετη κι αν είναι η στάση αυτών των «διαπολιτισμικών ακτιβιστών», δεν παύει μέσα στην αφέλεια της να είναι ακόμα και επικίνδυνη. Θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει και επικίνδυνη και αποπροσανατολιστική, όταν κάποιος, είτε είναι πολιτικός, είτε μέλη μη κυβερνητικών οργανώσεων, είτε επιστήμονες, μιλούν εξ' ονόματος των μειονοτήτων. Είναι αποπροσανατολιστική, γιατί κανείς δεν μπορεί να αναδείξει τα προβλήματα καλύτερα από αυτόν που τα βιώνει, και επικίνδυνη επειδή μπορεί, σε πολιτικό επίπεδο, να γίνει βορά και τροφοδότης επιχειρημάτων της λαϊκίστικης προπαγάνδας κάποιων εθνικιστικών κύκλων, και να φέρει έτσι αντίθετα αποτελέσματα, από αυτά που καλοπροαίρετα επιθυμεί.

Η καλοπροαίρετη – αφελής διαπολιτισμική προσέγγιση, μας θυμίζει αρκετά τους εκφραστές του αντιρατσιστικού μοντέλου, αφού προτάσσει τα δικαιώματα των μειονοτήτων, και αναδυόμενη από ανθρωπιστικά κίνητρα ασκεί κοινωνική και πολιτική κριτική.

Η a priori και διατηρήσιμη ετερότητα.

Η έννοια κλειδί της προσέγγισης αυτής της τάσης είναι η ιδιαιτερότητα. Η επίκληση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και της καλλιέργειάς της, όμως, μπορεί να οδηγήσει στην περιχαράκωση των ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία ξεχωριστών μορφών εκπαίδευσης, που θα ενδυναμώνουν και θα διατηρούν την ιδιαιτερότητα, εγκλωβίζοντας τους φορείς της ιδιαιτερότητας στο δικό τους γκέτο, με όλα τα επακόλουθα.

⁷² Δαμανάκη 2001

Η τάση αυτή μας παραπέμπει στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, αφού αναγνωρίζει την ετερότητα και την καλλιέργει, και αναφέρεται απλά στη διατηρήσιμη ύπαρξη των ιδιαιτεροτήτων, χωρίς να κάνει λόγο για την αναγκαιότητα πολιτισμικής ανταλλαγής και ουσιαστικής επαφής των ποικίλων πολιτισμικών εκφράσεων.

Η εγώ – και εθνο – κεντρικά διαγνωσμένη ετερότητα.

Οι εκφραστές αυτής της τάσης⁷³ προχωρούν σε μια προσπάθεια ανάλυσης και κατανόησης της ετερότητας, χωρίς όμως να αποστασιοποιούνται από τα περιοριστικά προσωπικά και εθνοκεντρικά τους κριτήρια. Η κατασκευή μιας εικόνας για το «διαφορετικό» βασίζεται σε αληθοφανείς μύθους, που στοιχειοθετούν τη δικιά μας αλήθεια, και αξιώνουν την εφαρμογή τους ως κατηγορίες ανάλυσης, ώστε να προβούν στην ερμηνεία του «άλλου».

Έτσι, «το εθνοκεντρικά σκεπτόμενο υποκείμενο οδηγείται σε μια τοπική εικόνα του κόσμου, σα να ήταν η εθνική οπτική γωνία η μόνη οπτική γωνία, που θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς τον κόσμο»

Θεωρούμε ότι αυτή η τάση είναι ιδιαίτερα προσφιλής, σε όσους συνειδητά, ή ασυνειδητά, υποστηρίζουν το μοντέλο της ενσωμάτωσης.

Η σχετικοποιημένη ετερότητα

Στον αντίποδα της προσέγγισης της ετερότητας, βρίσκεται η άποψη ότι οι αξίες είναι σχετικές και αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα στα πλαίσια αυτού του σχετικισμού. Μπορεί στην Ελλάδα να μην εκπροσωπείται αυτή η τάση συνειδητά από κάποιους παιδαγωγούς, ωστόσο η συζήτηση για τη σχετικότητα ή την οικουμενικότητα των αξιών, σχετίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Πρέπει να σημειωθεί⁷⁴, ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, δεν είναι ούτε παιδαγωγική της σχετικότητας, ούτε παιδαγωγική της οικουμενικότητας. Είναι η παιδαγωγική που αξιώνει τον έμπρακτο σεβασμό της διαφορετικότητας του μορφούμενου ανθρώπου.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποδέχεται την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο, και υιοθετεί την άποψη της ιστορικότητας και της εξελικτικότητας των πολιτισμικών κριτηρίων⁷⁵.

Ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης καλείται να δημιουργήσει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, σε μια κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας, σε μια κοινωνία όπου η πολιτική της βιώσιμης ανάπτυξης δεν θα αποτελεί απλώς μία επιλογή αλλά θα είναι επιτακτική ανάγκη.

⁷³ Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο περ. "Η Λέσχη Των Εκπαιδευτικών", τευχ. 19, Σεπτ.-Οκτ. 1997, σελ. 23-27

⁷⁴ Δαμανάκη 2001

Ο όρος "βιώσιμη ανάπτυξη" σημαίνει η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ανθρωπότητας σήμερα, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες.

Επομένως τα ζητήματα βιωσιμότητας και βιώσιμης ανάπτυξης δεν μπορούν παρά να σχετίζονται άμεσα με την ειρήνη, τον πολιτισμό, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, αξίες που αναδεικνύονται από πολίτες αφενός με υπευθυνότητα, με ευαισθησίες, που να νοιάζονται για τη φύση και τον άνθρωπο και αφετέρου ικανούς να αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη με συνθετική και κριτική σκέψη, να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων διερευνώντας τους ποικίλους παράγοντες (πολιτικούς, πολιτιστικούς, οικολογικούς) που σχετίζονται με αυτά. Έτσι έχει μεγάλη σπουδαιότητα να αποκτήσουν και να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να συμβάλουν δυναμικά στη δημιουργία της βιώσιμης ανάπτυξης.

Οι απόψεις που διαμορφώνουν σήμερα οι μαθητές μας για τον κόσμο, η θεώρηση της φύσης και του περιβάλλοντος, η θεώρηση της θέσης του ανθρώπου στο φυσικο-ανθρωπο-πολιτισμικό σύστημα του κόσμου, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα αποτελέσουν τις αξίες του αυριανού κόσμου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναζητούμε διόδους για την εξελικτική πορεία του πολιτισμού, και την ανάδειξη αξιών, μέσα από την καλλιέργεια των μαθητών μας, τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Επιδιώκουμε⁷⁶ την ολιστική προσέγγιση του κόσμου, την αναζήτηση των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών πτυχών των φαινομένων που εκδηλώνονται σε αυτόν. Επιδιώκουμε τη σύνθεση του κόσμου, τη συνεργασία των ανθρώπων, τη συμφιλίωση του ανθρώπου με τη φύση αλλά και της κοινωνίας ως οργανωμένου συνόλου.

Οι επιδιώξεις αυτές απαιτούν αλλαγή στον τρόπο που βλέπουμε τη φύση, την κοινωνία, τον άνθρωπο αλλά και τον εαυτό μας. Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερη πρόκληση: να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες ζωής και εργασίας για τους παλιννοστούντες (νεοπρόσφυγες), τους αλλοδαπούς μετανάστες, τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους.

Η de facto πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, όπως και τις κοινωνίες των άλλων χωρών, υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, την κοινωνία, τις διακρατικές σχέσεις και τη συνεργασία. Και αυτό γιατί η ελληνική

⁷⁶Αναστασία Δημητρίου, Τ.Ε.Ε.Π.Η, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

κοινωνία, παρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθεί ουσιαστικά να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης.

Ο αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία καλύπτει μικρό μόνο μέρος των παιδιών σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες. Αυτό είναι αναμενόμενο, δεδομένων των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πλειοψηφία τους οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί.

Η κατάσταση επιδεινώνεται όσον αφορά ομάδες που ζουν και εργάζονται παράνομα στην Ελλάδα, ενώ ο χαρακτήρας της παραμονής τους στη χώρα μας θεωρείται προσωρινός.

Η φοίτηση των παιδιών αυτών στα ελληνικά σχολεία κάθε άλλο παρά είναι απαλλαγμένη από προβλήματα. Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν καταρχάς, όπως είναι αναμενόμενο γλωσσικά προβλήματα.

Συχνά η γλώσσα είναι και ο παράγοντας που τους εμποδίζει να αξιοποιήσουν το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν από τα σχολεία όπου έχουν φοιτήσει, από το οικογενειακό περιβάλλον τους και από τις ευρύτερες εμπειρίες τους. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο ότι αρκετά παιδιά μιλούν ελληνικά σε ικανοποιητικό βαθμό, χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητα παράγοντα βελτίωσης της σχολικής τους απόδοσης.

Η δεύτερη κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές αφορά οικονομικά προβλήματα της οικογένειας, τη διαφορά νοοτροπίας και τις δυσκολίες μέχρι να συνηθίσουν να ζουν στην ελληνική κοινωνία.

Ειδικότερα, ο στιγματισμός των ομάδων που προέρχονται από την Αλβανία κυρίως, αλλά και χώρες της πρώην Σ. Ένωσης και η επικινδυνότητα της δομικής τους θέσης στην ελληνική κοινωνία, καθώς και των συμβολικών αναπαραστάσεων που σχετίζονται με αυτή τη θέση, εκφράζεται στις καθημερινές σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους.

Ρατσιστικές συμπεριφορές αντιμετωπίζουν ωστόσο και αρκετοί μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες.⁷⁷

Στη χώρα μας σήμερα τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού παίρνουν ανησυχητικές διαστάσεις.

Ποιες είναι οι αιτίες για την έξαρση αυτών των φαινομένων;

- Κατ' αρχήν η ασταθής οικονομική κατάσταση των Ελλήνων, η αύξηση της ανεργίας και η πτώση του βιοτικού τους επιπέδου έχουν σαν αποτέλεσμα να βλέπουν τους μετανάστες ως ανταγωνιστές στην ίδια κοινωνία.

⁷⁷ Στέργιος Παπαδόπουλος, 6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημ. Σχ. Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκης

- Η έλλειψη υποδομής από την πλευρά της πολιτείας για την υποδοχή των μεταναστών καθώς και η παντελής έλλειψη μιας ευρύτερης μεταναστευτικής πολιτικής εντείνουν το πρόβλημα.
- Η έλλειψη παιδείας, αφού τα παιδιά αναπαράγουν απόψεις ξενοφοβίας και ρατσισμού που αντλούν από τους ενηλίκους χωρίς να προετοιμάζονται με κάποια ειδικά μαθήματα στα σχολεία, να αντιμετωπίσουν μια πολυφυλετική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

5. Έννοια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Στόχοι Υλοποίησής της

Από τα προαναφερόμενα εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε πως η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι μια πολυσήμαντη έννοια, τα σημαινόμενα της οποίας μπορούν να διαφέρουν και να μεταβάλλονται όπως διαφέρει και μεταβάλλεται στο χώρο και το χρόνο ο πολιτισμός, που αποτελεί τη σημασιολογική της βάση⁷⁸.

Η έννοια « Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εμφανίζεται, όπως και η συχνά συνώνυμή της έννοια « Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση», ως αντανακλαστική σημασία της πολιτισμικής ποικιλίας μέρους ή μιας ολόκληρης κοινωνίας, η οποία δέχεται και στηρίζει αυτή την ποικιλία. Με άλλα λόγια, ένα τμήμα της κοινωνίας συνειδητοποιεί το γεγονός της πολυεθνικότητας και πολυπολιτισμικότητας ως πραγματικό, το εκτιμά ως θετικό και το αποδέχεται ως μια καινούργια μορφή οργάνωσης του κοινωνικού ιστού.

Όταν λοιπόν αναφερόμαστε στον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα πρέπει να εννοούμε το σύνολο των 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, στον τρόπο ζωής. Ειδικότερα ως Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος εκπαίδευσης που:

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις

⁷⁸ Βλ. Κανακίδου, Ε & Παπαγιάννη, Β. (1994). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Προκειμένου να μπορέσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση να υλοποιήσει με επιτυχία τους στόχους της απαραίτητη κρίνεται η αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών οι οποίες προσφέρουν ευκαιρίες και δυνατότητες για αποτελεσματικότερη μάθηση.

5.1.Οι βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Με τον όρο βιωματική μάθηση⁷⁹ αναφερόμαστε στη διαδικασία εκείνη σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ζήσουν και ενσυνείδητα να κατανοήσουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, δράσεις και αντιδράσεις σε μία κατάσταση. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με το να μοιραστούν απλά μια δική τους εμπειρία σχετική με το γνωστικό αντικείμενο, είτε με το να συμμετέχουν στην αναπαράσταση μίας κατάστασης – αληθινής ή φανταστικής – την οποία εισάγει ο εκπαιδευτής με τη μορφή ενός γεγονότος ή περιστατικού, και η οποία προσφέρεται προκειμένου

οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν βαθύτερα τις παραμέτρους της κατάστασης και να αναπτύξουν τις σχετικές ικανότητές τους. Η εκπαίδευση μέσα από την εμπειρία σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρώτα εκτίθενται σε μία εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν νέες ικανότητες, νέες δεξιότητες νέες συμπεριφορές ή νέους τρόπους σκέψης. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του D. Kolb, η διαδικασία της βιωματικής μάθησης μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων που περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες –

- την εμπειρία
- τη στοχαστική παρατήρηση
- τη γενίκευση
- τον πειραματισμό.

Κάθε μαθησιακή διαδικασία ξεκινάει από μία συγκεκριμένη εμπειρία επάνω στην οποία οι εκπαιδευόμενοι, αφού τη ζήσουν, καλούνται να αναστοχαστούν. Από τα συμπεράσματα που θα βγουν θα προκύψουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά έχει επιτευχθεί ως

⁷⁹ Βλ. 1. Πολέμη, Μ.(2003). Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση, κεφ 10, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Αθήνα, ΕΚΕΠΙΣ.

2..Jackson, L. & Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*, San Francisco, Jossey-Bass.

3.Kolb, D.(1984).*Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey,Prentice-Hall.

4. Merriam, S. & Caffarella, R.(1999). *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey-Bass.

μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι με τον πειραματισμό θα δοκιμάσουν ότι έμαθαν στην πράξη. Έτσι δημιουργείται μια νέα εμπειρία, και άρα με την ολοκλήρωση ενός πρώτου κύκλου βιωματικής μάθησης δίνεται το έναυσμα για έναν καινούριο κύκλο.

Ο Jarvis⁸⁰ εμβαθύνει ακόμα περισσότερο στο μοντέλο του Kolb υποστηρίζοντας πως οι άνθρωποι δεν είναι απλοί αποδέκτες των νέων γνώσεων και εμπειριών. Αντίθετα, αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό περιβάλλον, συντελώντας στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Αυτό λοιπόν που θα αποτελέσει κινητήρια δύναμη για τη μάθηση. Είναι η δυσαρμονία που εμφανίζεται ανάμεσα στις παρούσες εμπειρίες του ατόμου και στην ερμηνεία που είχε δώσει σε ανάλογες εμπειρίες παλιότερα.

Από τη δυσαρμονία αυτή (δηλαδή το νέο βίωμα) είναι δυνατόν να προκύψει μάθηση.

Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι γιατί να επιλέγουμε να χρησιμοποιούμε τις βιωματικές συμμετοχικές τεχνικές στην διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σχέση με τις παραδοσιακές μη συμμετοχικές τεχνικές.

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι προφανής αν αναλογιστούμε πως με την αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών επιτυγχάνεται:

- α) η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας
- β) η ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών και η ενεργητικότερη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία
- γ) η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- δ) η καλλιέργεια της ευρετικής πορείας μάθησης
- ε) η ανάπτυξη αμφίδρομων σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές του
- στ) ανάμεσα στους μαθητές
- ε) η δημιουργία κατάλληλων ερεθισμάτων με στόχο την αναζήτηση πληροφοριών και την επεξεργασία λύσεων
- ζ) το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία
- η) η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική τους προέλευση
- θ) η εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου.

⁸⁰ Βλ. 1. Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education: Theory & Practice*, Routledge

2. Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey-Bass

5.2.Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια του σύγχρονου εκπαιδευτικού καθώς μέσα από την αξιοποίηση των βιωμάτων, των εμπειριών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών δημιουργείται ένα κατάλληλο μαθησιακό και παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των αρχών και των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η χρήση αυτών των τεχνικών είναι απαραίτητη, καθώς στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁸¹ δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια και ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Για να περιοριστούν οι αμυντικοί μηχανισμοί αυτών των ατόμων μπροστά στην ανάγκη για αλλαγή συμπεριφορών και συνθηκών, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι να ζήσουν ένα βαθύ και θετικό συγκινησιακό βίωμα. Η βιωμένη εμπειρία, η οποία αναγνωρίζεται από τα ίδια τα άτομα ότι τα αφορά και τα συγκινεί οδηγεί στη γνώση, την αυτογνωσία, την κοινωνικότητα και τέλος στην καλλιέργεια της ίδιας της ιδέας της αρμονικής συνύπαρξης όλων των λαών και πολιτισμών στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας.

Γιατί δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα τελευταία χρόνια βιώνουμε τη μετάβαση στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης και της πολυπολιτισμικότητας, σε συνέχεια της μετατόπισης από τη βιομηχανική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας και της ελεύθερης οικονομίας. Κατά συνέπεια οι προκλήσεις της εποχής εμφανίζονται να είναι συνεχείς και απαιτείται να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν οι μαθητές μας ως αυριανοί πολίτες, ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

⁸¹ Βλ. 1. Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education: Theory & Practice*, Routledge

2. Merriam, S. & Caffarella, R.(1999). *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey-Bas

6. Εκπαιδευτικές στρατηγικές στη διαπολιτισμική διδασκαλία.

Όπως αναφέρουν οι Sparks και Wayman⁸², η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι βασισμένη στην αξία κάθε κουλτούρας και ο κάθε μαθητής έχει μοναδική αξία και προσωπικότητα. Το σημαντικό σημείο κάθε διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το ότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να διατηρεί την εθνική του ταυτότητα μέσα σε μια διαφοροποιημένη κοινωνία. Η σημερινή κοινωνία είναι μια πλουραλιστική κοινωνία η οποία έχει διαφορετικές κουλτούρες, συστήματα αξιών και τρόπους ζωής.

Συμπεριλαμβάνονται, λοιπόν, μέσα σε αυτήν άτομα και από τα δύο φύλα, άτομα με πνευματικές και φυσικές αναπηρίες και μετανάστες με πολλές διαφορετικές θρησκευτικές ιδεολογίες και κοινωνικές τάξεις. Έτσι, ο στόχος μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον στο οποίο αυτές οι διαφορετικές κουλτούρες θα μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά, με σεβασμό η μία στην άλλη και με γνώση της μοναδικής ποιότητας της κάθε μίας. Συνεπώς, αυτός πρέπει να είναι και ο στόχος των σχολείων, τα οποία αντικατοπτρίζουν αυτήν την κοινωνία.

Όμως, η διδασκαλία σε μία διαπολιτισμική κοινωνία δεν είναι εύκολη. Το να υπάρχει επιτυχία και αμεροληψία είναι δύσκολο, όταν δάσκαλοι και μαθητές έχουν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, διαφορετικά πρότυπα συμμετοχής και διαφορετική άποψη για τον κόσμο.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει να γίνονται κατανοητές οι ανάγκες κάθε παιδιού και να υπάρχει ίση μεταχείριση απέναντι σε κάθε ένα παιδί με ευαισθησία και αποτελεσματικότητα κατά την ώρα της διδασκαλίας⁸³. Μια τέτοια, επίσης, διδασκαλία απελευθερώνει τα παιδιά από τα μορφωτικά τους σύνορα και τους προσφέρει ένα μη προκατειλημμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών. Βοηθάνε στη μορφοποίηση των απόψεων και αντιδράσεων που έχουν τα παιδιά στον κόσμο. Για να είναι, λοιπόν, οι δάσκαλοι μέσα στα διαπολιτισμικά όρια, πρέπει να βοηθάνε τα παιδιά να καταλάβουν ότι είναι ικανά.



⁸² Sparks, G.W. & Verner E.M. (1995). Intervention Strategies in Multicultural Education: A Comparison of Pre-Service Models. *The Physical Educator*, 52, (4), 170-180.

⁸³ Banks, J.A. (1991). Multicultural education: For freedom's sake. *Educational Leadership*, 49, 32-35.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπλέκει εκπαιδευτικές μεθόδους οι οποίες δίνουν κατεύθυνση προς την κατανόηση και εκτίμηση των διαφορών κουλτούρας μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία⁸⁴ κύριο σημείο, σύμφωνα με τους Cordova και Love⁸⁵, στο οποίο πρέπει να εστιάζει ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, είναι ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να διατηρήσουν τη μορφωτική, κοινωνική και εθνική ταυτότητά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Ως αντανάκλαση της κοινωνίας τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων θα μπορούν να ζήσουν αρμονικά και θα είναι ευχαριστημένα με τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Burnette⁸⁶ Menchaca⁸⁷ Sparks⁸⁸ Wessinger⁸⁹, οι καθηγητές πρέπει να εφαρμόσουν συγκεκριμένες στρατηγικές, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Οι στρατηγικές αυτές είναι:

♦ Δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος. Οι αλλοδαποί μαθητές συνήθως αισθάνονται απομόνωση και μοναξιά. Οι καθηγητές πρέπει να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν αυτά τα συναισθήματα, αναπτύσσοντας το σεβασμό και περιορίζοντας τις φοβίες τους. Ακόμη, πρέπει να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και έμπιστο περιβάλλον, μοιραζόμενοι με τους μαθητές τις δικές τους εμπειρίες και δίνοντας στους μαθητές με περισσότερα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα το ρόλο του βοηθού στους νεότερους, προκειμένου αυτοί να προσαρμοστούν ευκολότερα.

⁸⁴ Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions and challenges. *Phi Delta KAPPAN*, 75, (1), 22-28.

⁸⁵ Cordova, I.R. & Love, R. (1987). Multicultural education: Issues, concerns and commitments. *North Central Association Quarterly*, 61, (3), 391-398.

⁸⁶ Burnette, J.. (1999). *Critical Behavior and Strategies for Teaching Culturally Diverse Students*. Retrieved from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed435147.html.

⁸⁷ Menchaca, V., & Ruiz-Escalante, J. (1995). *Instructional Strategies for Migrant Students*. Retrieved from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed435147.html.

⁸⁸ Sparks, G.W. & Verner E.M. (1995). Intervention Strategies in Multicultural Education: A Comparison of Pre-Service Models. *The Physical Educator*, 52, (4), 170-180.

⁸⁹ Wessinger, N. P. (1994, November/December). Celebrating our Differences: Fostering Ethnicity in Homogenous Settings. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62-68

- ◆ Δόμηση του περιεχομένου του μαθήματος πάνω στη γνώση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τις διαφορετικές χώρες που έχουν ζήσει, ταξιδέψει και αποκτήσει εμπειρίες. Οι καθηγητές πρέπει να εντάξουν στο μάθημά τους τις διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών και τον πλούτο της κουλτούρας και της γλώσσας τους. Όπως, για παράδειγμα, τη γνώση τους στη γεωγραφία των περιοχών από τις οποίες προέρχονται, τις συνθήκες διαβίωσης και άλλα. Έτσι, ενισχύεται η γνώση των μαθητών, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αυτο-εικόνα και η αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους.
- ◆ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης. Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να πιστέψουν στις δυνατότητές τους, έτσι ώστε να επιμείνουν και να πετύχουν στο σχολικό περιβάλλον, ξεπερνώντας τις δυσκολίες προσαρμογής που συναντούν. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες για την προαγωγή της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους, οι οποίες θα αξιολογούνται από τους ίδιους τους μαθητές.
- ◆ Σύνδεση των μαθημάτων με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. Έτσι, τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν τις γνώσεις τους και θα τις μεταφέρουν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ο καθηγητής καλεί τους μαθητές να γράψουν ή να πουν τις εμπειρίες τους και, στη συνέχεια, τις συνδυάζει με τις δικές του.
- ◆ Ανάπτυξη περιεχομένου σχετικού με την κουλτούρα των μαθητών. Ο εμπλουτισμός του περιεχομένου του μαθήματος με στοιχεία των πολιτισμών των διαφορετικών χωρών ενισχύει το αίσθημα της υπερηφάνειας για τη χώρα τους και παράλληλα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους για άλλους πολιτισμούς. Οι καθηγητές δίνουν πληροφορίες στους μαθητές τους για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, συζητούν με αυτούς και στη συνέχεια, τους χωρίζουν σε μικρές, αριθμητικά, ομάδες προκειμένου να διαπιστώσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντόπισαν.
- ◆ Ενθάρρυνση της εθνικής αναγνώρισης που επηρεάζει την ανάπτυξη των αξιών, των συνηθειών, των επιλογών στον τρόπο ζωής και των προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Η καλλιέργεια της εθνικής αναγνώρισης βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να σεβαστούν την πολιτισμική κληρονομιά, την ιστορία των διαφορετικών εθνικοτήτων, διατηρώντας παράλληλα την αξία της δικής τους κληρονομιάς στο μυαλό και την ψυχή τους.
- ◆ Εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας σε μικρές ομάδες για τη βελτίωση των σχέσεων, την αύξηση της παρακίνησης, τη μείωση των επιπέδων του άγχους. Με τη μέθοδο αυτή, οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση και τη μάθηση των συμμαθητών τους, τους παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες μάθησης και βελτιώνεται η καθοδήγηση και η ακολουθία.

◆ Ανάπτυξη μιας γνωστικής βάσης των αντικειμένων του μαθήματος. Με τη στρατηγική αυτή οι μαθητές ενθαρρύνονται για ανεξάρτητη εξάσκηση, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να τα διορθώνουν και καταγράφουν την επιτυχία τους.

7. Διαπολιτισμική διάσταση στο γλωσσικό μάθημα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει⁹⁰ στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξеноφοβίας, στο πλησίασμα διδασκόντων και διδασκομένων, στην προσέγγιση διαφορετικών γλωσσικών και κοινωνικοπολιτικών ομάδων.

Οι πολιτισμικές διαφορές είναι ο πλούτος της αυριανής κοινωνίας στην οποία όλοι είμαστε διαφορετικοί και όλοι πρέπει να είμαστε και να νιώθουμε ίσοι για να επιτευχθεί μια ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη. Διαπολιτισμός λοιπόν δεν σημαίνει απλή ανταλλαγή πληροφοριών για τα διαφορετικά ήθη και έθιμα και δεν εξαντλείται με τη διδασκαλία της κοινής ρίζας των λέξεων, των διαφορετικών εορτών, και των διατροφικών, οικιστικών και ενδυματολογικών συνηθειών – συνηθισμένη πρακτική στα σχολεία.

Αντίθετα διαπολιτισμός είναι η συνειδητοποίηση των πολιτιστικών διαφορών μεταξύ Ελλήνων και ξένων μαθητών. Για να αποκτήσουν οι αλλοδαποί μαθητές επικοινωνιακή ικανότητα είναι απαραίτητη η μύηση τους στο συλλογικό βίωμα του ελληνικού λαού, στην καθημερινή του πραγματικότητα, στους κανόνες που διέπουν την συνύπαρξη των ανθρώπων στην Ελλάδα, ώστε η συμπεριφορά τους να εναρμονίζεται με ό,τι θεωρείται σωστό και πρόπονο από τους Έλληνες.

Δηλαδή όταν μιλάμε για διαπολιτιστική προσέγγιση στο γλωσσικό μάθημα εννοούμε τη διδασκαλία τόσο των πολιτισμικών συγκλίσεων όσο και των πολιτισμικών αποκλίσεων ανάμεσα στη μητρική των αλλοδαπών και στη γλώσσα-στόχο, έτσι ώστε να διαφυλάσσεται αφ' ενός μεν ο συναισθηματικός κόσμος του μαθητή κι αφετέρου η ζωντανή πραγματικότητα της γλώσσας-στόχου. Το ζητούμενο είναι να επιτευχθεί ο εγκοινωνισμός του μαθητή στον πολιτισμό της ξένης γλώσσας. Ο όρος έχει μια έντονη πολιτιστική διάσταση, δεν περιλαμβάνει μόνο την κοινωνική αλλά και την πολιτισμική ένταξη του μαθητή, ο μαθητής πρέπει να συμπεριφέρεται αλλά και να βιώνει όσο το δυνατόν περισσότερο τα δρώμενα με τον ίδιο τρόπο που τα ζουν και οι φυσικοί

⁹⁰ Βλ. www.google.gr//search
www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm
www.yliko.gr

ομιλητές μιας γλώσσας. Χρειάζονται δηλαδή κείμενα που να δείχνουν τις διαφορετικές συνήθειες του ελληνικού λαού, τι θεωρείται επίσημο, αστείο, ευγενικό, κ.τ.λ.

Η διδασκαλία του διαπολιτισμού, όπως τον ορίσαμε, κατ'εξοχήν υπηρετείται από την επικοινωνιακή προσέγγιση γιατί η ουσία της επικοινωνιακής μεθόδου είναι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών με εργασίες ανά ζεύγη ή ανά ομάδες, τα παιχνίδια ρόλων και οι προσομοιώσεις.

Διδάσκω τη γλώσσα επικοινωνιακά σημαίνει διδάσκω τη γλώσσα σε στενή σχέση με τους ανθρώπους, τα πράγματα και τις πράξεις στις οποίες αναφέρεται. Οι μαθητές μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις κατακτούν τους κανόνες της γλώσσας επαγωγικά χωρίς να είναι αναγκαστικά συνειδητοί γνώστες των κανόνων, ικανοί να τους εκφράσουν. Η διδασκαλία δηλαδή γίνεται περισσότερο μαθητοκεντρική και προσπαθεί να ξεφύγει από τον κόσμο της τάξης και να διδάξει τη γλώσσα του εξωσχολικού κόσμου μέσα από καταστάσεις του σχολικού κόσμου⁹¹.

8. Μέτρα και ρυθμίσεις για τους «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/1996

Η θεσμική αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, από αυτό της κυρίαρχης ομάδας, πριν το νόμο 2413 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει πολύ μικρή ιστορία. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές μπορούν να χωριστούν, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001)⁹² σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι και χρονικά οριοθετημένες. Το βασικό γνώρισμα όμως αυτών των ρυθμίσεων είναι ότι, όποια μορφή και όποια στοχοθεσία και να έχουν, αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως «μειονεκτούντες» και όχι ως διαφορετικούς.

Η πρώτη κατηγορία αφορά στις θεσμικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίες είχαν καθαρά προνοιακό χαρακτήρα. Αυτά τα μέτρα που τοποθετούνται χρονικά στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, κινείται στη λογική της ελλειμματικότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των εν λόγω μαθητών και επιτάσσει μια επιεική αντιμετώπιση γι' αυτούς. Τα Βασιλικά και Προεδρικά διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ.417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ.155/78) υπαγορεύουν τη μείωση των

⁹¹ www.yliko.gr

⁹² Δαμανάκης 1998, 2001

απαιτήσεων για του ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις και κινούνται στη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου.

Η δεύτερη κατηγορία ρυθμίσεων χρονολογείται κατά την περίοδο 1980-1995 και χαρακτηρίζεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Οι κυριότερες αλλαγές που συντελούνται στο θεσμικό επίπεδο είναι η δημιουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Ύστερα από την υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) με την οποία εγκαινιάζεται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, νομοθετούνται πλέον εκτός από τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με το νόμο 1404/83 (αρθ. 45). Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ., είναι η προσαρμογή των «μειονεκτούντων» μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αφετηρία και εδώ, όπως και στην προηγούμενη δέσμη μέτρων είναι η ελλειμματικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, ενώ η μόνη διαφοροποίηση έγκειται στη θεσμοθέτηση κάποιων νέων μορφών εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι κάποιες υπουργικές εγκύκλιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης⁹³, αν δεν αποτελεί κραυγαλέα αντίφαση στο πνεύμα των συγκεκριμένων ρυθμίσεων, τότε απλά συντάχθηκε με την προοπτική η διδασκαλία της χώρας προέλευσης να λειτουργήσει επικουρικά στην ένταξη και στην προσαρμογή αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η τρίτη κατηγορία που συμπίπτει χρονικά με την προαναφερθείσα, αφορά στη θεσμοθέτηση μιας ειδικής μορφής εκπαίδευσης, αυτής των Σχολείων Παλιννοστούντων. Αυτά τα σχολεία ιδρύθηκαν και λειτουργούν ακόμα και σήμερα στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη με τα προεδρικά διατάγματα 435/94 και 369/85. και σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης όπως και στις προηγούμενες, στόχος είναι η ένταξη.

Η καινοτομία όμως⁹⁴, είναι ότι τα Σχολεία Παλιννοστούντων λειτουργούν στη λογική μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Η απομόνωση των μαθητών σε αυτά τα ξεχωριστά σχολεία, οδήγησε σε μια γκετοποίηση, που μόνο στην ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών δεν οδηγεί.

Στα Σχολεία Παλιννοστούντων φοιτούσαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μαθητές προερχόμενοι από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες κυρίως, ενώ στο Σ.Π. Θεσσαλονίκης φοιτούν μαθητές από ρωσόφωνες χώρες, ύστερα από το κύμα της μαζικής παλιννόστησης από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

⁹³ Δαμανάκης 2001

⁹⁴ Κοντογιάννη Δ., στο Δαμανάκης, 1997, σελ. 213-223

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο σχολείο Παλινοστούντων στη Θεσσαλονίκη⁹⁵, οι προερχόμενοι από ρωσόφωνες χώρες μαθητές, δε διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, αλλά διδάσκονται την αγγλική και τη γερμανική, και αυτό συμβαίνει γιατί δεν ελήφθη υπόψη ο μετασχηματισμός της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού από γερμανόφωνους και αγγλόφωνους σε ρωσόφωνους, γεγονός που καταδεικνύει την αδιαφορία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για το μορφωτικό κεφάλαιο των ρωσόφωνων και αλβανόφωνων μαθητών. Το ότι τα αγγλικά και τα γερμανικά δεν έπαψαν να διδάσκονται αναδεικνύει τον ιεραρχικό τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσών και των προσώπων-φορέων τους συνακόλουθα. Αυτό το οξύμωρο συμβαίνει δυστυχώς και σε άλλα σχολεία, τα οποία έχουν αμιγή πληθυσμό από παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει την ανελαστικότητα και την ακαμψία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που βραδυπορεί απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται και μέσα στους κόλπους του, όσον αφορά στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές εν γένει.

Κλείνοντας αυτήν την αναδρομή στα μέτρα και στις ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές, καταλήγουμε συμπερασματικά στα εξής:

Τα μέτρα αυτά δεν αποτελούν μέρος μιας συνειδητής και οργανωμένης στρατηγικής πολιτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων στα οποία αναφέρονται. Αντίθετα αποτελούν αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι οποίες σπασμωδικά και εκ των υστέρων επιχειρούν να διαχειριστούν την ύπαρξη παλινοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πνεύμα και η φιλοσοφία αυτών των μέτρων, όπου υπάρχει, ή θα περιορίζεται στην επιείκεια με τη μετάθεση του προβλήματος στο μέλλον, ή θα χαρακτηρίζεται από τη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων, ή όπως στα σχολεία Παλινοστούντων θα κατατρήχεται από διαχωριστικές λογικές.

Η εκπαιδευτική πρακτική την οποία κατοχύρωσαν θεσμικά αυτά τα μέτρα, κινήθηκε σε ανάλογες λογικές και δεν δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών. Αυτό που αντανάκλαται από την εκπαιδευτική πράξη είναι η προσπάθεια ομογενοποίησης του μαθητικού πληθυσμού με την εμβύθιση του στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα, χωρίς σχέδιο, χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο και χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα για την αναβάθμιση και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

⁹⁵ Δαμανάκης 2001

9. Η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/1996

Το νομοθετικό πλαίσιο για την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, όπως καταγράφεται στο νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί ίσως μια όχι φυσική απόληξη μιας σειράς ρυθμίσεων και διατάξεων, που σε πολλά σημεία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συγκροτούν μια αντιφατική πορεία. Είναι γνωστή άλλωστε, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ταλάντευση των νομοθετικών μέτρων για τους «μειονεκτούντες» μαθητές ανάμεσα στα προνοιακά, στα αφομοιωτικά και στα αντισταθμιστικά μέτρα.

Στο άρθρο 34 του νόμου 2413/1996, ορίζεται⁹⁶ ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η αναφορά στις ιδιαιτερότητες, σε συνδυασμό με την δυνατότητα ίδρυσης σχολικών μονάδων ακόμα κι από μη κρατικούς οργανισμούς δημιουργούν πολλά ερωτηματικά, ως προς την ευρύτητα και την πολλαπλότητα των δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο. Είναι ορατός ο κίνδυνος επομένως με ένα νόμο που αναφέρεται σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση να δημιουργηθούν ξεχωριστά μειονοτικά σχολεία, που θα διαιωνίζουν την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο όνομα της ιδιαιτερότητας, κάτι που συμβαίνει στα Σχολεία Παλιννοστούντων.

Σύμφωνα με το νόμο⁹⁷ υπάρχει «η δυνατότητα υλοποίησης ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη». Αυτά τα μέτρα θεωρούμε ότι κινούνται στη σωστή κατεύθυνση αφού η προοπτική της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών διασφαλίζει την αποτροπή της αφομοιωτικής παθητικής προσαρμογής των μαθητών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ξένο προς τις ανάγκες τους.

Από τις αναφορές στο νόμο για τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται καταρχήν η διάθεση του νομοθέτη για την προώθηση προσοντούχων εκπαιδευτικών, το ζήτημα όμως αυτό αφήνεται ανοιχτό και ασαφές για πιθανή διεκπεραίωση στο μέλλον με κάποιο προεδρικό διάταγμα, ή με κάποια υπουργική απόφαση.

⁹⁶ www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm

⁹⁷ www.isocrates.gr:

Ενώ γίνονται, έστω κι αυτές αναφορές στο Α.Π., στο ωράριο και στα προσόντα των εκπαιδευτικών και στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, γίνεται μια σοβαρή αβλεψία από το νομοθέτη, που αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό και συγκεκριμένα στα διδακτικά εγχειρίδια, μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

⁹⁸Εκτός του ότι αφήνονται εκκρεμή και ασαφή πολλά ζητήματα, παρατηρούμε αναγιγνώσκοντας το κείμενο του νόμου ότι «κάποιοι» προτείνουν, συναποφασίζουν, αλλά κανείς δε φέρει την τελική ευθύνη για την εφαρμογή των ευήκων, κατά πολλά σημεία, διακηρύξεων. Συγκεκριμένα δε φέρει την ευθύνη το Υπουργείο Παιδείας γιατί αυτό απλά νομοθετεί, ούτε όμως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γιατί αντικαθίσταται από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από την άλλη δεν έχει ξεκαθαριστεί ο τρόπος που λειτουργεί κι ο ρόλος που επιτελεί το Ι.Π.Ο.Δ.Ε, από πού καθοδηγείται, αν λειτουργεί παράλληλα, αυτόνομα, ή συμπληρωματικά σε σχέση με το Π.Ι. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Οι δυνατότητες επίσης ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ποικίλες και εναλλακτικές. Μπορούν όπως καταγράφεται στο νόμο να μετατραπούν δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για μια τέτοια μετατροπή, με ποια κριτήρια θα γίνει, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν και με ποιες πρωτοβουλίες θα δρομολογηθεί η μετατροπή, όλα αυτά μένουν μετέωρα και αναπάντητα.

Ως άλλη μια δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που γοητευτικά και μεγαλεπήβολα διατυπώνεται, είναι η υπαγωγή τους σε Α.Ε.Ι, προφανώς ως πειραματικά. Αναρωτιόμαστε, κατά πόσο αυτά θα ιδρύονται και θα λειτουργούν υπό την επιστημονική εποπτεία, κάποιων κατ' ουσίαν επιστημόνων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ή κάποιων που κατ' ανάγκη και κατά περίπτωση θα σπεύσουν να πατρυνάρουν, αξιοποιώντας τον ακαδημαϊκό τους θώκο τα 'πρότυπα' αυτά σχολεία, διευρύνοντας έτσι τις δημόσιες σχέσεις τους, για να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους με την εξουσία, την πολιτική, τη γραφειοκρατική, την επιστημονική και την οικονομική.

Ανάμεσα σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν και οι διατυπώσεις σχετικά με τη δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επ' ονόματι:

- α) οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης
- β) εκκλησιαστικών ιδρυμάτων
- γ) φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα

⁹⁸ www.google.gr

¹⁰⁹ www.ypepth.gr/el_ec_page200.htm

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι το πιο ακίνδυνο ενδεχόμενο από τα τρία προηγούμενα, χωρίς να παύει να είναι επικίνδυνο, είναι να ιδρυθούν σχολεία τέτοια από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, αν φυσικά δε θέλουμε να εθελοτυφλούμε μπροστά στην χλιοειπωμένη παραδοχή ότι το σχολείο αποτελεί έναν καλοστημένο ιδεολογικό μηχανισμό. Πράγματι μπορούν να ιδρυθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, σχολεία υπό το μανδύα της διαπολιτισμικότητας, που να εξυπηρετούν τα συμφέροντα είτε μιας εθνοτικής μειονότητας που ξεκομμένη θα απολαμβάνει το «προνόμιο» μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης, που θα απομονώνει τα παιδιά της από το πολιτισμικό συγκείμενο της χώρας υποδοχής και των αναπαραστάσεων της, είτε μιας θρησκευτικής μειονότητας, που θα χειραγωγείται από θρησκευτικούς και πολιτικούς κύκλους ιμπεριαλιστικού τύπου, πυροδοτώντας μισαλλόδοξες συμπεριφορές, είτε μιας ακαδημαϊκής κάστας, που θα διαφεντεύει αυτά τα σχολεία προς όφελος των πελατειακών της σχέσεων.

Ωστόσο⁹⁹, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη διάθεση της πολιτείας για αλλαγή του πνεύματος των νόμων και την πρόθεση της για συγκρότηση ενός συνολικού θεσμικού πλαισίου για την κατοχύρωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που στο νόμο αφιερώνεται το μεγαλύτερο μέρος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ο νόμος αποτελεί σταθμό για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην Ελλάδα. Κατά πόσο αυτός ο σταθμός θα είναι θετικός ή αρνητικός θα φανεί στην πορεία. Άλλωστε με ένα νόμο ασφαλώς και δε λύνονται τα προβλήματα. Τα παιδαγωγικά προβλήματα βέβαια, ποτέ δε λύθηκαν και ποτέ δε θα λυθούν με διοικητικά μέτρα

Η πολιτεία θέτει ασφαλώς το πρόβλημα στη σωστή του βάση, αλλά δεν αρκεί ένα νομοθετικό πλαίσιο από μόνο του. Εκτός του ότι πολλές φορές παρουσιάζεται ασαφές και επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες σε πολλά σημεία του, οφείλουμε επίσης να τονίσουμε ότι ο νόμος 2413/1996, χωρίς συνοδευτικές δράσεις και προωθητικά μέτρα θα μείνει ανενεργός, «στα χαρτιά». Όπως αναφέρει ο Κατέβας¹⁰⁰ «η πολιτεία (...) έχει χρέος να κινηθεί μέσα στα πλαίσια της πρόνοιας, να αναγνωρίσει ότι το πρόβλημα των πολυπολιτισμικών τάξεων σε όλες τις βαθμίδες είναι υπαρκτό» και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι «η αντιμετώπιση του εξαρτάται από την έγκαιρη και σωστή εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων, τη σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού».

⁹⁹ Δαμανάκης, 1997, σελ. 316

¹⁰⁰ Κατέβας Γ. Ι., Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, στο περ. "Τα Εκπαιδευτικά", τευχ., 47-48, σελ. 114-121.

10.Σήμερα στην Ελλάδα

Ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης καλείται να δημιουργήσει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, σε μια κοινωνία της πληροφορίας και της τεχνολογίας, σε μια κοινωνία όπου η πολιτική της βιώσιμης ανάπτυξης δεν θα αποτελεί απλώς μία επιλογή αλλά θα είναι επιτακτική ανάγκη. Ο όρος "βιώσιμη ανάπτυξη" σημαίνει η ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ανθρωπότητας σήμερα, χωρίς να διακυβεύει τη δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες.

Επομένως τα ζητήματα βιωσιμότητας και βιώσιμης ανάπτυξης δεν μπορούν παρά να σχετίζονται άμεσα με την ειρήνη, τον πολιτισμό, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, αξίες που αναδεικνύονται από πολίτες αφενός με υπευθυνότητα, με ευαισθησίες, που να νοιάζονται για τη φύση και τον άνθρωπο και αφετέρου ικανούς να αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη με συνθετική και κριτική σκέψη, να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων διερευνώντας τους ποικίλους παράγοντες (πολιτικούς, πολιτιστικούς, οικολογικούς) που σχετίζονται με αυτά. Έτσι έχει μεγάλη σπουδαιότητα να αποκτήσουν και να αναπτύξουν οι μαθητές τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να συμβάλουν δυναμικά στη δημιουργία της βιώσιμης ανάπτυξης.

Οι απόψεις που διαμορφώνουν σήμερα οι μαθητές μας για τον κόσμο, η θεώρηση της φύσης και του περιβάλλοντος, η θεώρηση της θέσης του ανθρώπου στο φυσικο-ανθρωπο-πολιτισμικό σύστημα του κόσμου, μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα αποτελέσουν τις αξίες του αυριανού κόσμου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναζητούμε διόδους για την εξελικτική πορεία του πολιτισμού, και την ανάδειξη αξιών, μέσα από την καλλιέργεια των μαθητών μας, τη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Επιδιώκουμε¹⁰¹ την ολιστική προσέγγιση του κόσμου, την αναζήτηση των οικολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών πτυχών των φαινομένων που εκδηλώνονται σε αυτόν. Επιδιώκουμε τη σύνθεση του κόσμου, τη συνεργασία των ανθρώπων, τη συμφιλίωση του ανθρώπου με τη φύση αλλά και της κοινωνίας ως οργανωμένου συνόλου.

Οι επιδιώξεις αυτές απαιτούν αλλαγή στον τρόπο που βλέπουμε τη φύση, την κοινωνία, τον άνθρωπο αλλά και τον εαυτό μας. Τα τελευταία χρόνια η ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερη

¹⁰¹ **Αναστασία Δημητρίου , Τ.Ε.Ε.Π.Η , Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης**

πρόκληση: να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες ζωής και εργασίας για τους παλιννοστούντες (νεοπρόσφυγες), τους αλλοδαπούς μετανάστες, τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους.

Η de facto πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, όπως και τις κοινωνίες των άλλων χωρών, υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, την κοινωνία, τις διακρατικές σχέσεις και τη συνεργασία. Και αυτό γιατί η ελληνική κοινωνία, παρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθεί ουσιαστικά να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης.

Ο αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία καλύπτει μικρό μόνο μέρος των παιδιών σχολικής ηλικίας που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες. Αυτό είναι αναμενόμενο, δεδομένων των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πλειοψηφία τους οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί.

Η κατάσταση επιδεινώνεται όσον αφορά ομάδες που ζουν και εργάζονται παράνομα στην Ελλάδα, ενώ ο χαρακτήρας της παραμονής τους στη χώρα μας θεωρείται προσωρινός.

Η φοίτηση των παιδιών αυτών στα ελληνικά σχολεία κάθε άλλο παρά είναι απαλλαγμένη από προβλήματα. Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν καταρχάς, όπως είναι αναμενόμενο γλωσσικά προβλήματα.

Συχνά η γλώσσα είναι και ο παράγοντας που τους εμποδίζει να αξιοποιήσουν το γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν από τα σχολεία όπου έχουν φοιτήσει, από το οικογενειακό περιβάλλον τους και από τις ευρύτερες εμπειρίες τους. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο ότι αρκετά παιδιά μιλούν ελληνικά σε ικανοποιητικό βαθμό, χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητα παράγοντα βελτίωσης της σχολικής τους απόδοσης.

Η δεύτερη κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές αφορά οικονομικά προβλήματα της οικογένειας, τη διαφορά νοοτροπίας και τις δυσκολίες μέχρι να συνηθίσουν να ζουν στην ελληνική κοινωνία.

Ειδικότερα, ο στιγματισμός των ομάδων που προέρχονται από την Αλβανία κυρίως, αλλά και χώρες της πρώην Σ. Ένωσης και η επικινδυνότητα της δομικής τους θέσης στην ελληνική κοινωνία, καθώς και των συμβολικών αναπαραστάσεων που σχετίζονται με αυτή τη θέση, εκφράζεται στις καθημερινές σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους.

Ρατσιστικές συμπεριφορές αντιμετωπίζουν ωστόσο και αρκετοί μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες.

Στη χώρα μας σήμερα¹⁰² τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού παίρνουν ανησυχητικές διαστάσεις.

Ποιες είναι οι αιτίες για την έξαρση αυτών των φαινομένων;

- Κατ' αρχήν η ασταθής οικονομική κατάσταση των Ελλήνων, η αύξηση της ανεργίας και η πτώση του βιοτικού τους επιπέδου έχουν σαν αποτέλεσμα να βλέπουν τους μετανάστες ως ανταγωνιστές στην ίδια κοινωνία.
- Η έλλειψη υποδομής από την πλευρά της πολιτείας για την υποδοχή των μεταναστών καθώς και η παντελής έλλειψη μιας ευρύτερης μεταναστευτικής πολιτικής εντείνουν το πρόβλημα.
- Η έλλειψη παιδείας, αφού τα παιδιά αναπαράγουν απόψεις ξενοφοβίας και ρατσισμού που αντλούν από τους ενηλίκους χωρίς να προετοιμάζονται με κάποια ειδικά μαθήματα στα σχολεία, να αντιμετωπίσουν μια πολυφυλετική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

11. Το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Το Α.Π. καταρχήν, ως πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι ευέλικτο και διαπολιτισμικό, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία. Για να γίνουμε όμως πιο συγκεκριμένοι πρέπει να διασαφηνίσουμε την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος γενικά, και στη συνέχεια την έννοια του διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος¹⁰³ συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης, και καθορισμού της έννοιας του Α.Π.

Θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο να αναλωθούμε στη συζήτηση, ή την απλή παράθεση των δεκάδων ορισμών, που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια του Α.Π. Αξίζει να αναφέρουμε, όμως, ότι στη βιβλιογραφία συναντούμε την έννοια του Α.Π. στη στενή και στη ευρεία του έννοια.

Στην ευρεία του έννοια, το Α.Π. ορίζεται ως «ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, ή ένα διάγραμμα ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών, στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου, ή στα πλαίσια ορισμένων επιστημονικών

¹⁰² <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/BoravouProject.html>

¹⁰³ Alexander, Saylor, Lewist, στο Χαραλάμπους Η., 1995, σελ. 130

κλάδων, ακόμα και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών».

Οι Βρεττός και Καψάλης¹⁰⁴, το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει, και πότε να το κάνει.

Αξίζει να αναφερθούμε στο διαχωρισμό που κάνει ο Stenhouse¹⁰⁵, ανάμεσα στις προθέσεις, τους σχεδιασμούς και σε όσα επιδιώκονται, με αυτά που πραγματικά συμβαίνουν τελικά στο σχολείο, αφού η πραγματικότητα πολύ πιθανόν να διαφέρει από την πρόθεση, αν αναλογιστούμε ότι από τη φύση της η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, ανθρώπινους και μη, και αρκετές φορές μη προβλέψιμους.

Εμείς θα δεχτούμε στην παρούσα φάση, μια ερμηνεία του Α.Π., στη στενή του έννοια, ως τον «άνωθεν» σχεδιασμό των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης, που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα..

Επίσης θεωρούμε και εκλαμβάνουμε το Α.Π., ως την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή μετουσιώνεται και εξειδικεύεται στο σχεδιασμό συγκεκριμένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης.

Σ' αυτό το σημείο¹⁰⁶ θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διαπολιτισμοποίησης του Α.Π. στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταϊγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως το θεσμικό πλαίσιο των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώνεται να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

Αν αναλογιστούμε¹⁰⁷ ότι οι σύγχρονες κοινωνίες και συγκεκριμένα η ελληνική, έχουν γίνει πολυπολιτισμικές, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να δρομολογηθεί και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων μπορεί να επιτευχθεί καταρχήν με τη διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και πιο συγκεκριμένα:

¹⁰⁴ Χαραλάμπους Η., 1995

¹⁰⁵ Χαραλάμπους Η., 1995, σελ.31

¹⁰⁶ Taylor, Charles, Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης, μτφ. Παιονίδης, Φ., Αθήνα, εκδ. Πόλις, 1997

¹⁰⁷ Δαμανάκης, 1998

α) μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς των μειονοτήτων και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

β) και μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βέβαια, είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο οποίο μπορούμε να διαγνώσουμε τις επιλογές των μορφωτικών περιεχομένων.

12.Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αυτοί που καλούνται να είναι οι αγωγοί των θεσμικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων, για μια διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί καλούνται να μετουσιώνουν τις εξαγγελίες των θεσμικών ρυθμίσεων και του Α.Π, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, σε πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί, καταρχήν, καλούνται να επιτελέσουν ένα ρόλο κοινωνικό, πολιτικό, αλλά και πολλές φορές ιδεολογικό. Καλούνται όμως και ως παιδαγωγοί, να αντιπαρέλθουν και να παρακάμψουν το ρόλο που 'κρατικά' τους έχει ανατεθεί, και να λειτουργήσουν ως ουσιαστικοί παιδαγωγοί, γιατί αυτός είναι κι αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος τους, παιδαγωγικός. Θα ήταν άδικο και απαισιόδοξο να υποβιβάζουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν άχαρο διαμεσολαβητή και διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικοπολιτικών σχεδιασμών για την ισχυροποίηση και διαίωνιση της κυρίαρχης κουλτούρας.

Στην Ελλάδα,¹⁰⁸ με τη μετάβαση από τη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τεταρτοετούς φοίτησης, επιτεύχθηκε η θεσμική εξασφάλιση μιας ευρύτερης χρονικά καταρχήν κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συνακόλουθα μιας καλύτερα οργανωμένης και πιο ποιοτικής μόρφωσης και κατάρτισης.

Στα ελληνικά Πανεπιστήμια σήμερα, και ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια Κρήτης, Αιγαίου, Αθηνών, Πατρών, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, παρατηρείται μια δραστηριοποίηση σε θέματα διπολιτισμικής, διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας.

Δίνονται, επομένως, σ' αυτούς τους φοιτητές, που φοιτούν τα τελευταία χρόνια σ' αυτά τα Πανεπιστήμια, οι ευκαιρίες ενασχόλησης και κατάρτισης σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα, ή έμμεσα, με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

¹⁰⁸ Δαμανάκης Μ., 2001

Παρόλα αυτά, οι θεωρητικές συζητήσεις για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι πρόσφατες στην Ελλάδα, και ίσως ακόμα και σήμερα αδυνατούν να ξεπεράσουν κάποιες συγχύσεις ή ελλείψεις στη διασαφήνιση των στόχων και των θεωρητικών παραδοχών της, κάτι που την έχει εμποδίσει μέχρι σήμερα, να ωριμάσει, να εξελιχθεί και να οργανωθεί πιο συστηματικά, ως ένας από τους βασικούς και υποχρεωτικούς κλάδους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θεωρούμε ότι ακόμα και αυτοί, που ως φοιτητές είχαν την πολυτέλεια να παρακολουθήσουν κάποια πανεπιστημιακά μαθήματα, σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, έχουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης, για να μπορούν ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί να ανταπεξέλθουν στις πολυσύνθετες και ιδιόμορφες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, και αυτό γιατί η σύνθεση της μπορεί να αλλάζει διαρκώς με την είσοδο μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αλλά κυρίως γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως άλλωστε όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί διαρκείς προσαρμογές, αναπροσαρμογές, εμπλουτισμό, για τα οποία κύριος υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος ως ο κατεξοχήν φορέας της αγωγής.

Αν σκεφτούμε ότι η πλειονότητα των ήδη υπηρετούντων δασκάλων, δεν έτυχε ποτέ κατά τη διάρκεια της κατάρτισης τους, να έχουν κάποια τριβή με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αντιλαμβανόμαστε πόσο αναγκαία και πόσο επείγουσα είναι η απαίτηση οργανωμένων προσπαθειών ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων, τόσο σε θεωρητικά ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όσο και σε πρακτικά θέματα, διδασκαλίας και μεθοδολογίας, που ενδεχομένως να τους προβληματίζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στις πολυπολιτισμικές τάξεις, στις οποίες διδάσκουν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης¹⁰⁹ χρηματοδότησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα από το 1977 ως το 1983 με θέμα: «The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration», τα συμπεράσματα του οποίου υιοθετήθηκαν, ως αποφάσεις της επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984.

Οι αποφάσεις αυτές αναφέρουν για την εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων τα εξής:

- Η εκπαίδευση τους να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.

¹⁰⁹ Council of Europe, 'Training Teachers in Intercultural Education', Strasburg, 1986, στο Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., 1994.

- Να δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι εθνοκεντρικές πράξεις, και η διαμόρφωση στερεοτύπων, μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να τους δοθεί η ευκαιρία να αντιληφθούν, ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης, σχεδόν μια εικοσαετία πριν, υιοθετούσε τέτοιες αποφάσεις, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε το έδαφος και το χρόνο που έχει χάσει η Ελλάδα στον τομέα της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ελληνική πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας, κι αυτό θα επιτευχθεί με τη στελέχωση της εκπαίδευσης, με σωστά καταρτισμένο και διαρκώς επιμορφούμενο προσωπικό.

12.1. Προτάσεις και διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους

Συγκεκριμένα οι προτάσεις και οι διαπιστώσεις, που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1) **Ως προς το τι υφίσταται:** « Η σποραδική και άτακτη μορφή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων δεν μπορεί να φέρει κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα».

2) **Ως προς τη φύση και την ουσία της επιμόρφωσης:** «πρέπει να δοθεί μια μορφή, η οποία... να είναι περισσότερο πρακτική, παρά θεωρητική, δηλαδή ίσως κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες,θα βοηθούσαν περισσότερο τον εκπαιδευτικό, που έρχεται αντιμέτωπος μ' αυτά, μέσα στην τάξη καθημερινά»

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αναδύονται από την προσωπική τους εμπειρία επιτάσσουν τη διενέργεια επιμορφωτικών σχεδιασμών και εφαρμογών που θα αφορούν και θα στοχεύουν στην καρδιά του προβλήματος, σε πρακτικά θέματα, και τα επιμορφωτικά σεμινάρια «πρέπει να γίνονται πιο συχνά να είναι πιο οργανωμένα και να μην περιορίζονται μόνο στη θεωρία».

3) **Ως προς τις ιδιαίτερες (γλωσσικές) ανάγκες των μαθητών:** «Χρειάζεται να γίνει κάποια επιμόρφωση με σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς, γιατί υπάρχουν παιδιά, τα οποία έχουν μητρική τους γλώσσα τη ρωσική ή τα τούρκικα, οπότε θα μπορούσαμε να τους μαθαίνουμε τα ελληνικά όπως μαθαίνουν τα αγγλικά τα ελληνόπουλα. ως ξένη γλώσσα».

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αναδύονται από την προσωπική τους εμπειρία επιτάσσουν τη διενέργεια επιμορφωτικών σχεδιασμών και εφαρμογών που θα αφορούν και θα στοχεύουν στην καρδιά του προβλήματος, σε πρακτικά θέματα, και τα επιμορφωτικά σεμινάρια «πρέπει να γίνονται πιο συχνά να είναι πιο οργανωμένα και να μην περιορίζονται μόνο στη θεωρία».

4) Ως προς το χρόνο και τη συχνότητα: « Το πιο σημαντικό είναι να παίρνουμε την κατάλληλη επιμόρφωση και σε τακτά χρονικά διαστήματα. Και η πρόταση είναι κάθε δύο μήνες κάποια πράγματα για να τα κατανοήσεις χρειάζεται επανάληψη».

5) Ως προς το ρόλο που μπορούν να παίξουν τα πανεπιστήμια:

α) «Θα βοηθούσαν κάποια σεμινάρια, αλλά δε θα έφτανε μόνο μια ξερή επιμόρφωση, η οποία θα κρατούσε μόνο ένα μήνα. Μπορούν να βοηθήσουν πολύ τα πανεπιστήμια, αυτοί που είναι γνώστες περισσότερων πραγμάτων με ειδικά τμήματα. Θα ήταν μια καλή μορφή να λειτουργήσει το σχολείο, με κάποιες άλλες ειδικότητες, με γνώσεις, από κάποιους άλλους, πιο ειδικές, ταυτόχρονα με την παρουσία αυτών των ειδικών, όχι μόνο με τα σεμινάρια. Και να είναι διαρκής η επιμόρφωση».

β) «Οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων θα πρέπει να επιμορφώνονται επί μονίμου σχεδόν βάσεως, να έχουν επαφή με κάποιο πανεπιστήμιο που να τους καθοδηγεί λίγο πολύ και να συνεργάζονται γενικά με κάποιο πανεπιστήμιο ,για να έχουν κάποιο μπούσουλα».

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εγκλωβισμένοι, ούτε καλυμμένοι πίσω από έναν «συντεχνιακό μανδύα», αλλά αντίθετα εγείρουν το αίτημα της διάνοιξης ενός διαύλου επικοινωνίας και συνεργασία με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την εκπαιδευτική έρευνα, γιατί πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο θα διαφωτιστούν και θα εφοδιαστούν με γνώσεις, ώστε να είναι περισσότεροι αποδοτικοί.

6) Ως προς τους φορείς που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση:

Πρόταση: διαρκής ενημέρωση τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο από ανθρώπους, γνώστες της κατάστασης».

Τελικά αναδεικνύεται ότι ακόμα κι αν γίνονται κάποια σεμινάρια επιμορφωτικά, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το κενό που υπάρχει, αφού ο εκπαιδευτικός παραμένει αβοήθητος στο έργο του όταν η επιμόρφωση δεν είναι διαρκής, και παραθέτουμε τα αποκαλυπτικά αυτοκριτικά λόγια ενός εκπαιδευτικού: «προσπάθησα να εφαρμόσω κάποια προγράμματα από αυτά που μας έδειξαν, αλλά χωρίς στήριξη και επιμόρφωση δεν ήταν δυνατό».

Μεγάλη σημασία έχει επίσης να γίνεται έγκαιρα η επιμόρφωση κι όχι να πασχίζει να ακολουθεί απλά τις εξελίξεις, σύμφωνα με την άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι «τώρα είναι αργά (για επιμόρφωση), τη στιγμή που γεννιούνται τα παιδιά εδώ».

Όταν βέβαια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διενεργείται στη χώρα μας, μόνο και μόνο επειδή υπάρχουν τα χρηματοδοτικά κονδύλια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει πολιτική βούληση για τη δρομολόγηση οργανωμένων και διαρκών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Και αυτό το έλλειμμα αφορά στο σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στο σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των σχολείων της χώρας.

Αν αναλογιστούμε τις πολύ μεγαλύτερες ανάγκες επιμόρφωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται, ή μάλλον προσπαθούν να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων των «διαπολιτισμικών» σχολείων, τότε κατανοούμε ότι και ο εκπαιδευτικός έχει αφεθεί στο έλεός του, και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης τίθεται υπό αμφισβήτηση, και ότι τελικός ζημιωμένος είναι η μαθητιώσα νεολαία.

12.2. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η «τύποις» θεσμική διαφοροποίηση ενός διαπολιτισμικού σχολείου επιφέρει κάποιες αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη, δεν οδηγεί όμως σε μια επαναστατική μεταρρύθμιση με αναφορά στην πολυπολιτισμικότητα. Η πραγματικότητα όπως αρχικά την καταγράψαμε και όπως αποτυπώνεται στα λόγια ενός εκπαιδευτικού είναι: *«Απλά η διαφορά μας ας πούμε που έγκειται... είναι ότι υπάρχουν ακόμα παράλληλα τμήματα, αυτά δηλαδή τα οποία λειτουργούν με μαθητές, οι οποίοι είναι αμιγώς παιδιά νεοπροσφύγων, αυτό μόνο... το ότι είναι πιο ολιγομελή από ένα κανονικό σχολείο, δηλαδή ως διαπολιτισμικό, η διαφορά μας είναι αυτή, οι τάξεις ας πούμε οι παράλληλες που μας έχουν επιτρέψει και ότι τα τμήματα πια είναι ολιγομελή. Στα παράλληλα τμήματα φυσικά, αυτά που λέμε, διδάσκονται και κάποια βιβλία τα οποία είναι ειδικά, δεν ήρθαν όμως απ' την αρχή αυτά τα βιβλία, ήρθαν μετά από 4 χρόνια νομίζω... »*.

Οι δυσκολίες που δημιουργούνται λόγω της αντιμετώπισης ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού με ένα μονοπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι υπαρκτές και ζωτικής σημασίας και η παρατήρηση του εκπαιδευτικού ότι *«πρέπει να υπάρχει η ευχέρεια να ακολουθήσουμε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας»*, μπορεί να ερμηνευθεί ως αδυναμία όχι των εκπαιδευτικών, αλλά της αυστηρά μονοδιάστατα προγραμματισμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την

επιτάσσει ένα Α.Π., στο σχεδιασμό του οποίου δεν έχουν ληφθεί υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Η πεποίθηση, επίσης, ενός εκπαιδευτικού σχετικά με την ουσία της «διαπολιτισμικής» φύσης του σχολείου, αναδύεται από τα παρακάτω λόγια: *«ονομάζεται διαπολιτισμικό (το σχολείο), αλλά δε νομίζω ότι υπάρχουν ειδικά προνόμια γι' αυτά τα παιδιά. Οι τάξεις υποδοχής που δημιουργήθηκαν ήταν ένα καλό ξεκίνημα. Τώρα πια η ένταξη είναι γεγονός και κάθε χρόνο αυτές οι τάξεις λιγοστεύουν, γίνονται όλα κανονικά τμήματα αλλά με μικρό αριθμό ντόπιων»*.

Από το απόσταγμα της εμπειρίας των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά μάλλον ένα μοντέλο «ένταξης» των μαθητών, αφομοίωσης, το οποίο τεκμηριώνεται περίτρανα από την απουσία εκπροσώπησης των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών απ' το επίσημο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων.

Η ένταξη των μαθητών φαίνεται τελικά πως όταν είναι το ζητούμενο, μπορεί και πραγματοποιείται μέσα από το συγκεκριμένο πολυπολιτισμικό πρόγραμμα, 'γιατί τα παιδιά των παλινοστούντων θα πρέπει να ενταχθούν σιγά σιγά μέσα στην ευρύτερη κοινωνία των άλλων παιδιών, οπότε... και με τη δικιά μας τη βοήθεια βέβαια, αλλά και με τη βοήθεια της ενισχυτικής διδασκαλίας και των Τμημάτων Υποδοχής, σιγά σιγά μπορούν να μπουν... να ενταχθούν στο πρόγραμμα και υπάρχουν παιδιά, τα οποία αριστεύουν και είναι καλύτερα από τα ντόπια παιδιά και δεν έχουν πρόβλημα ούτε με τη γλώσσα, ούτε κάποια οικογενειακά προβλήματα μέσα στα σπίτια τους». Τελικά οι τάξεις υποδοχής και η ενισχυτική διδασκαλία, ως αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, θεσμοθετημένα δρομολογούν την ένταξη την αφομοίωση και τον επιπολιτισμό.

Εκτός όμως από αυτήν την «αισιόδοξη» άποψη περί ένταξης των μαθητών υπάρχει και μία πιο ρεαλιστική: *«... γιατί έχει ιδιομορφίες (το σχολείο), δεν είναι όπως ένα κανονικό σχολείο ας πούμε. Πρέπει να προσαρμοστεί στα προβλήματα που υπάρχουν και κυρίως σ' αυτά τα παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα κυρίως ίσως κάποιο βοηθητικό βιβλίο γι' αυτά τα παιδιά, δηλαδή συν το αναλυτικό υπάρχει και κάποιο βοηθητικό, δηλαδή να γίνονται κάποιες διευκρινίσεις, πράγματα που για μας είναι εύκολα, γι' αυτούς είναι τόσο δύσκολα και δεν μπορούν να κατανοήσουν κυρίως τη γλώσσα, στα μαθηματικά δεν έχουμε τέτοιο πρόβλημα»*. Φαίνεται τελικά πως υπάρχει σύγχυση στο επίπεδο του εκπαιδευτικού – πολιτικού σχεδιασμού γιατί αν προωθούνταν η ένταξη, έστω με το μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα λαμβάνονταν και κάποια μέτρα, θα υιοθετούνταν κάποια προγράμματα που να στηρίζουν την επιχείρηση ένταξης και αφομοίωσης των ετερόκλητων μαθητών.

Η ένταξη των μαθητών ως τετελεσμένο γεγονός εμφανίζεται με έμμεσο τρόπο και σε μία άποψη ακόμη, που ανατρέπει την ψευδαίσθηση ότι τελικά είμαστε προχωρημένοι και προοδευτικοί σε σχέση με τη θεσμική διαχείριση της ιδιαιτερότητας: *«τώρα ίσως δεν υπάρχει λόγος για διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα. Όταν έπρεπε να υπάρξει δεν υπήρξε. Ίσως χρειάζεται διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για τις τάξεις υποδοχής»*. Από τη μια έχουμε την αδράνεια που θεσμοθετεί ο νόμος 2413, κι απ' την άλλη παρατηρούμε ότι στις τάξεις υποδοχής, για τις οποίες θα αναφερθούμε σε παρακάτω κεφάλαιο, δεν υπάρχει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν είναι διαφορετικό, δε λειτουργεί, και δεν παρεκκλίνει από τη φύση και την ουσία του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού αναλυτικού προγράμματος.

Η σύγχυση που μπορεί να εμπεριέχει ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να την υλοποιήσουν προκαλείται, για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, όχι όμως εξαιτίας δικών τους ευθυνών. Όταν στο θεσμικό πλαίσιο δεν ξεκαθαρίζεται το είδος εκπαίδευσης που προωθείται, όταν τιτλοφορείται νόμος για *«διαπολιτισμική εκπαίδευση»* και όταν αναπτύσσεται μας φέρνει με το όρο ιδιαιτερότητα τις υποψίες για διαχωριστική εκπαίδευση, δεν μπορούμε παρά να επικροτήσουμε την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, να λειτουργήσουν ενσυνειδήτως προς την κατεύθυνση στην οποία αντιλαμβάνονται πως πρέπει να οδηγηθεί η εκπαίδευση εκ των πραγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, έχουν αφεθεί να λειτουργούν κρίνοντας και κάνοντας, καλούμενοι να αντιμετωπίσουν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Εγκλωβισμένοι στην αδυναμία διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού νομιμοποιούν στις συνειδήσεις αυτό που κάνουν, είτε λέγεται ένταξη, είτε αφομοίωση, είτε διαπολιτισμική εκπαίδευση. Λειτουργούν κατά βούληση, κατά περίπτωση και αυτοσχεδιάζουν Κανείς, και κανένα θεσμικό πλαίσιο δεν τους ξεκαθάρισε τι πρέπει να κάνουν, το ξεκαθαρίζουν μόνοι τους, ανάλογα με το παιδαγωγικό και επιστημονικό τους υπόβαθρο.

Ακόμα κι η προσπάθεια του δημιουργικού τους αυτοσχεδιασμού όμως ακρωτηριάζεται από το θεσμικό πλαίσιο και τους φορείς ελέγχου υλοποίησης του: *«είναι δύσκολο σ' αυτό το σχολείο να ακολουθήσεις το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά δυστυχώς το ακολουθούμε γιατί είμαστε υποχρεωμένοι (σύμφωνα με το σύμβουλο και τον προϊστάμενο εκπαίδευσης)»*. Αλλά και από τις χρονικές οριοθετήσεις τις οποίες επιβάλλει και παρουσιάζονται ως αυτοσκοπός επικαλύπτοντας, θεωρούμε, την ουσία: *«σίγουρα χρειάζεται να δοθεί ένα άλλο πρόγραμμα, το οποίο να καλύπτει κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες που υπάρχουν στα παιδιά αλλά αρκεί να μην τρέχει μ' αυτούς τους ρυθμούς, γιατί είναι δύσκολο να προλάβουμε κάποια πράγματα»*.

Σημαντική η άποψη ενός εκπαιδευτικού, η οποία διαχωρίζει τις ανάγκες των μαθητών ανάλογα με το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό επηρεάζεται από το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, και τελικά καταλήγει σε μία άποψη υπέρ μιας αναγκαίας διαχωριστικής εκπαίδευσης, για την ικανοποίηση των αναγκών και των ντόπιων και των παλιννοστώντων: *«είναι μεγάλος ο φόρτος της ύλης και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έχουμε και παιδιά ντόπια, που έχουν ανάγκη απ' αυτό το ωρολόγιο πρόγραμμα και από τα μαθήματα που πρέπει να γίνονται, αλλά για τα υπόλοιπα που είναι η συντριπτική πλειοψηφία, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ φορτωμένο το πρόγραμμα και δύσκολα ανταποκρίνονται τα παιδιά».*

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας καθημερινά την εκπαιδευτική πράξη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, προβληματίζονται και διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού, προτάσεις συγκεκριμένες που αφορούν στο θεσμικό πλαίσιο, στο ωρολόγιο πρόγραμμα στην επιλογή των μορφωτικών περιεχομένων: *«Θα έπρεπε πιστεύω να μπει η διδασκαλία των Ρωσικών, γιατί είναι κρίμα αυτά τα παιδιά ενώ μιλούν τη Ρωσική γλώσσα, να μη μπορούν και να τη γράφουν, γιατί στο σπίτι τους τα περισσότερα τη μιλούν τη γλώσσα, βέβαια υπάρχουν και από άλλες περιοχές της πάλαι ποτέ Σοβιετικής Ένωσης παιδιά που μιλάνε άλλες γλώσσες, αλλά αφού η κύρια ήταν τα Ρωσικά και τα περισσότερα τα καταλαβαίνουν, τα μιλούν, θα έπρεπε να διδάσκονται για να μη χαθεί η γλώσσα αυτή από τα παιδιά, είναι κρίμα».*

Στα λόγια αυτού του εκπαιδευτικού καταγράφεται το αίτημα για την αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των παλιννοστώντων. Κάτι τέτοιο δεν έχει γίνει και είναι αντιπαιδαγωγικό και κοινωνικά άδικο, ενώ θα μπορούσε να δρομολογηθεί με τη δημιουργία και εφαρμογή δίγλωσσων αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία θα ήταν ανοιχτά και για τους παλιννοστώντες και για τους ντόπιους μαθητές ¹¹⁰.

Για το ποια είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και που έχει οδηγηθεί με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, αν υφίσταται, δηλαδή, διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική πράξη, αρμόδιοι είναι να μιλήσουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης: *«Δηλαδή δεν βλέπω το διαπολιτισμικό εδώ. Πέραν του ότι τα παιδιά έχουν διαφορετική καταγωγή, περίπου ίδια όλοι, από κει και πέρα δε βλέπω κάποια διαφορά. Διαπολιτισμικό θα μπορούσε να είναι τη στιγμή που θα είχε άλλα προγράμματα, έτσι δεν είναι;».* Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο μάλλον αποτελεί μία «βιτρίνα», μιας και δεν έχει δρομολογήσει καμία ουσιαστική αλλαγή προς μία διαπολιτισμικότητα στην εκπαιδευτική πράξη.

¹¹⁰ βλ. σχετικά Δαμανάκης 1997-98

Είναι ενδιαφέρον να δούμε στη συνέχεια το αν οδηγεί κάπου, το που οδηγεί, ή αν τελικά ο νόμος 2413/1996 είναι ένας νόμος που μένει «στα χαρτιά».

13. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εντός και εκτός της σχολικής ζωής

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες κυρίως μαθητές είναι πολυάριθμα και πολυδιάστατα, σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλές φορές να είναι δύσκολος ο διαχωρισμός των προβλημάτων από τις αιτίες που τα προκαλούν. Θεωρούμε όμως ότι το σχολείο, μολονότι αποτελεί το έδαφος στο οποίο εμφανίζονται και τα εντοπίζουμε, δεν αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία, αλλά απλά το χώρο εκδήλωσης ίσως και διαιώνισης, ή τροφοδότησής τους.

Οι οικογένειες των παλιννοστούντων, και λιγότερο τώρα αποτελούσαν τη βασική αιτία της χαμηλής αποδοτικότητας των μαθητών στο σχολείο, γεγονός που ισχύει και σε μικρότερο βαθμό ακόμα και σήμερα: *«Λίγοι είναι οι γονείς που ανταποκρίνονται και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν προβλήματα φοβερά. Και στα παλιότερα χρόνια η ανεργία, τι να ασχοληθεί τώρα με το παιδί του να διαβάσει, να φάει τι πρώτα; Και η εκπαίδευση ερχότανε σε δεύτερη μοίρα. Τώρα βλέπουμε ότι τα παιδιά ανεβάζουν το επίπεδό τους, ανεβάζουν τη προσοχή τους, έρχονται στο σχολείο οι γονείς τους.*

Από τα παραπάνω κατανοούμε: *«δεν δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στα παιδιά από τους γονείς...»* κάτι που οδηγεί τους δασκάλους να αναζητούν τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα: *«Δεν υπάρχει συνέχεια. Φτάνουν σ' ένα σημείο οι μαθητές να τους έρχεται δύσκολη η συνέχεια, λόγω του ότι δεν καταλαβαίνουν την ελληνική γλώσσα. Πάνε στο σπίτι, η μητέρα, ο πατέρας δεν μπορούν να βοηθήσουν».* Η απουσία ενασχόλησης των μαθητών στο σπίτι γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως εξής: *«Τόσα χρόνια που διδάσκουμε, σπάνια να έρθει μαθητής και να μου πει ότι δεν κατάλαβα εκείνο στο σπίτι, δεν συμβαίνει αυτό. Ίσως είναι ο φόβος».*

Τα γλωσσικά προβλήματα φαίνονται να αποτελούν τα μεγαλύτερα προβλήματα όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και στα κανονικά τμήματα *«βλέπουμε ότι στα μαθηματικά δεν έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα, γιατί δε χρειάζεται η γλώσσα, ενώ στα μαθήματα, στα οποία χρειάζεται η γλώσσα, όπως τα θρησκευτικά η ιστορία, φυσική και μαθηματικά δεν έχουν πρόβλημα, όπου χρειάζεται η γλώσσα τα παιδιά αυτά έχουν πρόβλημα, δεν μπορούν να κατανοήσουν».*

Αν βέβαια αξιοποιούνταν το γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές, δε θα μιλούσαμε για γλωσσικό έλλειμμα, αλλά για γλωσσικό πλεόνασμα αφού η μία γλώσσα θα υποβοηθούσε την εκμάθηση της άλλης. Με το υπάρχον καθεστώς οι μαθητές βιώνουν μία απογοήτευση και *«αντιδρούν με φωνές, με ξύλο, δεν θέλουν, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, κάπου σταματάει το ενδιαφέρον»*.

Η διαβάθμιση των προβλημάτων ξεκινώντας απ' τα σοβαρότερα: οικονομικά, οικογενειακά, αποτελούν και τις εναρκτήριες αιτίες των προβλημάτων χαμηλής σχολικής επίδοσης των παλιννοστούτων μαθητών. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές στη γλώσσα, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα, ενδεχομένως να σχετίζονται και με κάποιες μορφές επιθετικότητας που εκδηλώνουν οι μαθητές, λόγω της απογοήτευσης και της αποτυχίας που βιώνουν. Θεωρούμε ότι και αυτό το ζήτημα θα μπορούσε να τύχει μεγαλύτερης διερεύνησης στο μέλλον. Το ποιοί παράγοντες, (οικογενειακοί, κοινωνικοί, σχολικοί, ίσως και πολιτισμικοί) δηλαδή, που αφορούν σε ασθενείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι παλιννοστούτες κι οι αλλοδαποί, οδηγούν σε παρεκκλίνουσα ενδοσχολική συμπεριφορά.

14. Το «ολοήμερο» σχολείο

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου εγκαινιάστηκε με την υπουργική απόφαση Γ1/884/1998, η οποία έχει δημιουργήσει ουσιαστικά δύο ειδών μορφές εκπαίδευσης, που συχνά ταυτίζονται και συγχέονται, λόγω της προβληματικής και ελλειμματικής προώθησης και λειτουργίας του θεσμού.

Από τη μια έχουμε τα ολοήμερα σχολεία, τα οποία είναι άγνωστο πόσα λειτουργούν, ή φιλοδοξούν να λειτουργήσουν στη βάση μιας νέας εναλλακτικής ουσιαστικής παιδαγωγικής παρέμβασης οργανωμένης και πλαισιωμένης από ανάλογο πρόγραμμα εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικό προσωπικό.

Από την άλλη υπάρχουν τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης, που λειτουργούν στη βάση ενός διευρυμένου ωραρίου, διευρυμένου όμως, μόνο ως προς την επιμήκυνση του κανονικού σχολικού ωραρίου και όχι όπως το πραγματικό ολοήμερο, του οποίου η λειτουργία ξεκινά από τις 7.00 π.μ., έχει συγκεκριμένο πρόγραμμα, κ.τ.λ.

Η συμμετοχή των μαθητών στα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης κυμαίνεται μέχρι τους 40 περίπου μαθητές, αριθμός ο οποίος δεν παραμένει σταθερός και κατά καιρούς παρουσιάζει διακυμάνσεις τέτοιες, ώστε να μην μπορούμε να μιλάμε για σταθερό αριθμό σ' αυτά τα τμήματα.. Η δημιουργική απασχόληση αν δεν είναι ένας όρος εύφημος, στην καλύτερη περίπτωση είναι ο επιδιωκόμενος. Επιδιωκόμενος με την

έννοια των προσπαθειών του συλλόγου των διδασκόντων, και των εκπαιδευτικών που αντιμέτωποι με τις ελλείψεις σε προγραμματισμό, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, επιχειρούν να προωθήσουν την παιδαγωγική διάσταση του θεσμού.

Επιπρόσθετα, είναι μεγάλη η προσφορά του «ολοήμερου» σχολείου στη σχολική πρόοδο των παιδιών, αφού εκεί προετοιμάζουν ουσιαστικά τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός, ότι οι περισσότεροι γονείς δε μιλούν άνετα την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, τότε αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές να παρακολουθούν τα τμήματα της δημιουργικής απασχόλησης. Η παρουσία τους στο χώρο του σχολείου, όμως συνοδεύεται ακόμα και από αρκετές δημιουργικές εργασίες.

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, για τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει σε μία διαφορετική και πιο ουσιαστική βάση. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών είναι και γι' αυτό το θέμα συγκεκριμένες: «Ένα άλλο θετικό βήμα θα μπορούσε να γίνει αυτό που γινόταν στο Βοτανικό¹¹¹. Τα παιδιά να τρώνε εδώ στο σχολείο και να συνεχίζουν με ειδικότητες θεατρικές, όπως έγινε το Μουσικό τμήμα, δηλαδή να μπουνε κι άλλες ειδικότητες μέσα στο σχολείο». Άλλωστε στην ίδια την υπουργική απόφαση διατυπώνεται η φιλοδοξία να καταστεί το ολοήμερο σχολείο «ο πυρήνας όπου θα ασκείται το σύνολο των δράσεων για την ανάπτυξη, στο μέγιστο βαθμό, κάθε ψυχοσωματικής πνευματικής και κοινωνικής πτυχής της προσωπικότητας των παιδιών, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση και την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική τους κατάσταση». Για να επιτευχθεί όμως αυτή η φιλοδοξία χρειάζονται επιπλέον δράσεις και μέτρα, τα οποία θεωρούμε ότι μπορούν και πρέπει να διαχέονται από μία διαπολιτισμική διάσταση, για όλα τα σχολεία, είτε σ' αυτά φοιτούν αλλοδαποί, ή παλιννοστούντες, είτε όχι. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι κοινωνικοπολιτισμική διαφοροποίηση υφίσταται και μεταξύ των μαθητών που έχουν και το ίδιο θρήσκευμα και μιλούν την ίδια γλώσσα.

¹¹¹ Το σχολείο στο οποίο γίνεται αναφορά είναι το 87^ο δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Βοτανικού, ένα από τα 22 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της χώρας, στο οποίο φοιτούν 155 μαθητές, εκ των οποίων οι 60 είναι μουσουλμάνοι και 25 μαθητές προέρχονται από την Αλβανία (βλ σχετικά: συνέντευξη με τη Μ. Φλωράτου: <http://www.greekhelsinki.gr/dikaioematika/08/fakelos/metanastes/04.htm>

Πρακτικό μέρος

1. Το Μικρό Χρώμα



Περίληψη:

Ο Λουλάκης είναι ένας πολύ μικρός έγχρωμος δράκος, ο οποίος ήταν πολύ στεναχωρημένος γιατί όλοι οι άλλοι έγχρωμοι δράκοι χρωμάτιζαν με τα αγγίγματα της ουράς τους ότι υπήρχε στον κόσμο που ζούσαν, ενώ ο Λουλάκης μπορούσε να βάψει μόνο κάποια λιγοστά πράγματα επειδή το χρώμα του(το λουλάκι) δεν είναι και πολύ συνηθισμένο.

Μια μέρα όμως ο Γουίτζλοου, ο οποίος ήταν ένας πολύ σοφός μάγος πήρε τον Λουλάκη και τον πήγε σε μια πολιτεία η οποία ήταν πολύ μουντή και χωρίς χρώματα. Εκεί ο Λουλάκης βρήκε ένα δράκο άχρωμο και στεναχωρημένο τον Μάκη και σκέφτηκε να τον βοηθήσει. Ο Μάκης κρατούσε ένα λουλούδι άχρωμο το οποίο το χάρισε σε ένα κορίτσι, αλλά αυτή δεν το δέχτηκε γιατί ήταν άσχημο. Έτσι, ο Λουλάκης έβαψε το λουλούδι του Μάκη αλλά και όλη την πόλη. Μόλις το κορίτσι είδε το λουλούδι του Μάκη ενθουσιάστηκε και τον αγκάλιασε. Ο Λουλάκης έκανε ευτυχισμένους όλους τους ανθρώπους της μουντής πόλης. Έτσι τελειώνει η ιστορία μας και μας διδάσκει ότι όλοι μπορούμε να προσφέρουμε κάτι και ας είμαστε διαφορετικοί.

Δραστηριότητες:

1^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Προφορικός λόγος

Στόχος:

- Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.
- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.

- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται.

Μέθοδος: Συζήτηση, παρατήρηση, βιωματική

Υλικά: _____

Αφόρμηση: «Χθες στον δρόμο, παρατήρησα τυχαία δύο ανθρώπους που ήταν διαφορετικοί. Ο ένας ήταν λευκός και ο άλλος μαύρος. Μου έκανε εντύπωση και θα ήθελα να το συζητήσω μαζί σας.

Πορεία διδασκαλίας: Πραγματοποιείται συζήτηση για τα άτομα με διαφορετικότητα, ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν αν έχουν δει διαφορετικής φυλής ανθρώπους, που τους έχουν δει και αν τους έκανε εντύπωση. Στη συνέχεια κατατοπίζουμε τα παιδιά σχετικά με το θέμα.

2^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Λογοτεχνία

Στόχος:

- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται

Μέθοδος: Συζήτηση, ερωτήσεις, παρατήρηση

Υλικά: Παραμύθι: «Το μικρό χρώμα» Έγχρωμοι Δράκοι
Ελληνικά Γράμματα, Emmanuel Cris

Αφόρμηση: Σήμερα θα σας διαβάσω ,ένα βιβλίο που μου έφερε ο συμμαθητής σας.

Πορεία διδασκαλίας: Διαβάζουμε την ιστορία στα παιδιά, δείχνοντάς τους παράλληλα και τις εικόνες και στη συνέχεια συζητούμε με τα παιδιά για την διαφορετικότητα των άλλων παρατηρώντας την εικονογράφηση του Emmanuel Cris

3^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Δραματική Τέχνη

Στόχος:

- Να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού και να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους.
- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται

Μέθοδος: Βιωματική

Υλικά: Ρούχα χρωματιστά σύμφωνα με την ιστορία, από την γωνιά της μεταμφίεσης.

Αφόρμηση: Τα παιδιά είδαν το βιβλίο που τους είχε φέρει ένας συμμαθητής τους, και μου ζήτησαν να τους το διαβάσω.

Πορεία διδασκαλίας: Αναθέτονται στα παιδιά ρόλοι και εν συνεχεία παίζουν την ιστορία.

2. Το πολύχρωμο σαλιγκάρι

1^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Εικαστικά

Στόχοι:

- Να γνωρίζουν μεγάλα έργα ζωγράφων
- Να αναπτύσσουν την γλώσσα και την επικοινωνία
- Να κόβουν και να κάνουν καρτεπικολλήσεις
- Να περιγράφουν
- Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν ευθύγραμμα σχήματα
- Να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά.
- Να αναπτύσσουν την προσωπικότητάς τους.
- Να κοινωνικοποιούνται.

Μέθοδος: Βιωματική

Υλικά: Αντίγραφο του πίνακα ζωγραφικής του Ανρί Ματίς, χρωματιστά χαρτιά, ψαλίδι, κόλλα

Αφόρμηση: Έργα μεγάλων ζωγράφων

Πορεία διδασκαλίας: Παρουσιάζουμε στα παιδιά αντίγραφο του πίνακα ζωγραφικής «Το σαλιγκάρι» του Ανρί Ματίς. Πρόκειται για μια ελικοειδή σύνθεση χαρτοκολάζ από χρώματα και σχήματα που απεικονίζονται πάνω σε αυτό και πως συνυπάρχουν αρμονικά. Επισημαίνουμε ότι το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τους ανθρώπους. Στη συνέχεια μοιράζουμε στα παιδιά χρωματιστά χαρτιά και τα παροτρύνουμε να δημιουργήσουν την δική τους σύνθεση, επιλέγοντας το φόντο που επιθυμούν. Επιπλέον στο τέλος μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να μας αναλύσουν αυτό που έχουν κάνει.

3. Το παιχνίδι «Γάλα με Κακάο»

1^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Φυσική Αγωγή

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.
- Να αναπτύσσουν την κινητικότητά τους.
- Να ακούν και να κατανοούν ένα κανόνα παιχνιδιού.
- Να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους.
- Να κοινωνικοποιούνται.

Μέθοδος: Βιωματική

Υλικά: Κομμάτια λευκό και καφέ ύφασμα

Αφόρμηση: Τα παιδιά ήθελαν να παίξουμε ένα παιχνίδι και έτσι σκέφτηκα να παίξουμε το «Γάλα με Κακάο»

Πορεία διδασκαλίας: Προτείνουμε στα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια(γάλα-κακάο). Τους μοιράζουμε μεγάλα κομμάτια καφέ και λευκό ύφασμα και τους ζητούμε να εκτελέσουν τις ακόλουθες εντολές:
«Το γάλα να χαιρετίσει το κακάο».

Τα παιδιά-γάλα χαιρετούν τα παιδιά –κακάο και τους προσφέρουν το λευκό ύφασμα τους.

«Το κακάο να χαιρετίσει το γάλα».

Τα παιδιά-κακάο χαιρετούν τα παιδιά-γάλα και τους προσφέρουν το καφέ ύφασμα τους.

«Το κακάο με το γάλα να αγκαλιαστούν».

Τα παιδιά-κακάο αγκαλιάζονται με τα παιδιά-γάλα και σκεπάζονται με τα δύο υφάσματα μαζί.

4. Το πάπλωμα της φιλίας



1^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Εικαστικά

Στόχοι:

- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.
- Να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά για να κάνουν μικροκατασκευές.
- Να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.
- Να κοινωνικοποιούνται.

Μέθοδος: Συζήτηση, βιωματική

Υλικά: Κομμάτια υφάσματος σε διάφορα χρώματα, ανεξίτηλοι μαρκαδόροι, βελόνα, νήμα

Αφόρμηση: Αφού έχουμε συζητήσει με τα παιδιά για τις αξίες της ζωής όπως: ειρηνική ζωή, αποδοχή, την φιλία, την συνεργασία, και τον αλληλοσεβασμό, μεταβαίνουμε στην δραστηριότητα.

Πορεία διδασκαλίας : Τονίζουμε στα παιδιά ότι πάνω στον πλανήτη Γη ζουν εκατομμύρια άνθρωποι. Αν και φαίνονται διαφορετικοί όλοι μοιράζονται τον ίδιο στόχο: θέλουν να ζήσουν μια ειρηνική ζωή, που να βασίζεται στην αποδοχή, την φιλία, την συνεργασία, και τον αλληλοσεβασμό. Έτσι, τους προτείνουμε να φτιάξουμε ένα πάπλωμα φιλίας, χρησιμοποιώντας ανεξίτηλα χρώματα. Επίσης μπορούν να γράψουν στο ύφασμα το όνομά τους και εκείνα των φίλων τους. Στη συνέχεια συγκεντρώνουμε τα διαφορετικά κομμάτια υφάσματος και τα ράβουμε μεταξύ τους, δημιουργώντας το πάπλωμα της φιλίας. Μάλιστα μπορούμε να προτείνουμε και στα παιδιά του διπλανού τμήματος να προσθέσουν κομμάτια υφάσματος στο πάπλωμα, ώστε η ζεστασιά της φιλίας να απλωθεί παντού.

5. Η Μίλι, η Μόλι και ο Άλφ

— ΠΑΡΑΜΥΘΙ —



Περίληψη:

Ο Άλφ είναι πρόσφυγας. Αναγκάστηκε να αφήσει την πατρίδα του και να πάει σε μια ξένη χώρα, όπου προσπαθεί να κάνει μια καινούρια αρχή. Οι συμμαθητές του και η δασκάλα του, τον αγκαλιάζουν, αποδέχονται την διαφορετικότητά του και αναγνωρίζουν την αξία του.

Δραστηριότητες:

1^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Προφορικός λόγος

Στόχος:

- Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.
- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται.
- Να μάθουν να ακούν μια ιστορία.

Μέθοδος: Συζήτηση, παρατήρηση, βιωματική

Υλικά: Παραμύθι: «Η Μίλη, η Μόλι και ο Άλφ»

Φαινόμενα διαφορετικές αλλά νιώθουμε ίδιες

Εκδόσεις:Σαββάλας, κείμενο:Gill Pittar, εικονογράφηση:Cris Morrell

Απόδοση:Το παραμύθι από την γωνιά της βιβλιοθήκης.

Πορεία διδασκαλίας: Πραγματοποιείται συζήτηση για το παραμύθι που διαβάσαμε έτσι ώστε τα παιδιά να καταλάβουν ότι οι άνθρωποι έχουν κοινά συναισθήματα και ταυτόχρονα να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, είτε αυτή αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά είτε την καταγωγή, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές ενός ατόμου.

2^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Γραπτός Λόγος

Στόχος:

- Να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να γράφουν όπως μπορούν.
- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται.

Μέθοδος: Συζήτηση, καταγραφή, βιωματική

Υλικά: κόλλες μαρκαδόρους, μολύβια,

Αφόρμηση: Το βιβλίο της προηγούμενης δραστηριότητας: Η Μίλη, η Μόλι και ο Άλφ

Πορεία διδασκαλίας: Αφού έχουμε διαβάσει στα παιδιά την συγκεκριμένη ιστορία και έχουμε εντοπίσει τα πιο σημαντικά στοιχεία, στη συνέχεια ζητούμε από τα παιδιά να μας πούνε ποια νομίζουν ότι είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα προσφυγόπουλα. Τα καταγράφουμε στον πίνακα αναφοράς(ο/η νηπιαγωγός με την βοήθεια των παιδιών) και μετά, μοιράζουμε στα παιδιά χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόρους, ότι θέλει να χρησιμοποιήσει ο καθένας και ζητούμε από αυτά να αντιγράψουν αυτά που καταγράψαμε.

3^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Μαθηματικά

Στόχος:

-Να προβληματίζονται και να ερευνούν ποικίλες καταστάσεις, να στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες να κάνουν απλές υποθέσεις και να καταλήγουν σε σχετικά συμπεράσματα.

-Να «ερμηνεύουν» γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης, και συμβολικής αναπαράστασης

Μέθοδος: Συζήτηση, παρατήρηση, βιωματική

Υλικά: πίνακας αναφοράς

Αφόρμηση: Από την προηγούμενη δραστηριότητα

Πορεία διδασκαλίας: Αφού έχουμε καταγράψει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα προσφυγόπουλα, σε κάποια άλλα καρτελάκια έχουμε γράψει αριθμούς από το ένα μέχρι το πέντε. Έτσι από την μία πλευρά του πίνακα βάζουμε τα προβλήματα και από την άλλη πλευρά του πίνακα ζητούμε από τα παιδιά να αντιστοιχίσουν τα καρτελάκια με τα νούμερα δίπλα στο πρόβλημα που νομίζουν ότι αντιμετωπίζουν συχνότερα τα προσφυγόπουλα.

Π.χ:

Ρατσισμός.....1

Ανεργία3 κ.ο.κ

6. Η Μίλι, η Μόλι και οι μπαμπάδες τους

Η Μίλι, η Μόλι
και
οι μπαμπάδες τους



Περίληψη:

Η Κυρία Φλώρα είναι δασκάλα στην τάξη της Μίλι, της Μόλι. Μέσα στην τάξη υπάρχει ένα κοριτσάκι η Σοφί, η οποία είναι στεναχωρημένη για τον μπαμπά της ο οποίος είναι τυφλός. Έτσι η Κυρία Φλώρα ενθαρρύνει τα παιδιά στην τάξη να μιλήσουν για τους μπαμπάδες τους, ώστε να βοηθήσουν την Σοφί να δεχτεί το γεγονός, ότι όλοι οι μπαμπάδες και όλες οι οικογένειες διαφέρουν μεταξύ τους.

Δραστηριότητες:

1^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Λογοτεχνία

Στόχος:

- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται

Μέθοδος: Συζήτηση, παρατήρηση, βιωματική

Υλικά: Παραμύθι: « Η Μίλι, η Μόλι και οι μπαμπάδες τους»
Εκδόσεις: Σαββάλας, Κείμενο : Gill Pittar, εικονογράφηση: Cris Morrell

Απόδοση: Το παραμύθι το βρήκε ένα παιδί από την γωνιά της βιβλιοθήκης και μου ζήτησε να του το διαβάσω. Αποφάσισα να το

διαβάσω μπροστά σε όλη την τάξη για να γίνει νύξη του θέματος σχετικά με τον ρατσισμό.

Πορεία διδασκαλίας: Διαβάζουμε την ιστορία στα παιδιά, δείχνοντάς τους παράλληλα και τις εικόνες και στη συνέχεια συζητούμε με τα παιδιά για την διαφορετικότητα των άλλων παρατηρώντας την εικονογράφηση του Emmanuel Cris

2^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο: Δραματική Τέχνη

Στόχος:

- Να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού και να αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους.
- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται

Μέθοδος: Συζήτηση,βιωματική

Υλικά: Διάφορα ρούχα σύμφωνα με την ιστορία, από την γωνιά της μεταμφίεσης.

Αφόρμηση: Η ιστορία της Μίλι της Μόλι και των μπαμπάδων τους

Πορεία διδασκαλίας: Αναθέτονται στα παιδιά ρόλοι και εν συνεχεία παίζουν την ιστορία.

3^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο :Εικαστικά

Στόχος:

- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.
- Να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά.
- Να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.

-Να κοινωνικοποιούνται.

Μέθοδος:Βιωματική

Υλικά: Χαρτιά Α4, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, νερομπογιές, κυρομπογιές.

Αφόρμιση: Από το παραμύθι η Μίλι,η Μόλι και οι μπαμπάδες τους

Πορεία διδασκαλίας: Δίνουμε στα παιδιά τα υλικά και τους ζητούμε να μας ζωγραφίσουν τους μπαμπάδες τους.

4^η Δραστηριότητα

Γνωστικό Αντικείμενο :Προφορικός Λόγος

Στόχος:

- Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.
- Να ενθαρρύνονται να συζητούν και να προβληματίζονται για την διαφορετικότητα του άλλου.
- Να μεταβάλουν τυχόν αρνητικές συμπεριφορές απέναντι σε άτομα διαφορετικής κουλτούρας-πολιτισμού.
- Να συνειδητοποιούν την μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται.

Μέθοδος: Παρατήρηση, συζήτηση, βιωματική

Υλικά: Ζωγραφιές

Αφόρμιση: Έχουμε διαβάσει στα παιδιά το παραμύθι η Μίλι η Μόλι και οι μπαμπάδες τους

Πορεία διδασκαλίας: Αφού έχουμε ζητήσει από τα παιδιά να μας ζωγραφίσουν τους μπαμπάδες τους, κάνουμε μία συζήτηση για τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους, τυχόν ομοιότητες ,κ.α.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ :

- Alexander, Saylor, Lewist, στο Χαραλάμπους Η., 1995, σελ. 130
- Banks, J.A. (1991). Multicultural education: For freedom's sake. *Educational Leadership*, 49, 32-35.
- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions and challenges. *Phi Delta KAPPAN*, 75, (1), 22-28.
- Bulach, C.R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *Character Education*, 76(2), 79-83.
- Burnette, J.. (1999). *Critical Behavior and Strategies for Teaching Culturally Diverse Students*. Retrieved from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed435147.html.
- Cordova, I.R. & Love, R. (1987). Multicultural education: Issues, concerns and commitments. *North Central Association Quarterly*, 61, (3), 391-398.
- ^Council of Europe, 'Training Teachers in Intercultural Education', Strasbourg, 1986, στο Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., 1994.
<http://www.greekhelsinki.gr/dikaiomatika/08/fakelos/metanastes/04.htm>
- Europa (2004). Θεμελιώδη δικαιώματα στο εσωτερικό της -Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων.
<http://europa.eu/scadplus/leg/el/lvb/l33501.htm>
- Europa (2004). Θεμελιώδη δικαιώματα στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων.
- Jackson, L. & Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*, San Francisco, Jossey-Bass
- Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education: Theory & Practice*, Routledge

- Kolb, D.(1984).*Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, New Jersey,Prentice-Hall
- Leicester, Mal: *Multicultural Education: From Theory to Practice*, - Berkshire 1989
- Menchaca, V., & Ruiz-Escalante, J. (1995). *Instructional Strategies for Migrant Students*. Retrieved from http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed435147.html.
- MacDonald, B.J. (Ed.). (1995). *Theory as a prayerful act: The collected essays of James B. Mcdonald*. NewYork: Peter Lang.
- Merriam, S. & Caffarella, R.(1999). *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Otieno, A. (2004). The role of education in promoting health and human rights. *UN Chronicle*, June-August
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1309/is_2_41/ai_n6363949/pg_4
- Pierre-Taguieff, 1997, σελ. 124
- Schnapper D., ‘L ecole du citoyen’, in ‘Identites et Cultures a l’ ecole’, *Migrants Formation, CNDP*, no 102, Septembre 1995, σσ. 148,
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College.
- Suh, B.K. & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula.*Education*, 119(4), 723-727.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing
- Suh, B.K. & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula.*Education*, 119(4), 723-727.

-Sparks, G.W. & Verner E.M. (1995). Intervention Strategies in Multicultural Education: A Comparison of Pre-Service Models. *The Physical Educator*, 52, (4), 170-180.

-Taguieff, 1997, σελ. 123

-Taguieff, 1997, σελ. 124

-Taylor, Charles, Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης, μτφ. Παιονίδης, Φ., Αθήνα, εκδ. Πόλις, 1997

-Hohmann M.

-Hoge, J. (1996). *Effective elementary social studies*. Wadsworth Pub.

-Human Rights Internet; HRI, 2006

-Unicef (2006a). Convention on the Rights of the Child. Background -on human rights.http://www.unicef.org/crc/index_30196.html

-United Nations (2006a). Frequently asked questions about the universal declaration of human rights.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/qna/faqudhr.asp>

-United Nations (2006c). Human rights factsheet.

<http://www.un.org/cyberschoolbus/humanrights/resources/factsheet.asp>

-Wessinger, N. P. (1994, November/December). Celebrating our Differences: Fostering Ethnicity in Homogenous Settings. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62-68

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ:

-www.curry.edschool.Virginia.EDU/go/multicultural/teachers.html

-www.ipode.att.sch.gr

-www.isocrates.gr:

-www.yliko.gr

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Αναστασία Δημητρίου , Τ.Ε.Ε.Π.Η , Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Βούλγαρης 1995, σελ.81-100
- Γεωργογιάννης, Π.,1997
- Γκότοβος, 1998, σελ. 6-34
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε.
- Δαμανάκης Μ., 1997, σελ. 38
- Δαμανάκης Μ., 1987,σελ. 187
- Δαμανάκης, 1993, σελ. 59
- Δαμανάκης Μ., 1997, σελ. 110-112
- Δαμανάκης, 1997,σελ. 99
- Δαμανάκης, 1997, σελ. 108
- Δαμανάκη 2001
- Δαμανάκης, 1997, σελ. 316
- Δεληθανάση, 2005, σελ. 29
- Δημητρακόπουλος, 1993
- Ζέρβα, 2005, σελ. 56βλ.
- Θεοδωράκης, 2006, σελ. 39
- Κανακίδου, Ε & Παπαγιάννη, Β. (1994). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κατέβας Γ. Ι. "Τα Εκπαιδευτικά", τευχ., 47-48, σελ. 114-121.
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/BoravouProject.html>
- Κοντογιάννη Δ., στο Δαμανάκης, 1997, σελ. 213-223

- Μάρκου Γ., 1996
- Μπερελής (2006)
- Νανούρης, 2005, σελ.26-29
- Νικολάου 1999,σελ. 111
- Νικολάου Γ., 1999, σελ. 115
- Πανταζή Β., σελ.156-159.
- Παπαδημητρίου, 2000,σελ. 42
- Παπαδημητρίου, 2000, σελ. 43 & 51-52
- Παπαδημητρίου, 2000, σελ. 18-19
- Παπαδημητρίου, 2000, σελ. 175-189
- Παπαδημητρίου, 2000, σελ. 163- 175 & 221-228
- Παπαδόπουλος Στέργιος , 6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσσαλονίκης
- Πολέμη, Μ.(2003). Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση, κεφάλαιο 10, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Αθήνα, ΕΚΕΠΙΣ
- ΤΑ ΝΕΑ, 24-25 Ιουλίου 1999
- Ταρατόρη και Μασάλη 2005
- Τσιάκαλος, 1994, σελ. 6
- Τσιάκαλος, 2000, σελ. 151
- Τσιάκαλος 2000, σελ. 282-301
- ΥΠΕΠΘ- ΠΙΟΔΕ, 2003
- Φρεμεντίνης, 2005, σελ. 56

-Χαραλάμπους Η., 1995

-Χαραλάμπους Η., 1995, σελ.31

-Ψάλτη 1999, σελ. 96



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091029

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
7-0-11	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
 Τηλ.: 24210 06300-1



