

Επιστημονική Επιμέλεια

Χριστίνα Χατζησωτηρίου Κωνσταντίνος Ξενοφώντος

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις
και εισηγήσεις



Η Χριστίνα Χατζησωτηρίου έλαβε πτυχίο Επιστημών Αγωγής από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ακολούθως, απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, MPhil in Education, και διδακτορικό τίτλο, PhD in Education, με ειδίκευση τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο του Cambridge, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Επιπλέον έχει εκπονήσει μεταδιδακτορική έρευνα με θεματική τον εξευρωπαϊσμό της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς επίσης και ερευνητικό έργο αναφορικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση. Έχει δημοσιεύσει ευρέως σε έγκριτα διεθνή περιοδικά και συλλογικούς τόμους.

Ο Κωνσταντίνος Ξενοφώντος κατέχει πτυχίο Επιστημών της Αγωγής από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, καθώς επίσης και τους μεταπτυχιακούς τίτλους MPhil και PhD in Education, με ειδίκευση στη Μαθηματική Παιδεία, από το Πανεπιστήμιο του Cambridge, στο Ηνωμένο Βασίλειο. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε διεθνή περιοδικά. Η πιο πρόσφατη ερευνητική του δουλειά καταπιάνεται με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το μάθημα των μαθηματικών. Ασχολείται, επίσης, με το δημιουργικό γράψιμο. Διηγήματά του διακρίθηκαν σε διαγωνισμούς στην Κύπρο και την Ελλάδα και περιλαμβάνονται σε ομαδικές συλλογές διηγημάτων.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις

Επιστημονική Επιμέλεια:
Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Κωνσταντίνος Ξενοφώντος



Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις,
συλλογικό έργο

ISBN: 978-618-5040-54-3

Ιανουάριος 2014

Επιστημονική επιμέλεια:	Χριστίνα Χατζησωτηρίου hajisoteriou@gmail.com Κωνσταντίνος Ξενοφώντος constantinos_xen@hotmail.com
Πίνακες εξωφύλλου:	Χριστίνα Χριστοφή christinachristofi84@gmail.com
Σχεδιασμός εξωφύλλου:	Γιώργος Παπαγεωργίου yiorgospara@hotmail.com
Επιμέλεια-Διορθώσεις-Σελιδοποίηση:	Ηρακλής Λαμπαδαρίου www.lampadariou.eu

Σειρά: Έρευνα και Εκπαίδευση

Επιστημονικός υπεύθυνος σειράς: Κωνσταντίνος Ξενοφώντος, constantinos_xen@hotmail.com

Εκδόσεις Σαΐτα

Αθανασίου Διάκου 42, 652 01, Καβάλα

T.: 2510 831856

K.: 6977 070729

e-mail: info@saitapublications.gr

website: www.saitapublications.gr



Άδεια Creative Commons

Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική χρήση

Όχι Παράγωγα έργα 3.0 Ελλάδα

Επιτρέπεται σε οποιονδήποτε αναγνώστη η αναπαραγωγή του έργου (ολική, μερική ή περιληπτική, με οποιονδήποτε τρόπο, μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο), η διανομή και η παρουσίαση στο κοινό υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις: αναφορά της πηγής προέλευσης, μη εμπορική χρήση του έργου. Επίσης, δεν μπορείτε να αλλοιώσετε, να τροποποιήσετε ή να δημιουργήσετε πάνω στο έργο αυτό.

Αναλυτικές πληροφορίες για τη συγκεκριμένη άδεια cc, μπορείτε να διαβάσετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/gr/>

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΤΟΠΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΑΠΟ ΤΗ ΜΟΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ»: ΚΡΑΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ	14
<i>ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ</i>	
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	43
<i>ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ ΚΑΙ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ</i>	
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	59
<i>ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ ΚΑΙ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ</i>	

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΥΟ ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΣ;	80
<i>ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ ΜΑΜΑΣ</i>	
ΙΣΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΑΝΑΓΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	96
<i>ΕΛΙΝΑ ΓΕΡΟΣΙΜΟΥ</i>	
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	112
<i>ΓΙΑΝΝΑ ΣΧΙΖΑ</i>	
Η ΕΙΣΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΟΥΡΕΙΟΥ ΙΠΠΟΥ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΖΗΤΗΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ	134
<i>ΕΛΕΝΗ ΘΕΟΔΩΡΟΥ</i>	
ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΙΚΙΑΚΗ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΛΟΓΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ	153
<i>ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΔΗΣ ΚΑΙ ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΧΑΤΖΗΣΩΤΗΡΙΟΥ</i>	

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	176
<i>ANNA ΠΙΑΤΑ</i>	
ΑΓΓΛΙΚΑ, ΑΛΒΑΝΙΚΑ Η ΡΩΣΙΚΑ; Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	198
<i>ΒΙΛΛΥ ΤΣΑΚΩΝΑ</i>	
ΓΛΩΣΣΑ, ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ, ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	219
<i>ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΞΕΝΟΦΩΝΤΟΣ</i>	
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΝΕΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	243
<i>ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΑΚΗ</i>	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ (ΔΙΑ)ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	266
<i>ΤΕΡΕΖΑ ΜΑΡΚΙΔΟΥ</i>	

Εισαγωγικό σημείωμα των επιμελητών

Ο προοδευτικά αυξανόμενος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας, τόσο της ελληνικής όσο και της κυπριακής κοινωνίας, θέτει στα δύο κράτη το ζήτημα της διαμόρφωσης διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών που να αναγνωρίζουν και να στηρίζουν ουσιαστικά την πολιτισμική πολυμορφία, μέσα από έναν παραγωγικό διάλογο, ο οποίος θα προωθεί την αλληλοαποδοχή, τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και τη μείωση του ρατσισμού. Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπερικλείει διάφορα επίπεδα ανάλυσης: το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου, το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, καθώς επίσης και τη διάσταση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία (ξενόγλωσση και ελληνική) φαίνεται να εστιάζει αποκλειστικά, είτε στην κρατική διαχείριση της πολιτισμικής πολυμορφίας της κοινωνίας, είτε σε πρακτικά ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης. Από τη μια πλευρά, η μακρο-θεώρηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παραβλέπει την «ανθρώπινη διαμεσολάβηση» στη διαμόρφωση και εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την άλλη, οι εκάστοτε μικρο-θεωρήσεις παραβλέπουν την πολιτική δομή των σύγχρονων διαπολιτισμικών κρατών, αλλά και των επιπτώσεών της στις διαπολιτισμικές διεργασίες. Και οι δύο προσεγγίσεις εξετάζουν αποσπασματικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και, συνεπώς, δεν προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εικόνα. Τα διάφορα βιβλία που έχουν ήδη εκδοθεί, φαίνεται να υιοθετούν εξ ολοκλήρου μία από τις δύο προσεγγίσεις.

Το παρόν βιβλίο, αναγνωρίζοντας τα πιο πάνω κενά, κυρίως στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία, επιχειρεί να παντρέψει διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για τη συγγραφή του συμμετείχαν νέοι επιστήμονες, με τον καθένα να αναπτύσσει θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με το δικό του γνωστικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα, στο κάθε κεφάλαιο, οι συγγραφείς πραγματεύονται έναν ή περισσότερους άξονες (μακρο-επίπεδο τους κράτους, μεσο-επίπεδο του σχολείου, μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης, εκπαίδευση εκπαιδευτικών), υπό το πρίσμα μιας συγκεκριμένης ερευνητικής περιοχής. Το βιβλίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας, σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, αλλά και γενικότερα στο ευρύτερο αναγνωστικό κοινό που ενδιαφέρεται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι, ενδεχομένως, η πρώτη προσπάθεια στον ελληνικό χώρο να παρουσιαστεί ένα συλλογικό έργο που να καλύπτει ένα

ευρύ φάσμα θεμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο θεωρητικών όσο και πρακτικών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσεων μεταξύ της πολιτείας, της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας και των εκπαιδευτικών. Διατυπώνεται, συνεπώς, το συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική πολιτική επιχειρηματολογία που διαφαίνεται στο διεθνές, ευρωπαϊκό, και κρατικό κοινωνικο-πολιτικό συγκείμενο δεν υπήρξε στατική ή κατ' ανάγκη συνεκτική. Αντιθέτως, αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις. Για το λόγο αυτό, στο πρώτο μέρος του βιβλίου, επιχειρείται ο (επανα)προσδιορισμός και η οριοθέτηση της έννοιας και του τοπίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, συζητείται εκτενέστερα η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή προσεγγίζεται μέσω διαφόρων παιδαγωγικών μοντέλων, συμπεριλαμβανομένου του αφομοιωτικού, του ενταξιακού, και του συμπεριληπτικού μοντέλου. Επιπλέον, επιχειρείται μια επισκόπηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών καθώς επίσης και η υλοποίησή τους στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, κτίζεται το επιχείρημα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά επιδιώκει να αναδιαρθρώσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης. Επομένως, δεν προσανατολίζεται αποκλειστικά προς την ακαδημαϊκή επιτυχία των μεταναστευτικής προέλευσης μαθητών, αλλά επιδιώκει ευρύτερες μεταρρυθμίσεις στο σχολείο και στην κοινωνία μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης των διαπροσωπικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικο-ακτιβιστικών πολιτικών, οι οποίες προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής ατζέντας αντιπροκατάληψης, την ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, τον εμποτισμό των πολιτικών αναφορικά με την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση με διαπολιτισμικά στοιχεία, καθώς και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Στόχος των προαναφερόμενων πολιτικών και πρακτικών είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, προκειμένου να προετοιμαστούν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές ως κοινωνικά ενεργοί πολίτες.

Είναι εμφανής η ανάγκη δημιουργίας μιας ευρύτερης διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας μέσω διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων. Επομένως, στο τρίτο και τελευταίο μέρος αυτού του βιβλίου,

μέσα από τα διάφορα κεφάλαια, προτείνονται και παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές σχετικές με ειδικά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναντίρρητα, οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια των επιμέρους θεμάτων, οφείλουν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν προγράμματα σπουδών τα οποία εξετάζουν κριτικά τις κανονιστικές πρακτικές που καλλιεργούν τον μονοπολιτισμό, ενώ ταυτοχρόνως προωθούν τη διαπολιτισμικότητα. Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί την υιοθέτηση εναλλακτικών πρακτικών που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω θεμάτων όπως η γλωσσική επικοινωνία, η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής, η μαθηματική εκπαίδευση, η εικαστική αγωγή, και η μουσική εκπαίδευση. Εν τούτοις, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αποτελεί τροχοπέδη στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών σχολικών κουλτούρων. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα εκ των βασικών αξόνων ανάλυσης στο τελευταίο μέρος.

Η ενδελεχής αντίληψη και κατανόηση των τρεχουσών θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών, οι οποίες αναπτύσσονται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και σε σχολικό επίπεδο, δύναται να υποβοηθήσει στην ανάπτυξη και εφαρμογή μελλοντικών διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Σε τελική ανάλυση, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αποκτά νόημα και σκοπό μόνο εάν και αφού εφαρμοστεί στη σχολική πράξη.

Χριστίνα Χατζησωτηρίου και Κωνσταντίνος Ξενοφώντος

Μέρος Πρώτο

Οριοθετώντας το τοπίο της
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

«Από τη Μονοπολιτισμικότητα στη Διαπολιτισμικότητα»:
Κρατική Πολιτική, Σχολείο και Σχολική Τάξη
Χριστίνα Χατζησωτηρίου

Εισαγωγή

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπερικλείει το μακρο-επίπεδο του κράτους και των θεσμικών δομών του, το μεσο-επίπεδο του σχολείου και το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης. Ο Gundara (2000: 128) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «θέτει προ των κρατικών δομών το ζήτημα της διαμόρφωσης πολιτικών σε εθνικό επίπεδο προς αναγνώριση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών». Εν τούτοις, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι ταυτόσημη με την εκ προθέσεως, επίσημη πολιτική του κράτους, αλλά βρίσκεται σε συνάρτηση με τις πρωτοβουλίες τόσο των επιμέρους ιθυνόντων, όσο και των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται από το κράτος και αναδιαμορφώνονται μέσω της εφαρμογής τους από το σχολείο και τη σχολική τάξη. Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία εστιάζει αποκλειστικά είτε στην κρατική διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της κοινωνίας (π.χ. Modood, 2007, Parekh, 2000) είτε στην πρακτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. Banks & McGee Banks, 2009, Νικολάου, 2000). Μολαταύτα, η μακρο-θεώρηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρορεί την «ανθρώπινη διαμεσολάβηση» (agency) στη διαμόρφωση και την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντιθέτως, οι εκάστοτε μικρο-θεωρήσεις παραγνωρίζουν την πολιτική δομή των σύγχρονων διαπολιτισμικών κρατών, αλλά και των επιπτώσεών της στις διαπολιτισμικές διεργασίες.

Και οι δύο θεωρήσεις (μικρο- και μακρο-θεωρήσεις) αποδεικνύονται ανεπαρκείς στην επεξέταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά, η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στη συνεξέταση των τριών επιπέδων, δηλαδή του κράτους (μακρο-επίπεδο), του σχολείου (μεσο-επίπεδο) και της σχολικής τάξης (μικρο-επίπεδο). Το κράτος ασκεί μεγάλη επίδραση στον πολιτικό διάλογο γύρω από τα διάφορα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας: αφομοιωτικό, ενταξιακό και συμπεριληπτικό. Τέλος, η εισήγηση επανεξετάζει τις επιπτώσεις που τα μοντέλα αυτά συνεπάγονται για το σχολείο και τη σχολική τάξη.

Διαχείριση της Διαφορετικότητας: Το Κράτος

Το κράτος έπαψε να πρεσβεύει έναν συνεκτικό νομικό χώρο επιβαλλόμενο σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, η οποία απαρτίζεται από πολιτισμικά ομοιογενή πληθυσμό (Parekh, 2000). Η έκθεση του σύγχρονου κράτους σε εξωτερικές επιρροές, οδήγησε στη σταδιακή αποσύνθεση της εδαφικής οντότητας, της εθνικής κυριαρχίας και του πολιτισμού, ως στοιχεία που επιβάλλουν τη σταθεροποίησή του. Συνεπώς, τα κράτη καλούνται να κατασκευάσουν τις δικές τους πολιτικές δομές, εντός των οποίων η κοινωνική πολιτική, γενικότερα, και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, ειδικότερα, δύναται να αναπτυχθούν. Η παρουσία μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες δημιουργεί μια πολυπολιτισμικότητα που διαφέρει ποιοτικά από την πολυπολιτισμικότητα που προκύπτει από την ιστορική συνύπαρξη διαφόρων μειονοτήτων (Modood, 1997). Κατά συνέπεια, τα ευρωπαϊκά κράτη καλούνται να αναπτύξουν εκπαιδευτικές πολιτικές και αναλυτικά προγράμματα, προκειμένου να ανταποκριθούν στο νέο πολιτικό γίγνεσθαι. Γενικότερα, κάθε μορφή εκπαίδευσης που αποσκοπεί στη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών των μαθητών, έχει ορισθεί ως διαπολιτισμική εκπαίδευση (Eldering & Rothenberg, 1996). Ο Modood επισημαίνει ότι στα διάφορα κράτη αποδίδονται διαφορετικές θεσμικές έννοιες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την εθνική και την τοπική πολιτική κουλτούρα.

Ομοίως, η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει μια έντονη συζήτηση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα επιχειρήματα υπέρ (Banks & McGee Banks 2009, Kincheloe & Steinberg, 1997) και κατά της (Stables, 2005). Η αποδοχή ή η απόρριψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αμφισβητεί την ύπαρξη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι υπάρχουσες τυπολογίες επιχειρούν να αποσαφηνίσουν τους εννοιολογικούς στόχους και τις ταξινομήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Kincheloe & Steinberg, 1997. Παπάς, 2000, Νικολάου, 2000). Ωστόσο, σε πραγματικές συνθήκες, τα διάφορα μοντέλα διαχείρισης της διαφορετικότητας είναι σχετικά και συχνά αλληλεπικαλύπτονται. Η εκ του σύνεγγυς μικρο-θεώρηση των μοντέλων αναφέρεται στο αφομοιωτικό, ενταξιακό και συμπεριληπτικό μοντέλο ως διαφορετικές αντιλήψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσω μιας πρωτοποριακής θεώρησης, επιχειρούμε να συσχετίσουμε την προαναφερόμενη μικρο-θεώρηση με τη μακρο-ταξινόμηση του Modood

(1997). Ο Modood διαχωρίζει τα εξής μοντέλα: Δημοκρατικό Κράτος, Φιλελεύθερο Κράτος, Ομοσπονδία Κοινοτήτων και το Πλουραλιστικό Κράτος. Η κατάταξη βασίζεται στη διάκριση μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, τον ρόλο που διαδραματίζουν τα άτομα και οι κοινότητές τους στο συγκείμενο του κράτους και την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικά, ο Modood υποστηρίζει ότι οι διάφορες τυπολογίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζονται συνήθως σε «μια ατελή κατανόηση του πολιτισμού» (Modood, 1997: 10). Σε πραγματικές συνθήκες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να απαντήσει στην ποικιλομορφία και τον κατακερματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών και, συνεπώς, τα διαπολιτισμικά μοντέλα είναι πάντα ρευστά και επισφαλή.

Αφομοιωτικό Μοντέλο: Το Δημοκρατικό Κράτος

Στο πλαίσιο του Εξευρωπαϊσμού, ορισμένα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), προκειμένου να διασφαλίσουν την κυριαρχία τους, επιχειρούν να παρουσιάσουν το «κράτος» και το «έθνος» ως συμπίπτουσες οντότητες. Συνεπώς, παρά την ενοποίησή τους στην ΕΕ, εξακολουθούν να διεκδικούν μια στεγανή εθνική ταυτότητα κατασκευάζοντας και εκδηλώνοντας μια «τεχνητή» πολιτισμική και εθνική ομοιογένεια (Hajisoteriou, 2010). Στις διαδικασίες «εσωτερικού πολιτισμικού ιμπεριαλισμού» και πολιτισμικής αναπαραγωγής, το κράτος χρησιμοποιεί τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τα αναλυτικά προγράμματα ώστε να αυτο-προβληθεί παραπλανητικά ως ένα πολιτισμικά και γλωσσικά συνεκτικό έθνος (Coulby 1997: 31). Η απάντηση του κράτους στην πολυμορφία είναι συγκλίνουσα με το μοντέλο της αφομοίωσης ή του «συντηρητικού πολυπολιτισμού» (Kincheloe & Steinberg, 1997). Προκειμένου να διατηρήσει την ομοιογένειά του, η πολιτική του κράτους αναφορικά με τους μετανάστες, συχνά χαρακτηρίζεται από τον θεσμό της ισότητας στη δημόσια σφαίρα, όχι όμως και στην ιδιωτική (Zufiaurre, 2006). Ο διαχωρισμός μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα συνιστά διάκριση αξιών μεταξύ της πολιτικής και της ιδιωτικής ζωής που συνεπάγεται τον διαχωρισμό του πολιτικού από τον απολιτικό τομέα (Modood, 2007). Ωστόσο, ο δημόσιος και ο ιδιωτικός τομέας δεν βρίσκονται σε αντίθεση ο ένας με τον άλλο, αλλά είναι συνυφασμένοι. Η δημόσια και πολιτική σφαίρα επηρεάζει την ιδιωτική ζωή, κυρίως μέσω της νομοθεσίας. Το αφομοιωτικό μοντέλο συχνά επιτρέπει την ισότητα όλων των νομίμων κατοίκων του κράτους ενώπιον του νόμου, αλλά απαγορεύει τη δημόσια προβολή των εθνοτικών,

θηρσκευτικών ή πολιτισμικών διαφορών, πόσο μάλλον την υποστήριξή τους με δημόσιους πόρους. Οι διαφορές αυτές αναμένεται να αμβλυνθούν στο πέρασμα του χρόνου ενώ, αν και εφόσον υπάρχουν, περιορίζονται αυστηρά στον ιδιωτικό τομέα.

Αν και η ισότητα πρέπει να επιδιώκεται τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, αυτό δεν συμβαίνει πάντοτε. Ο Modood (1997) υποστηρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο η ισότητα απευθύνεται, και, συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο η διαφοροποίηση δημόσιου/ιδιωτικού ορίζεται, είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τις κρατικές δομές. Με βάση την ταξινόμηση του Modood (2007), το μοντέλο του Δημοκρατικού Κράτους συλλαμβάνει την έννοια της αφομοίωσης. Το Δημοκρατικό Κράτος δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη ομάδων και κοινοτήτων εντός του σώματος των πολιτών του, αλλά αντιμετωπίζει τους πολίτες ως άτομα. Στόχος του Δημοκρατικού Κράτους είναι να δημιουργήσει για τους πολίτες της μια κοινή πολιτειακή κοινότητα με βάση πανανθρώπινες αρχές, όπως η ελευθερία και η ισότητα, ή η προώθηση ενός εθνικού πολιτισμού, ή και τα δύο. Σε αυτό το μοντέλο, «η σύσταση δημόσιας εθνικότητας λόγω μετανάστευσης αποθαρρύνεται, ενώ ενυπάρχει ισχυρή προσδοκία, ακόμη και πίεση, για τα άτομα να αφομοιωθούν στην εθνική ταυτότητα» (Modood, 2007: 22). Η Γαλλία έχει υιοθετήσει το μοντέλο του Δημοκρατικού Κράτους αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο Zúfiarure (2006: 411) υποστηρίζει ότι «η Γαλλική οδός προωθεί την ενσωμάτωση των μεταναστών σε ένα συγκείμενο ίσης πολιτότητας στη δημόσια σφαίρα, αλλά όχι στην ιδιωτική». Δεδομένου ότι το κράτος αρνείται να αναγνωρίσει τις διάφορες μειονότητες και τις δυνάμεις τους για πολιτισμική αφομοίωση, ο Zúfiarure ονομάζει το μοντέλο αυτό «Γαλλική Δημοκρατική Ιθαγένεια» (Zúfiarure, 2006: 411).

Ο Modood (1997) υποστηρίζει ότι η διάκριση μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού είναι απαραίτητη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μιας και σχετίζεται με την έννοια του πολιτισμού. Το Δημοκρατικό Κράτος, επενεργώντας μέσα στα πλαίσια του αφομοιωτικού μοντέλου, παρουσιάζει τις εθνικές ταυτότητες ως ομοιογενείς, μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές (Gundara, 2000). Κατά συνέπεια, η αφομοίωση υιοθετεί μια στατική έννοια του πολιτισμού, η οποία ευνοεί την αποδοχή μιας ομοιογενούς κουλτούρας και ενός ενιαίου συνόλου ατομικών δικαιωμάτων που διέπουν τη δημόσια σφαίρα (Luchtenberg, 2005). Επομένως, πολιτισμικά «διαφορετικά» άτομα καλούνται να απορρίψουν τα «κληροδοτημένα» πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να υιοθετήσουν τον εθνικό πολιτισμό, ώστε να καταστούν μέλη της

τοπικής και ομοιογενούς κοινότητας. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως μηχανισμός ο οποίος όχι μόνο διατηρεί την εθνική κουλτούρα, αλλά την επιβάλλει στους «άλλους», ενώ ταυτοχρόνως, καταστρέφει τον πολιτισμό των «άλλων» (Hajisoteriou, 2009). Οι προσπάθειες αυτές τοποθετούνται εντός της φιλοσοφίας της αφομοίωσης. Ο Luchtenberg (2005) ορίζει την αφομοίωση ως την αναγκαστική εγκατάλειψη του προϋπάρχοντος πολιτισμού και της γλώσσας των μεταναστών. Το μοντέλο αντιπροσωπεύει την ιδέα της αφομοίωσης σε μια κοινή κουλτούρα, η οποία συνήθως είναι ο κυρίαρχος πολιτισμός. Ωστόσο, οι Kincheloe και Steinberg (1997) απορρίπτουν την ύπαρξη ενός κοινού πολιτισμού, υιοθετώντας το επιχείρημα ότι οι μειονοτικές ομάδες, που εξομοιώνονται σε αυτόν, εξακολουθούν να παραμένουν στο περιθώριο ενώ εξαναγκάζονται στη «σιωπή».

Οι αντιμάχοντες του αφομοιωτικού μοντέλου επισημαίνουν την παράλειψή του να αναγνωρίσει εξουσιαστικά ζητήματα καθώς και τις καταπιεστικές επιπτώσεις του στους μετανάστες και τις μειονοτικές ομάδες. Η ανεπάρκεια του μοντέλου να αμβλύνει την κοινωνική αδικία είναι και ο λόγος πίσω από την απόρριψή του (Modood, 1997). Συμπερασματικά, η αφομοίωση οδηγεί στη διαίωνηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Πολλοί μελετητές επιχειρηματολογούν υπέρ της ένταξης στην ΕΕ ως «διορθωτικού μέτρου κατά του εθνικιστικού ή του περιφερειακού απομονωτισμού» και της αφομοίωσης (Coulby, 1997: 30). Ωστόσο, η ενίσχυση των εξωτερικών συνόρων της ΕΕ, καθώς και η προσήλωση σε μια τεχνητή ευρωπαϊκή καταγωγή ριζωμένη στο χριστιανικό πολιτισμό, μπορεί δυνητικά να οδηγήσει σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό εθνικισμό ή ευρωκεντρισμό. Ως εκ τούτου, τα κράτη μέλη της ΕΕ είναι καλό να απομακρυνθούν από εθνικιστικές και ευρωκεντρικές προσεγγίσεις προς την κατεύθυνση πιο περιεκτικών μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως το ενταξιακό μοντέλο.

Ενταξιακό Μοντέλο: Φιλελεύθερο Κράτος ή Ομοσπονδία Κοινοτήτων

Το ενταξιακό μοντέλο επιχειρηματολογεί υπέρ μιας πλουραλιστικής ατζέντας η οποία επιδιώκει να αναγνωρίσει και να νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητα (Banks & McGee Banks, 2009). Ωστόσο, αυτή η νομιμοποίηση μπορεί να συμβεί μόνο στον ιδιωτικό και όχι στο δημόσιο τομέα. Το ενταξιακό μοντέλο άπτεται του μοντέλου του Φιλελεύθερου Κράτους με βάση την τυπολογία του Modood (1997). Σύμφωνα με το Φιλελεύθερο Κράτος, τα άτομα, και όχι οι ομάδες, υποβάλλονται σε σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές. Ενώ είναι

πιθανός ο αποπροσανατολισμός τόσο των γηγενών όσο και των μεταναστών για ένα σύντομο χρονικό διάστημα, σύντομα επανέρχεται η ισορροπία. Εντούτοις, το Φιλελεύθερο Κράτος εθελουφλεί μπροστά στα εθνικά χαρακτηριστικά των πολιτών του, θεωρώντας τους ως άτομα και όχι ως μέλη ομάδων. Θέματα πολιτισμού, θρησκείας, τρόπου ζωής και γλώσσας άπτονται του ιδιωτικού τομέα και αναφέρονται στις εθελοντικές οργανώσεις των ατόμων. Το μοντέλο δεν προάγει έναν ή περισσότερους εθνικούς πολιτισμούς, αλλά επικεντρώνεται αυστηρά στην εξάλειψη των διακρίσεων μέσω της εκπαίδευσης. Η βρετανική τάση βασίζεται σε μια κοινωνική προσέγγιση ενότητας, «στην οποία οι διαφορές πρέπει να εντάσσονται σε μια ιστορική και κοινωνικά φιλελεύθερη αυτοκρατορία» (Zufiaurre, 2006: 411). Το βρετανικό μοντέλο αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βασίζεται κυρίως στις σχέσεις που επικρατούν στην αγορά και ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Το Φιλελεύθερο Κράτος νομιμοποιεί την πολυμορφία μόνο στον ιδιωτικό και όχι στον δημόσιο βίο. Ωστόσο, το κράτος θα έπρεπε να ενθαρρύνει τα άτομα προς την καλλιέργεια των μειονοτικών τους ταυτοτήτων και πρακτικών τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Αυτή η υπόθεση αποτελεί βασική παραδοχή του Modood (1997) με γνώμονα το μοντέλο με την επωνυμία *Ομοσπονδία Κοινοτήτων*. Σε αντίθεση με τα μοντέλα του Δημοκρατικού και του Φιλελεύθερου Κράτους, το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει τους δεσμούς των ατόμων, καθώς και την προσήλωσή τους στις ομάδες και τις κοινότητές τους. Λαμβανομένου υπόψη ότι οι σχέσεις εντός της κοινότητας μπορούν να διαμορφώσουν τη δημόσια ζωή, οι κοινότητες δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στον ιδιωτικό τομέα. Το κράτος, το οποίο είναι μια ομοσπονδία κοινοτήτων, αποσκοπεί στην προστασία των δικαιωμάτων των κοινοτήτων αυτών. Το ενταξιακό μοντέλο ευνοεί συνήθως τον τύπο της Ομοσπονδίας Κοινοτήτων του Modood, αντί τον τύπο του Φιλελεύθερου Κράτους.

Το ενταξιακό μοντέλο αναγνωρίζει τις πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται μεταξύ των κοινοτήτων και ισχυρίζεται ότι σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο, όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να συνυπάρξουν (Banks & McGee Banks, 2009). Οι «ενταξιακοί» υποστηρίζουν ότι οι διαφορετικές κοινότητες έχουν ξεχωριστή, αυτοτελή και ενιαία πολιτισμική ταυτότητα. Επομένως, κάθε κοινότητα επιδεικνύει έναν ομοιογενή πολιτισμό με ιστορική διάρκεια, ανεξάρτητο από την αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες ή το οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Το ενταξιακό μοντέλο υιοθετεί την

προοπτική του «εμπλουτισμού», με τον ισχυρισμό ότι η ύπαρξη διαφορετικών, σταθερών κοινοτικών πολιτισμών προωθεί τον εμπλουτισμό της κοινωνίας (Eldering & Rothenberg, 1996: 309). Το κράτος οφείλει συνεπώς να διευκολύνει τη δυνατότητα εμπλουτισμού μέσω ενός πολιτισμικού «εορτασμού». Ωστόσο, ο εορτασμός της πολυμορφίας προσδίδει χαλκευμένη προσοχή στις πολιτισμικές διαφορές των μεταναστών και των μειονοτήτων, η οποία δύναται να επιδεινώσει το αίσθημα του «ξένου» (Luchtenberg, 2005· Paramichael, 2008). Τονίζοντας τις διαφορές, οι «ενταξιακοί» αρνούνται να εξετάσουν τις επιπτώσεις αυτών των διαφορών στη ζωή των ατόμων (Kincheloe & Steinberg, 1997). Ο Stables (2005) υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε ποτέ να κατανοήσουμε πλήρως τους άλλους, παρά τους ισχυρισμούς του ενταξιακού μοντέλου για το αντίθετο. Δεν μπορούμε να προβλέψουμε τις βιωματικές εμπειρίες ή τις ταυτότητες των ατόμων με βάση την ομάδα στην οποία ανήκουν. Το ενταξιακό μοντέλο αποτυγχάνει να επιφέρει κοινωνική αλλαγή, λόγω της αδυναμίας του να αναγνωρίσει και να καταργήσει τις θεσμικές διακρίσεις. Αποδίδει τον κοινωνικό διαχωρισμό στην ελλιπή γνωριμία άλλων πολιτισμών και όχι στις κοινωνικές και θεσμικές δομές. Το ενταξιακό μοντέλο παίρνοντας την απλοϊκή μορφή του πολιτισμικού εορτασμού, γίνεται παθητικό και μικροσκοπικό (Banks & McGee Banks, 2009). Η ανεπάρκεια του ενταξιακού μοντέλου να προβεί ταυτοχρόνως στην ερμηνεία των πολιτισμικών διαφορών, στην αμφισβήτηση των δομών εξουσίας και στη συνεξέταση των δομών και της ανθρώπινης διαμεσολάβησης, οδηγεί στην ανάγκη υιοθέτησης του συμπεριληπτικού μοντέλου.

Συμπεριληπτικό Μοντέλο: Πλουραλιστικό Κράτος

Το συμπεριληπτικό μοντέλο παρέχει ενεργή και περισκοπική προσέγγιση με την ενδυνάμωση των μειονοτήτων μέσω της εκπαίδευσης. Αμφισβητεί σχέσεις εξουσίας και προωθεί την κοινωνική αλλαγή (Clay & George, 2000). Οι «συμπεριληπτικοί» επεξηγούν ότι οι διακρίσεις και η κατάργησή τους πρέπει να απευθύνονται τόσο στο διαρθρωτικό, όσο και στο θεσμικό και ατομικό επίπεδο. Το προαναφερόμενο επιχείρημα ανταποκρίνεται στον τύπο που ο Modood (1997) ορίζει ως *Πλουραλιστικό Κράτος*. Το Πλουραλιστικό Κράτος αναγνωρίζει ότι η κοινωνική ζωή επηρεάζει τόσο τα άτομα, όσο και τις ομάδες, οι οποίες συνυπολογίζονται στην κατανομή της εξουσίας. Παρά το γεγονός ότι τα άτομα μοιράζονται ορισμένα δικαιώματα,

όπως και στο Φιλελεύθερο Κράτος, διαμεσολαβητικοί θεσμοί (π.χ. συνδικάτα, εκκλησίες, γειτονιές) μετατρέπονται σε «ενεργούς δημόσιους φορείς και φόρουμ πολιτικής συζήτησης, ενώ διαδραματίζουν επίσημο αντιπροσωπευτικό ή διοικητικό ρόλο εντός του κράτους» (Modood, 1997: 23). Επιπλέον, το Πλουραλιστικό Κράτος ενισχύει όχι μόνο την οργανική αντίληψη της πολιτότητας, αλλά και την ηθική. Τα άτομα διαμορφώνονται από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις στο πλαίσιο των οικογενειών και των κοινοτήτων τους, αλλά και της κοινωνικής διάταξης, η οποία αποτελείται από την πολιτότητα και τους δημόσιους θεσμούς που τροποποιούν την πολιτότητα. Δεδομένου ότι το κράτος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής των ατόμων, τα άτομα επενδύουν συναισθηματικά στο κράτος, συνήθως υπό τη μορφή της εθνικής ταυτότητας. Μια σταθερή και ομοιογενής μορφή της εθνικής ταυτότητας είναι ασύμβατη με το έργο της συμπερίληψης. Ο Zufiaurre (2006: 411) υποστηρίζει ότι οι σκανδιναβικές χώρες παραβλέπουν «την εξέταση απλών πολιτισμικών θεωρήσεων οι οποίες αναφέρονται σε ζητήματα γλώσσας, θρησκείας και γεωγραφικής ταυτότητας». Αντιθέτως, αναγνωρίζουν όχι μόνο τους προσωπικούς δεσμούς των ατόμων με τις κοινότητές τους, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των κοινοτήτων, οι οποίες και διαμορφώνουν τη δημόσια ζωή. Εις απάντησιν, τα άτομα αναπτύσσουν υβριδικές σκανδιναβικές ταυτότητες.

Αρκετοί μελετητές ισχυρίζονται ότι η αυξανόμενη υπερεθνικοποίηση (π.χ. ΕΕ), βάσει της οποίας η πολιτική και τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να λειτουργήσουν, αμφισβητεί τις κατά τόπον ταυτότητες που δομούνται μέσω της τεχνητής κατασκευής εθνικών κρατών (Modood, 2007, Faas, 2007a, 2007b). Οι «συμπεριληπτικοί» τονίζουν τον δυναμικό χαρακτήρα των πολιτισμών, οι οποίοι αποτελούν «ασταθείς προσμίξεις ομοιότητας και ετερότητας» (Leclercq, 2002: 6). Τα πολιτισμικά σύνορα τροποποιούνται και επικαλύπτονται για να δημιουργήσουν ένα «τρίτο διάστημα», εντός του οποίου γηγενείς και μετανάστες αναπτύσσουν πολλαπλές ή υβριδικές ταυτότητες (Hajisoteriou, 2010). Ο Bhabha (1995) ορίζει τις υβριδικές ταυτότητες ως «μεικτές ταυτότητες», που απορρέουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ διασπορικών ή εθνικών δεσμών και πολιτικών ταυτοτήτων, όπως είναι η ευρωπαϊκή. Ο πολυδιάστατος και πολλαπλός χαρακτήρας των ταυτοτήτων, αντικατοπτρίζει τη μεταβαλλόμενη φύση της κοινωνίας. Καθώς η κοινωνία μεταβάλλεται, οι ταυτότητες δεν είναι σταθερές, συμπαγείς ή δυαδικού χαρακτήρα (π.χ. μαύρο ή άσπρο), αλλά αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης σε μια διαδικασία πολιτισμικού

συγκρητισμού. Ο Faas (2007a, 2007b) υποστηρίζει ότι οι μετανάστες δεν έχουν μονοδιάστατες ταυτότητες αλλά μετέρχονται εθνο-εθνικές, εθνο-τοπικές και εθνικο-ευρωπαϊκές ταυτότητες. Συνεπώς, προτρέπει την επανεξέταση των μηχανισμών σχηματισμού ταυτοτήτων, προκειμένου να αναγνωρισθεί η διασύνδεση μεταξύ εθνοτικών και πολιτικών ταυτοτήτων. Ο Brah (1996) ορίζει την ταυτότητα ως μια διαδικασία που επιτρέπει την πολλαπλότητα και την αντίφαση μεταξύ των μεταβαλλόμενων ταυτοτήτων. Εν τούτοις, υποστηρίζει ότι ταυτότητα είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας η πολλαπλότητα, η αντίφαση και η αστάθεια της υποκειμενικότητας, σηματοδοτούνται ως να αποκτούν συνέπεια, συνέχεια και σταθερότητα, ως να έχουν πυρήνα, ο οποίος σε μια δεδομένη στιγμή συνταυτίζεται με το εγώ» (Brah, 1996: 124). Στη συνέχεια, ο Brah επεξηγεί ότι τα άτομα δύναται να αντιληφθούν τις πολλαπλές τους ταυτότητες ως συνεκτικές ενώ εκφράζουν έντονα συναισθήματα για αυτές.

Στην παρούσα θεώρηση αναγνωρίζονται οι «τύποι πολιτικής ενσωμάτωσης» του Parekh (2000: 201), συμπεριλαμβανομένων των τύπων της αφομοίωσης, του διαδικαστικού μοντέλου, της πολιτικής αφομοίωσης και του διακοινοτικού μοντέλου. Ωστόσο, υποστηρίζεται η ανεπάρκεια της τυπολογίας του Parekh να χειριστεί ικανοποιητικά τις τρέχουσες τάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, το κράτος αφομοιώνει τις πολιτισμικές μειονότητες στην κυρίαρχη κουλτούρα, προκειμένου να διασφαλίσει την πολιτική ενότητα. Το διαδικαστικό μοντέλο επιδιώκει μια τυπική και ουδέτερη κατάσταση για το κράτος, η οποία καθορίζει τους γενικούς κανόνες επαφής για τους πολίτες, αλλά δεν περιορίζει τις προσωπικές επιλογές τους. Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο της πολιτικής αφομοίωσης ενισχύει την αφομοίωση σε μια κοινή πολιτική κουλτούρα που αποτελείται από δημόσιες ή πολιτικές αξίες, πρακτικές και θεσμούς. Αν και ο δημόσιος τομέας φιλοξενεί έναν συνεκτικό πολιτισμό για τους πολίτες, οι πολίτες μπορούν να διατηρήσουν την πολιτισμική τους πολυμορφία στον ιδιωτικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει την οικογένεια και την αστική κοινωνία. Το υψηλότερο επίπεδο της ταξινόμησης του Parekh, κατέχει το διακοινοτικό μοντέλο, το οποίο παρουσιάζει το κράτος ως «μια χαλαρή ομοσπονδία κοινοτήτων» (Parekh, 2000: 200). Το κράτος επιτρέπει στις κοινότητες να συνεχίσουν τις πολιτισμικές παραδόσεις τους, ενώ παράλληλα προωθεί τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις εντός κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών πλαισίων. Το διακοινοτικό μοντέλο είναι παρεμφερές με το μοντέλο της Ομοσπονδίας Κοινοτήτων το οποία συναντάται

στην τυπολογία του Modood (1997). Ωστόσο, ο Modood κινείται πέραν της σκιαγράφησης του κράτους ως ενός πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινοτήτων. Επομένως, το υψηλότερο επίπεδο της τυπολογίας του Modood δεν είναι η Ομοσπονδία των Κοινοτήτων, αλλά το Πλουραλιστικό Κράτος. Το Πλουραλιστικό Κράτος δεν επικεντρώνεται μόνο στις κοινότητες και τα θεσμικά τους όργανα, αλλά και στα άτομα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα διάφορα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και τις μακρο-επιπτώσεις του. Οι παρακάτω ενότητες πραγματεύονται τις μεσο- και μικρο-συνέπειες του κράτους, με γνώμονα τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το σχολείο και τη σχολική τάξη, αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Τυπολογία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Μακρο-Επίπεδο του Κράτους

Μοντέλα	Συνέπειες στο Επίπεδο	Μακρο-Ορισμός Πολιτισμού
<i>Αφομοίωση</i>	<p>Δημοκρατικό Κράτος</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εστιάζει στα άτομα - Κοινή αστική κουλτούρα - Ισότητα στη δημόσια, αλλά όχι στην ιδιωτική σφαίρα 	Μοναδικός πολιτισμός, ο πολιτισμός της κοινωνίας υποδοχής
<i>Ένταξη</i>	<p>Φιλελεύθερο Κράτος</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εστιάζει στα άτομα - Αδιαφορία προς κοινωνικές ομάδες - Αναγνώριση στον ιδιωτικό αλλά όχι στον δημόσιο τομέα - Σκοπός: Καταπολέμηση των διακρίσεων <p>Ομοσπονδία Κοινοτήτων</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εστιάζει στις κοινότητες - Οι σχέσεις μεταξύ των κοινοτήτων διαμορφώνουν τον δημόσιο βίο 	Συνύπαρξη διαφορετικών, αλλά ομοιογενών, πολιτισμών
<i>Συμπερίληψη</i>	<p>Πλουραλιστικό Κράτος</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εστιάζει τόσο στα άτομα όσο και στις κοινότητές τους - Διαδικαστικός και ηθικός ορισμός της πολιτότητας 	Υβριδικές πολιτισμικές ταυτότητες μέσω πολιτισμικού συγκρητισμού

Διαχείριση της Διαφορετικότητας: Το Σχολείο

Το Αφομοιωτικό Σχολείο

Σε πρακτικό επίπεδο, η αφομοίωση στηρίζεται στην ιδέα της πολιτισμικής υστέρησης και στην προοπτική τους ελλείμματος (Νικολάου, 2000, Gundara, 2000). Η αποδοχή του μοντέλου αυτού, οδηγεί στην παραδοχή ότι οι μετανάστες μαθητές παρουσιάζουν εκπαιδευτικά μειονεκτήματα σε σύγκριση με τους γηγενείς συνομήλικούς τους. Οι Banks και McGee Banks (2009) υποστηρίζουν ότι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες βασίζονται στο πολιτισμικό πρότυπο του ελλείμματος, αποσκοπούν στην απομάκρυνση των μαθητών από τους προϋπάρχοντες πολιτισμούς τους, δεδομένου ότι οι πολιτισμοί αυτοί θεωρούνται ως υπαίτιοι για τη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών. Οι πολιτικές αυτές αποτυγχάνουν να αμφισβητήσουν κοινωνικές και σχολικές πρακτικές οι οποίες ενισχύουν την περιθωριοποίηση και τη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών. Από την άλλη πλευρά, προωθούν την αφομοίωση των μεταναστών, παρέχοντάς τους πολιτισμικές και άλλες εμπειρίες με σκοπό να «αντισταθμίσουν τη γνωστική και νοητική τους υστέρηση» (Banks, 1998: 100). Η αφομοίωση επιδιώκει την προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στις αξίες του σχολείου, ενώ αρνείται τη μεταρρύθμιση των κοινωνικών και σχολικών θεσμών και πολιτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών (Hajisoteriou, 2010). Η έρευνα της Tanner (1997) αναφορικά με τους μετανάστες μαθητές στη Νέα Υόρκη αποκαλύπτει ότι ορισμένα σχολεία θεωρούν τους μετανάστες μαθητές ως ανεπαρκείς λόγω της πολιτισμικής τους υστέρησης. Η πολιτισμική υστέρηση αυτή, με τη σειρά της, προσδιορίζεται ως η αιτία για τα χαμηλά επίπεδα της σχολικής τους επίδοσης.

Βάσει των παραδοχών του αφομοιωτικού μοντέλου, τα σχολεία έχουν χαρακτήρα μονοπολιτισμικό. Σκοπός τους είναι να διευκολύνουν τη διαίωνιση και τη διατήρηση της εθνικής παράδοσης και πολιτισμού (Νικολάου, 2000). Οι «αφομοιωτικοί» ισχυρίζονται ότι πρωταρχικός στόχος του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση των μεταναστών μαθητών στον κυρίαρχο πολιτισμό, προκειμένου να αποκτήσουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να καταστούν αποτελεσματικοί πολίτες του έθνους-κράτους. Συνεπώς, οι μετανάστες μαθητές πρέπει να εκπαιδεύονται κατά τρόπο που τους απαλλάσσει από τους εθνοτικούς δεσμούς τους και τους επιτρέπει να

υιοθετήσουν τη συμπεριφορά της «δεσπόζουσας» κοινωνίας (Banks & McGee Banks, 2009). Ο εθνοκεντρικός λόγος διαχέεται στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια και οι εορτασμοί των εθνικών επετείων αποκτούν κεντρική σημασία στη σχολική ζωή. Χαρακτηριστικά, τα μονοπολιτισμικά σχολεία είναι και μονογλωσσικά. Οι «αφομοιωτικοί» αντιτάσσονται στα σχολικά προγράμματα διγλωσσικής εκπαίδευσης, καθότι υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα αυτά παρεμποδίζουν, από πλευράς των μαθητών, την εκμάθηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την ολοκλήρωσή τους ως πολίτες του έθνους-κράτους (Banks & McGee Banks, 2009). Η έρευνα της Κοντογιάννη (2002) σε σχολεία της Αττικής στην Ελλάδα αποκαλύπτει ότι οι μονοπολιτισμικές πολιτικές που υιοθετήθηκαν από τα σχολεία αυτά, αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους μετανάστες μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στη γλώσσα της άρχουσας πλειοψηφίας. Η έρευνα περιλάμβανε ανάλυση εγγράφων, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια με διευθυντές, δάσκαλους, μαθητές και γονείς, καθώς και παρατήρηση στην τάξη. Τα σχολεία που συμμετείχαν φάνηκε να θεωρούν την ανάπτυξη των μεταναστών μαθητών στη μητρική τους γλώσσα ως αποκλειστική ευθύνη της οικογένειάς τους και όχι ως ευθύνη του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, η επάρκεια των μεταναστών στην εθνική γλώσσα θεωρήθηκε ως προϋπόθεση για την αφομοίωσή τους.

Το Ενταξιακό Σχολείο

Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, το ενταξιακό μοντέλο υποθέτει ότι οι πολιτισμοί των μειονοτήτων και των μεταναστών δεν είναι ελλιπείς ή αποκλίνοντες. Τουναντίον, είναι καλά οργανωμένοι και εξαιρετικά δομημένοι, αλλά διαφέρουν τόσο μεταξύ τους όσο και από τη δεσπόζουσα, κυρίαρχη κουλτούρα (Banks, 1998). Ο ενταξιακός τύπος αντλεί από την πολιτισμική προοπτική του εμπλουτισμού της κοινωνίας λόγω της ύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών. Ως εκ τούτου, επίκεντρο του ενταξιακού σχολείου είναι η διατήρηση των πολιτισμών αυτών και των παραδόσεών τους. Το ενταξιακό σχολείο φιλοδοξεί να εκπαιδεύσει τους μετανάστες μαθητές με τρόπο που να μην τους απομακρύνει από τους πολιτισμούς προέλευσής τους (Banks, 1998). Το σχολείο «εορτάζει» την πολιτισμική ποικιλομορφία μέσω σχολικών πολιτικών που ανταποκρίνονται στις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών. Στους κύριους στόχους του σχολείου εντάσσεται η αναγνώριση των γλωσσών και των πολιτισμών των διαφόρων κοινοτήτων, η

γνώση της προσφοράς των κοινοτήτων αυτών στην κοινωνία ή ακόμη και η προετοιμασία των μεταναστών μαθητών για επανένταξή τους στη χώρα καταγωγής τους. Εξ ου και περισσότερες από μία γλώσσες διδάσκονται στα σχολεία, ενώ το διδακτικό προσωπικό παρουσιάζει ποικιλόμορφο πολιτισμικό υπόβαθρο (Grant & Sleeter, 2005). Οι σχολικές δραστηριότητες αποσκοπούν στην προαγωγή της διδασκαλίας της μουσικής παράδοσης των μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων, της ιστορίας και της θρησκείας τους, προκειμένου να νομιμοποιήσουν τους μεταναστευτικούς ή μειονοτικούς πολιτισμούς.

Ωστόσο, το ενταξιακό μοντέλο αποτυγχάνει στο να σκιαγραφήσει το είδος της σχέσης που πρέπει να διέπει τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες του σχολείου. Επιπλέον, η ένταξη δεν προνοεί τη μεταρρύθμιση του σχολικού θεσμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στις δομές του σχολείου (Banks & McGee Banks, 2009). Επομένως, το ενταξιακό σχολείο αποσκοπεί αποκλειστικά στην υψηλότερη αριθμητική εκπροσώπηση των περιθωριοποιημένων ομάδων στη δημόσια εκπαίδευση και έχει ως στόχο την ένταξή τους. Ωστόσο, η συγκριτική μελέτη του King (2001) μεταξύ των ΗΠΑ και της Νότιας Αφρικής αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επισημαίνει ότι παρά την αυξημένη αριθμητική εκπροσώπηση, η περιθωριοποίηση και ο διαχωρισμός των μεταναστών μαθητών, εξακολουθούν να εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον. Οι μετανάστες μαθητές εντάσσονται σε σχολεία που δεν έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της επιτυχίας τους. Ως εκ τούτου, προϋπόθεση για τη σχολική τους επιτυχία αποτελεί η μετατόπιση της πολιτισμικής τους ταυτότητας προς την «άρχουσα» κουλτούρα του σχολείου (Paramichael, 2008). Ο Wilson (2002), με βάση τη συγκριτική μελέτη του για τα δικαιώματα των μειονοτήτων στη Λετονία, τη Ρουμανία και την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας (FYROM), υποστηρίζει ότι η ένταξη επιδιώκει την ομογενοποίηση των διαφόρων κοινωνιών μέσω της διαρθρωτικής και θεσμικής αφομοίωσης των πολιτισμικά διαφορετικών στην κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου. Προτείνεται, συνεπώς, ότι η ένταξη αφορά ένα προηγμένο μοντέλο αφομοίωσης. Λαμβάνοντας υπόψη την ανεπάρκεια του ενταξιακού μοντέλου στην εξάλειψη των διακρίσεων, αποδεχόμαστε την «αριθμητική ένταξη» μόνο ως προϋπόθεση της «περιεκτικής συμπερίληψης». Η επόμενη ενότητα πραγματεύεται τους τρόπους με τους οποίους τα διαπολιτισμικά σχολεία επιδιώκουν να προωθήσουν την πλήρη και περιεκτική συμπερίληψη των μεταναστών.

Το Συμπεριληπτικό Σχολείο

Η επωφελέστερη κατάσταση που δημιουργείται από τη συμπερίληψη είναι η προσπάθεια που ξεκινά με τη μεταρρύθμιση του σχολείου και καταλήγει στην κοινωνική ανασυγκρότηση, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες του κάθε ατόμου (Grant & Sleeter, 2005). Το συμπεριληπτικό μοντέλο δεν περιορίζεται στη μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά επιδιώκει να αναδιαρθρώσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης (Hajisoteriou, 2009). Η συμπερίληψη δεν προσανατολίζεται αποκλειστικά προς τη σχολική επιτυχία των μεταναστών μαθητών, αλλά αποκτά ευρύτερες διαστάσεις στην κοινωνία μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης των διαπροσωπικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη αποσκοπεί στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ευρύτερου φάσματος κοινωνικο-ακτιβιστικών σχολικών πολιτικών. Αυτού του είδους οι σχολικές πολιτικές προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής ατζέντας αντιπροκατάληψης, την πρόσληψη εκπαιδευτικών από μειονοτικές ομάδες και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας εντός και εκτός των σχολείων. Στόχος τους είναι να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές ως κοινωνικά ενεργούς πολίτες (Angelides, Stylianou & Leigh, 2004).

Η Hajisoteriou (2011) προτείνει τη βελτίωση των σχολικών μονάδων προκειμένου να ανταποκριθούν στην πρόκληση της διαπολιτισμικότητας. Ο σχολικός μετασχηματισμός πρέπει να αντικατοπτρίζει τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας. Οι Booth και Ainscow (2002: 8) προσδιορίζουν την ανάγκη δημιουργίας «μιας ασφαλούς, αποδεκτικής, συνεργατικής και παρακινητικής κοινότητας, στην οποία ο καθένας αποτιμάται ως ο θεμέλιος λίθος προς την επίτευξη υψηλότερων επιτευγμάτων από πλευράς όλων των μαθητών». Η δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας συνεπάγεται την ανάπτυξη κοινών συμμετοχικών αξιών για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Οι συμπεριληπτικές αξίες δύναται να καθοδηγήσουν τις αποφάσεις αναφορικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή σχολικών πολιτικών και των πρακτικών της σχολικής τάξης. Ο Giangreco (1997) προσδιορίζει τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά των συμπεριληπτικών σχολείων:

- συνεργατική και συλλογική εργασία,
- εμπλοκή της οικογένειας,
- ανεπτυγμένο αίσθημα υπευθυνότητας από μέρους των εκπαιδευτικών,

- ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα με νόημα και σκοπό,
- διαδικασίες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας.

Βάσει του Giangreco (1997), η συνεργατική εργασία μεταξύ του/της εκπαιδευτικού της τάξης, των σχολικών συνοδών, των μαθητών και των γονέων, προϋποθέτει τη διαμόρφωση κοινών στόχων. Μέσω της κοινής στοχοθεσίας επιτυγχάνεται ο συντονισμός των σχολικών δραστηριοτήτων προς την επίτευξη κοινών σκοπών. Οι οικογένειες των μεταναστών θα πρέπει να αποτελέσουν μέρος της συνεργασίας μέσω εξατομικευμένων διαδικασιών αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Ανεξαιρέτως, στα πλαίσια του διαπολιτισμικού μοντέλου, όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου θεωρούν τους εαυτούς ως τους κύριους υπεύθυνους για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι στο σχολείο τους. Ο Giangreco υποστηρίζει ότι οι σχολικές ομάδες καλούνται να συνεργαστούν ώστε να αναπτύξουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές τους, τα οποία «προσδοκούν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους» (Giangreco, 1997: 199). Τέλος, υποστηρίζει ότι μέσω καινοτόμων προγραμμάτων σχολικής αξιολόγησης, συγκεντρώνονται πληροφορίες για την αξιολόγηση των διαπολιτισμικών πολιτικών του σχολείου.

Ευρήματα προηγούμενων εμπειρικών ερευνών υποδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης συμπεριληπτικών σχολικών πολιτικών. Η έρευνα των Hidalgo κ.ά. (2004) για τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μεταξύ Λατίνων και Κινέζων στη Βοστώνη, υποδηλώνει ότι οι φιλοσοφίες και οι πρακτικές των οικογενειών και των κοινοτήτων τους είναι καλό να ενσωματώνονται στις δομές του σχολείου. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι Bell και Stevenson (2006) στη μελέτη τους για την ανάπτυξη πολιτικής σε πολυεθνικά σχολεία της Αγγλίας, υποστηρίζουν ότι η επιτυχία των πολυεθνικών σχολείων έγκειται στη λειτουργία τους ως συνεργατικές κοινότητες οι οποίες κινητοποιούν την κοινότητα, συνεργάζονται με τις οικογένειες των μαθητών και επιμορφώνουν κατάλληλα το διδακτικό τους προσωπικό. Στο συμπεριληπτικό σχολείο, οι μαθητές χαίρουν ισάξιας εκτίμησης, ενώ ενυπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και άτομα προκειμένου να εξασφαλισθεί η ισότητα όσον αφορά το αποτέλεσμα και τη σχολική επιτυχία. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και η αξιολόγηση πολιτικών κοινωνικής δικαιοσύνης στις ΗΠΑ της Orfer (2006). Η αξιολόγησή της στηρίζεται σε παρατηρήσεις, ομαδικές συζητήσεις με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς,

συνεντεύξεις με τους διευθυντές των συμμετεχόντων σχολείων και ερωτηματολόγια με τους εκπαιδευτικούς. Η Orfer υποστηρίζει ότι η στροφή προς το συμπεριληπτικό σχολείο συνοδεύεται από τον ορισμό της ισότητας ως ισότιμης κατανομής αποτελεσμάτων και όχι ως ισότιμης πρόσβασης. Η ανάπτυξη και εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών στο μεσο-επίπεδο του σχολείου επηρεάζει την ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης.

Διαχείριση της Διαφορετικότητας: Σχολική Τάξη και Εκπαιδευτικοί

Αφομοιωτικό Μοντέλο: Διδακτικές Πρακτικές στη Σχολική Τάξη

Έχουμε ήδη εξηγήσει ότι η αφομοίωση στηρίζεται στον λόγο της πολιτισμικής υστέρησης. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα πλαίσια του μοντέλου αυτού, καθιστούν υπαίτιους τους ίδιους τους μετανάστες μαθητές για τα «προβλήματα» και τη σχολική αποτυχία τους (Banks & McGee Banks, 2009). Πιστεύουν, συνεπώς, ότι η διδασκαλία επιδέχεται περιορισμούς στην προώθηση της επιτυχίας των μεταναστών μαθητών, λόγω της κουλτούρας στην οποία έχουν ήδη εντρυφήσει. Ενώ οι μετανάστες μαθητές υποχρεούνται να μεταβάλουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε καμία τροποποίηση της διδακτικής τους προσέγγισης και συμπεριφοράς. Πρακτικές διδασκαλίας που βασίζονται στις πολιτισμικές προσεγγίσεις του ελλείμματος αντανακλούν και διαιωνίζουν το *status quo* και την ηγεμονία της κυρίαρχης ομάδας, την ιδεολογία και τις αξίες της (Theodorou, 2010). Κατά συνέπεια, έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την αποδοτικότητα των μεταναστών μαθητών στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, οι πρακτικές αυτές δεν αμφισβητούν τις σχέσεις εξουσίας που δυνητικά οδηγούν στην περιθωριοποίηση και την αποτυχία των μεταναστών μαθητών. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν επίγνωση των σχέσεων εξουσίας, αδυνατούν να προβούν σε οποιαδήποτε ενέργεια για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Petrou, Angelides & Leigh, 2009, Theodorou, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί στο μονοπολιτισμικό μοντέλο, απορρίπτουν τον «πολιτισμικό εορτασμό» ως ικανό να ενισχύσει την κοινωνική πόλωση και ως ανίκανο να διευκολύνει την κοινωνικοποίηση των μεταναστών στην κουλτούρα του έθνους-κράτους (Banks, 1998). Εμπειρικές μελέτες

καταλήγουν συμπερασματικά ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν εντός της αφομοιωτικής παράδοσης, συσχετίζουν το διδακτικό τους υλικό και το στυλ διδασκαλίας τους με την άρχουσα εθνική κουλτούρα. Η έρευνα που διεξήγαγε ο Παπάς (2000) σε ελληνικά σχολεία, αποκάλυψε ότι η αφομοιωτική διδασκαλία υπερτιμά την κοινωνικοποίηση των μαθητών στην άρχουσα εθνική κουλτούρα. Οι αφομοιωτικές πρακτικές διδασκαλίας αποσκοπούν στο να αναπτύξουν στους μαθητές ικανότητες κοινωνικής δράσης οι οποίες οδηγούν στην ταύτισή τους με τα δεσπύζοντα ιδεολογήματα. Παρόμοια ευρήματα παραθέτει και ο Rios (1993) με βάση την περιπτωσιολογική μελέτη τεσσάρων αμερικανών εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Ο Rios επεξηγεί ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δρουν εντός του αφομοιωτικού μοντέλου, υιοθετούν την «ως συνήθως» διδακτική προσέγγιση. Βάσει των αφομοιωτικών πρακτικών, οι προαναφερόμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τον αμετάβλητο χαρακτήρα των μαθησιακών στυλ σε όλους ανεξαιρέτως τους πολιτισμούς. Έτσι, «συνεχίζουν να διδάσκουν ως το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών να είναι άνευ σημασίας» (Rios, 1993: 256). Οι εκπαιδευτικοί «της αφομοίωσης» υποστηρίζουν ότι διάφορες πρακτικές κοινωνικοποίησης στην κυρίαρχη κουλτούρα μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση. Σύμφωνα με τη Theodorou (2010), οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποδεικνύουν ότι οι υφιστάμενες πρακτικές κοινωνικοποίησης των μειονοτικών ομάδων παρεμποδίζουν τη λεκτική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Προτείνουν, ως εκ τούτου, την έκθεση των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από τα ούτως καλούμενα «υποβαθμισμένα» κοινωνικά στρώματα, σε αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα σε νεαρή ηλικία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι μονοπολιτισμικές και αφομοιωτικές πρακτικές διδασκαλίας δέχονται επικρίσεις για ποικίλους λόγους. Τέτοιου είδους πρακτικές αποτελούν επιζήμιες δραστηριότητες που αποσκοπούν στην καταστροφή του πολιτισμού των μεταναστευτικών ομάδων. Οι μετανάστες μαθητές κοινωνικοποιούνται σε κοινότητες που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα του σχολείου. Συνεπώς, οι Banks και McGee Banks (2009), επιβεβαιώνουν ότι εκπαιδευτικές πρακτικές τέτοιου είδους, συχνά παρεμποδίζουν την επιτυχία των μεταναστών μαθητών. Η υπόθεση ότι τα μαθησιακά στυλ έχουν καθολικό χαρακτήρα, καθώς και ότι δεν εξαρτώνται από τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών είναι αμφίβολη. Επιπλέον, η υπόθεση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν εξίσου καλά βάσει του διδακτικού υλικού που αντικατοπτρίζει μόνο τις πολιτισμικές εμπειρίες της πλειοψηφίας είναι επίσης αμφισβητήσιμη. Το

περιεχόμενο της μάθησης θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την πολιτισμική πολυμορφία τονίζοντας την πολυδιάστατη αντί την εθνοκεντρική έννοια του πολιτισμού. Ως εκ τούτου, πολλοί ακαδημαϊκοί και ερευνητές προβαίνουν σε αναζήτηση εναλλακτικών πρακτικών διδασκαλίας στα πλαίσια του ενταξιακού μοντέλου.

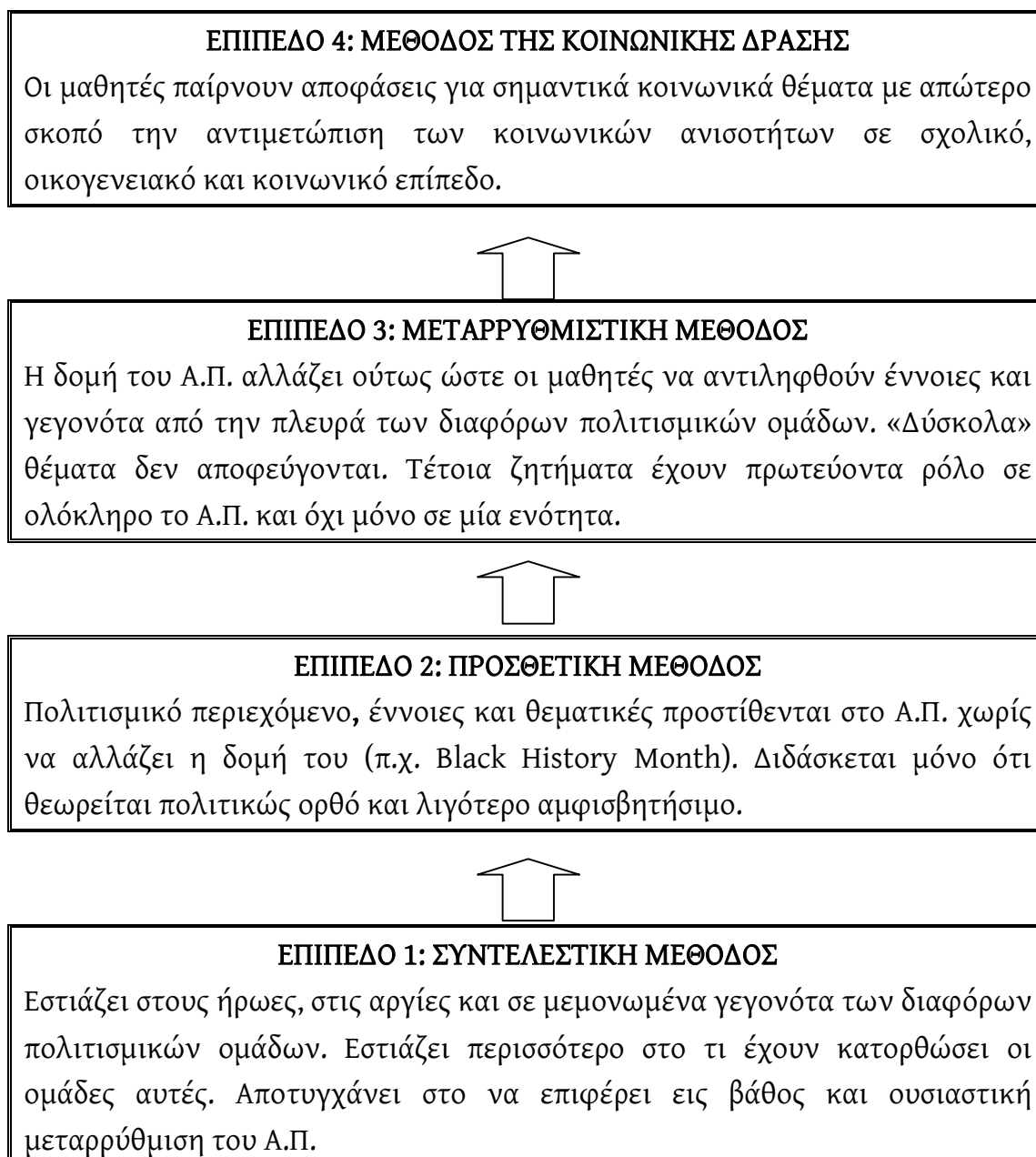
Ενταξιακό Μοντέλο: Διδακτικές Πρακτικές στη Σχολική Τάξη

Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο και τις αναφορές του στον καθολικό χαρακτήρα των μαθησιακών στυλ, οι εκπαιδευτικοί στο ενταξιακό μοντέλο θεωρούν ότι διαφορετικά μαθησιακά στυλ χαρακτηρίζουν τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Εντεύθεν, αναθεωρούν τόσο τα αναλυτικά τους προγράμματα όσο και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, προκειμένου να αντανakλούν τα γνωστικά στυλ και την πολιτισμική ιστορία και να παρουσιάζουν τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Banks, 1998). Με τον τρόπο αυτό, τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό δομείται βάσει των πολιτισμικών εμπειριών των μειονοτήτων και των μεταναστευτικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υιοθετούν προσεγγίσεις ένταξης, επιχειρούν να καταστήσουν τους μαθητές τους ικανούς να λειτουργήσουν εντός του πολιτισμού προέλευσής τους. Η διδασκαλία τους προάγει την προσήλωση των μαθητών στις πολιτισμικές τους ομάδες και στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να «ενδυναμώσουν» τις ομάδες τους. Το ενταξιακό μοντέλο εκδηλώνεται στις σχολικές τάξεις, μέσω διαφορετικών προσεγγίσεων όπως η συντελεστική μέθοδος, η προσθετική μέθοδος, η μεταρρυθμιστική μέθοδος και η μέθοδος της κοινωνικής δράσης (Banks, 1998).

Η συντελεστική και η προσθετική μέθοδος επιδιώκουν να μειώσουν την επιφυλακτικότητα μέσω της ανάπτυξης στάσεων αποδοχής. Η προσφορά των μειονοτήτων καθώς και το πολιτισμικό περιεχόμενο προστίθενται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, ενώ δεν παρατηρείται καμία αλλαγή στους σκοπούς και στη δομή του αναλυτικού προγράμματος. Αναντίρρητα, τόσο οι συντελεστικές όσο και οι προσθετικές προσεγγίσεις δαιωνίζουν τον εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεταβάλουν τα αναλυτικά προγράμματα με σκοπό την ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής δράσης προς την κοινωνική ανασυγκρότηση (Petrou, Angelides Leigh και 2009). Η υιοθέτηση της μεταρρυθμιστικής μεθόδου ενισχύει την τροποποίηση της

δομής του αναλυτικού προγράμματος προκειμένου οι μαθητές να εξετάσουν διάφορες έννοιες και φαινόμενα που διέπουν τις πολιτισμικά ποικιλόμορφες κοινωνίες μας. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν τη μέθοδο της κοινωνικής δράσης, ωθούν τους μαθητές τους στη λήψη αποφάσεων με σκοπό την ενίσχυση της δράσης τους ενάντια στην αδικία και την ανισότητα, μέσα στο σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία. Το **Σχήμα 1** απεικονίζει διαγραμματικά τα διαφορετικά επίπεδα του αναλυτικού προγράμματος στα πλαίσια του ενταξιακού μοντέλου.

Σχήμα 1: Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Ενταξιακό Μοντέλο



Πηγή: Banks (1998)

Στο μικρο-επίπεδο της τάξης, ο Milner (2005) διεξήγαγε περιπτωσιακή μελέτη μιας αφρικανο-αμερικανής εκπαιδευτικού σε μια προαστιακή τάξη στην Αγγλία, η οποία εστίασε τις προσπάθειές της στην ανάπτυξη ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος. Ο Milner καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αν και η μέθοδος της κοινωνικής δράσης αντιπροσωπεύει το υψηλότερο επίπεδο ενός διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος, η μεταρρυθμιστική προσέγγιση αποτελεί το επίπεδο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σε συνθήκες «πραγματικής» τάξης.

Νοουμένου ότι η δράση προϋποθέτει κατανόηση, οι συντελεστικές και προσθετικές προσεγγίσεις στα αναλυτικά προγράμματα συμπληρώνουν τις μεθόδους της μεταρρύθμισης και της κοινωνικής δράσης, ενώ δεν αλληλοαναιρούνται. Ωστόσο, αμερικανοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στη μελέτη της Sleeter (1992), αναφέρθηκαν στην έλλειψη χρόνου για προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην τάξη τους. Η Sleeter αναφέρεται στους χρονικούς περιορισμούς ως ένα διαρθρωτικό εμπόδιο για την επίτευξη των υψηλότερων επιπέδων της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, η παρατήρηση της πρακτικής Ελλήνων εκπαιδευτικών από τον Δαμανάκη (1997), αποδεικνύει ότι η ανεπαρκής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρεμποδίζει τις προσπάθειές τους για την υλοποίηση προγραμμάτων μεταρρύθμισης ή κοινωνικής δράσης στις τάξεις τους. Επιπλέον, η έρευνα των Leeman και Ledoux (2005) στις τάξεις Ολλανδών εκπαιδευτικών, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά κατέχουν «έννοιες-δεξαμενές» αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Κατά συνέπεια, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν και να διαχωρίσουν τους προαναφερόμενους τύπους των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά θεωρούν ως σημαντικά όλα όσα ταιριάζουν φαινομενικά με την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας.

Εν κατακλείδι, οι διδακτικές πρακτικές, στο μοντέλο της ένταξης, αναφέρονται στην ύπαρξη μαθησιακών στυλ αλληλένδετων με την κουλτούρα και αναγνωρίζουν τη σημασία της πολιτισμικής ταυτότητας για την επιτυχία των μαθητών. Εν τούτοις, αποτυγχάνουν στο να προωθήσουν τη συμμετοχή των μαθητών σε μια κουλτούρα ευρύτερη από τον πολιτισμό των πολιτισμικών κοινοτήτων τους. Εξ ου, και η διδασκαλία βάσει του ενταξιακού μοντέλου θεωρείται ως ανεπαρκής στο να προετοιμάσει τους μαθητές για να λειτουργήσουν πέραν των κοινοτήτων τους. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός, η παρούσα εισήγηση προτείνει την υιοθέτηση προσεγγίσεων που άπτονται του συμπεριληπτικού μοντέλου εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Συμπεριληπτικό Μοντέλο: Διδακτικές Πρακτικές στη Σχολική Τάξη

Στο συμπεριληπτικό μοντέλο, εκπαιδευτικοί και μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές τους και να κατανοούν τα κοινά τους σημεία. Ο Luchtenberg (2005) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του συμπεριληπτικού μοντέλου, παρέχουν σε όλους τους μαθητές τους τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίτευξη της διαδικασίας του υβριδισμού

μεταξύ των πολιτισμικών κοινοτήτων, αλλά και εντός των ατόμων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δρουν ως «διευκολυντές» της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, προκειμένου να πραγματοποιήσουν διεργασίες «πολιτισμικού συγκρητισμού» (Bhabha, 1995). Το επιχείρημα αυτό ενισχύεται από τη μελέτη περίπτωσης των Petrou, Angelides και Leigh (2009) στην οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που εργάζονταν βάσει του συμπεριληπτικού μοντέλου, προωθούσαν συζητήσεις στην τάξη τους, ώστε να παρακινήσουν τους μαθητές τους να εκφράσουν τις θέσεις τους με αποτέλεσμα να προωθείται ο γόνιμος διάλογος μεταξύ των μαθητών με απώτερο σκοπό την ανταλλαγή απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων και την κριτική συζήτηση επ' αυτών. Επιπλέον, η Youdell (2003) στην εθνογραφική της μελέτη σε σχολείο του Ηνωμένου Βασιλείου, επισημαίνει ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές, οι οποίοι λειτουργούν στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής τάξης, αναγνωρίζουν και αντιμάχονται της «καταπίεσης», προάγοντας την ενσυναίσθηση και την εξέταση των διακρίσεων από την πλευρά των μεταναστών. Αναμφισβήτητα, οι συμπεριληπτικές δραστηριότητες στην τάξη δεν θα πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στις ομάδες των μεταναστών και των μειονοτήτων, αλλά να είναι σχεδιασμένες ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλες τις ομάδες (Applebaum, 2005). Στο συμπεριληπτικό μοντέλο, κάθε άτομο λαμβάνει μέρος στην ολοκλήρωση του κοινωνικού μετασχηματισμού. Η ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος κοινωνικής μεταρρύθμισης βασίζεται στη σύνθεση θεωρίας και πράξης. Η συμπεριληπτική διδασκαλία αποκαλύπτει «κρυφές» κοινωνικές διεργασίες που διακρίνουν τις κοινωνικές διακρίσεις. Ταυτόχρονα, κινείται πέραν από την απλουστευμένη κατανόηση, στην απόκτηση δεξιοτήτων που επιτρέπουν την αλλαγή των εν λόγω διεργασιών (Leclercq, 2002).

Στο συμπεριληπτικό μοντέλο, η διδασκαλία ευνοεί την επιτυχία όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της εθνικότητας, φύλου, κοινωνικής διαστρωμάτωσης ή αναπηρίας. Οι Booth και Ainscow (2002: 41) υποστηρίζουν την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, μέσω της ανάπτυξης μαθημάτων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, οι οποίοι δρουν «ενεργά στη μάθησή τους». Θεωρούν ότι τόσο η συνεργατική μάθηση, όσο και η εξατομικευμένη διδασκαλία, επικεντρώνονται σε παιδο-κεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση της συμπερίληψης. Οι Banks and McGee Banks (2009) αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγνωρίζουν την ετερογένεια στην τάξη τους, αντιλαμβάνονται την ανάγκη για εξατομικευμένη στήριξη των μαθητών τους. Αυτή η εκπαιδευτική αλλαγή

ενισχύει μια παιδο-κεντρική προσέγγιση που εξασφαλίζει την πνευματική και προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών, παρέχοντάς τους σημαντικούς ρόλους στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία. Ομοίως, η συγκριτική μελέτη του King (2001) μεταξύ των ΗΠΑ και της Νότιας Αφρικής δείχνει ότι συμπεριληπτικές πρακτικές δύναται να ενισχύσουν τη «διαπολιτισμικότητα». Τέτοιες πρακτικές επικεντρώνονται στον εκ νέου σχεδιασμό των εκπαιδευτικών θεσμών, ώστε να ανταποκριθούν στα διαφορετικά σημεία αφετηρίας των παιδιών, αλλά και στα εξατομικευμένα τους συμφέροντα, μαθησιακά στυλ και ανάγκες.

Η «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι Petrou, Angelides και Leigh (2009) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν στα πλαίσια του συμπεριληπτικού μοντέλου είναι σε θέση να αξιολογούν κριτικά τις προσωπικές τους πρακτικές, το διδακτικό τους στυλ και τις στρατηγικές που υιοθετούν προς την κατεύθυνση της συμπερίληψης. Αναμφισβήτητα, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν επιτυχώς σε διαπολιτισμικές τάξεις έγκειται στην ολοκληρωμένη κατάρτισή τους. Η υπόθεση αυτή επικυρώνεται από τα ευρήματα εμπειρικής έρευνας. Η συγκριτική μελέτη των Eldering και Rothenberg (1996) αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ολλανδία και τις ΗΠΑ, δείχνει ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του συμπεριληπτικού μοντέλου, τους παρακινεί να (αυτο)αξιολογήσουν την κατανόηση και τα (συν)αισθήματά τους προς την πολιτισμική πολυμορφία. Η ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί στην ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων και πρακτικών, όπως η εποπτικοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και η συνεργασία τους με τους γονείς και τις κοινότητες των μεταναστών μαθητών. Ο Πίνακας 2 συνοψίζει τις επιρροές του αφομοιωτικού, του ενταξιακού και του συμπεριληπτικού μοντέλου στις πολιτικές του σχολείου και στις πρακτικές διδασκαλίας.

Πίνακας 2: Τα Μοντέλα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και οι Επιρροές τους στο Σχολείο και τη Σχολική Τάξη

Μοντέλα	Σχολική Κουλτούρα	Διδακτικές Πρακτικές
<i>Αφομοιωτικό</i>	<i>Πολιτισμικό Έλλειμμα</i> Μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά σχολεία Προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στους σχολικούς θεσμούς <i>Αφομοίωση</i>	Καθολικά μαθησιακά στυλ Ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές που προάγουν την ταύτισή τους με την άρχουσα κουλτούρα
<i>Ενταξιακό</i>	<i>Πολιτισμικός Εμπλουτισμός</i> Πολυγλωσσικά σχολεία Εορτασμός της πολιτισμικής διαφορετικότητας <i>Ένταξη</i>	Μαθησιακά στυλ αναλόγως του πολιτισμού Συντελεστική, προσθετική, μεταρρυθμιστική μέθοδος και μέθοδος της κοινωνικής δράσης
<i>Συμπεριληπτικό</i>	<i>Διαπολιτισμική Δραστηριότητα</i> Συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα Συνεργατική ομαδική εργασία Εξατομικευμένη διδασκαλία Εμπλοκή της οικογένειας Προγράμματα κοινωνικού ακτιβισμού <i>Συμπερίληψη</i>	Εστιάζει σε ΟΛΟΥΣ τους μαθητές Παιδο-κεντρική προσέγγιση Αναλυτικό πρόγραμμα κοινωνικής μεταρρύθμισης

Μέσω μιας εκτενούς παρουσίασης των διαφορετικών μοντέλων διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, αναγνωρίσαμε το αφομοιωτικό, το

ενταξιακό, και το συμπεριληπτικό μοντέλο. Αποσαφηνίσαμε τη σχέση των προαναφερόμενων μοντέλων με την τυπολογία του Modood (1997), η οποία περιλαμβάνει: το Δημοκρατικό Κράτος, το Φιλελεύθερο Κράτος, την Ομοσπονδία των Κοινοτήτων και το Πλουραλιστικό Κράτος. Επιχειρηματολογήσαμε υπέρ της δημιουργίας του Πλουραλιστικού Κράτους, το οποίο κατά την άποψή μας, προωθεί την εφαρμογή του συμπεριληπτικού μοντέλου. Το Πλουραλιστικό Κράτος αντιμετωπίζει τους πολίτες του, τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη των πολιτισμικών τους κοινοτήτων. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, υποστηρίξαμε τον υβριδικό και πολυδιάστατο χαρακτήρα των πολιτισμικών ταυτοτήτων σε αντίθεση με την εδαφικά αποδιδόμενη, σταθερή και άκαμπτη έννοια της ταυτότητας. Εξετάζοντας τις επιπτώσεις των διαφορετικών μοντέλων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική κουλτούρα και στις πρακτικές διδασκαλίας, προτείνουμε την ανάπτυξη συμπεριληπτικών κουλτούρων στα σχολεία, τα οποία λειτουργούν ως συλλογικές κοινότητες. Ομοίως, οι σχολικές τάξεις δύναται να προωθήσουν την κοινωνική συμπερίληψη μέσω του εκ νέου σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Βιβλιογραφία**Ελληνική**

Κοντογιάννη, Δ. (2002). Διπολιτισμική – διγλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Η περίπτωση των πρώην «Σχολείων Παλινοστούτων Αττικής». *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 57-71.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπάς, Α. (2000). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική (Τόμος Α)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2004). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation?. *Intercultural Education*, 15(3), 307-315.

Applebaum, B. (2005). In the name of morality: Moral responsibility, whiteness and social justice education. *Journal of Moral Education*, 34(3), 277-290.

Banks, J. A. (1998). Curriculum transformation. In: J. A. Banks (Ed) *An Introduction of Multicultural Education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Banks, J. A. and C. A. McGee Banks (Eds) (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Needham Heights, USA: Wiley.

Bell, L. and Stevenson, H. (2006). *Education Policy. Process, Themes and Impact*. Oxon: Routledge.

Bhabha, H. K. (1995). Signs taken for wonders. In: B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds) *The Identity*. London: Sage Publications.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education.

Brah, A. (1996) *Cartographies of Diaspora. Contesting Identities*, London: Routledge.

Clay, J. and George, R. (2000). Intercultural education: A code of practice for the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 23(2), 203-210.

Coulby, D. (1997). European curricula, xenophobia and warfare. *Comparative Education*, 33(1), 29-41.

Eldering, L. and Rothenberg, J. J. (1996). Multicultural education: Approaches and practice. In: K. Watson, C. Modgil and S. Modgil (Eds) *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*. London: Cassell.

Faas, D. (2007a). Turkish youth in the European knowledge economy: An exploration of their responses to Europe and the role of social class and school dynamics for their identities. *European Societies*, 9(4), 573-599.

Faas, D. (2007b). Youth, Europe and the nation: The political knowledge, interests and identities of the new generation of European youth. *Journal of Youth Studies*, 10(2), 161-181.

Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability*, 44(3), 193-206.

Grant, C. A. and Sleeter, C. E. (2005). Race, class, gender, and disability in the classroom. In: J. A. Banks and C. A. Banks (Eds) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.

- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hajisoteriou, C. (2009). 'Europeanising' Cypriot intercultural education: A policy process of simulation?. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 1-14.
- Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: Politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483.
- Hajisoteriou, C. (2011). Listening to the wind of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2011.605473, 1-19.
- Hidalgo, N. M., Siu S. & Epstein, J. L. (2004). Research on families, schools, and communities: A multicultural perspective. In: J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds) *Handbook of Research on Multicultural Education (Second Edition)*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.
- Kincheloe, L. and Steinberg, S. R. (1997). *Changing Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- King, K. L. (2001). From numerical to comprehensive inclusion: Utilizing experiences in the USA and South Africa to conceptualize a multicultural environment. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 67-84.
- Luchtenberg, S. (2005). *Multicultural education: Challenges and responses*. Retrieved February 20, 2010, from http://www.jsse.org/2005-1/education_luchtenberg.htm
- Leeman, Y. and Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 575-589.
- Milner, H. R. (2005). Developing a multicultural curriculum in a predominately white teaching context: Lessons from an African American teacher in a suburban English Classroom. *Curriculum Inquiry*, 35(4), 391-427.
- Modood, T. (1997). Introduction: The politics of multiculturalism in the new Europe. In: T. Modood and P. Werbner (Eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe. Racism, Identity and Community*. London: Zed Books Ltd.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism. A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press.
- Opfer, V. D. (2006). Evaluating equity: A framework for understanding action and inaction on social justice issues. *Educational Policy*, 20 (1), 271-290.
- Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review*, 20(2), 51-78.
- Parekh, B. C. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Petrou, A., Angelides, P. & Leigh, J. (2009). Beyond the difference: From the margins to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 439-448.
- Rios, F. A. (1993). Thinking in urban multicultural classrooms: Four teachers' perspectives. *Urban Education*, 28(3), 245-266.
- Sleeter, C. E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141-148.
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: Individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), 185-197.

- Tanners, L. (1997). Immigrant students in New York City schools. *Urban Education*, 32(2), 233-255.
- Theodorou, E. (2010). 'Children at our school are integrated. No one sticks out': Greek-Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. DOI: 10.1080/09518398.2010.509118
- Wilson, D. (2002). *Minority Rights in Education: Lessons for the European Union from Estonia, Latvia, Romania and the Former Yugoslav Republic of Macedonia*. Sweden: Elanders Novum.
- Youdell, D. (2003). Identity traps of how black students fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3-20.
- Zufiaurre, B. (2006). Social inclusion and multicultural perspectives in Spain: Three case studies in northern Spain. *Race, Ethnicity and Education*, 9(4), 409-424.

Ευρωπαϊκές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Χριστίνα Χατζησωτηρίου και Κωνσταντίνος Ξενοφώντος

Ο «δεσποτικός» ρόλος του κράτους στη δημιουργία εκπαιδευτικής πολιτικής αντικατοπτρίζεται στα εκπαιδευτικά συστήματα των πλείστων Ευρωπαϊκών κρατών. Το Ευρωπαϊκό κοινωνικο-ιστορικό περιβάλλον επιβεβαιώνει την παραδοχή ότι η εκπαιδευτική πολιτική, όπως αναπτύσσεται και εφαρμόζεται στα επί μέρους κράτη-μέλη, είναι συνυφασμένη με την οικοδόμηση του έθνους-κράτους. Εν τούτοις, στην εποχή της ύστερης μετανεωτερικότητας, η κεντρική θέση του έθνους-κράτους έχει περιοριστεί λόγω ενός ευρέως φάσματος νέων κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών εξελίξεων. Η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), η μετανάστευση και ο Εξευρωπαϊσμός, είναι οι συχνότερα αναφερόμενοι συντελεστικοί παράγοντες. Οι συνέπειες των εξελίξεων αυτών έχουν μόλις αρχίσει να διαφαίνονται, ενώ η εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή πολιτότητα, εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσεων μεταξύ της πολιτείας, των ακαδημαϊκών και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παραμένει ακόμη αδιερεύνητος ο αντίκτυπος αυτών, των εν τη γενέσει εξελίξεων, στην εκπαίδευση για την Ευρωπαϊκή πολιτότητα. Το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί στο να σκιαγραφήσει τους παράγοντες αυτούς, με επίκεντρο τον ορισμό και τον επανακαθορισμό της έννοιας της πολιτότητας στο Ευρωπαϊκό συγκείμενο.

Τα Ευρωπαϊκά κράτη αποτελούν, τόσο ιστορικά όσο και διαχρονικά, διαπολιτισμικές και κοινωνικά ποικιλόμορφες οντότητες. Ο Gundara (2000) υποστηρίζει ότι οι Ευρωπαίοι πολίτες προέρχονται από πολλές και διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, ενώ διαχωρίζει τις εθνικές μειονότητες από τις πρόσφατα εγκατεστημένες στον Ευρωπαϊκό χώρο κοινότητες. Η έννοια των εθνικών μειονοτήτων εμπερικλείει τις ιστορικά και εδαφικά εδραιωμένες ομάδες που τυγχάνουν συνταγματικής αναγνώρισης του κράτους. Ο Gundara προτείνει ότι οι πρόσφατα εγκατεστημένες κοινότητες, οι οποίες και εντοπίζονται κυρίως στα αστικά κέντρα, αποτελούν το αποτέλεσμα μεγάλων κυμάτων μετανάστευσης, εντός και εκτός των Ευρωπαϊκών κρατών. Η μεταπολεμική ανοικοδόμηση, με το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οδήγησε σε μια ουσιαστική κοινωνική και δημογραφική αλλαγή λόγω της αυξανόμενης κινητικότητας των πολιτών τόσο από την Ευρωπαϊκή περιφέρεια, όσο και εκτός της Ευρώπης. Η δημιουργία της νέας Ευρώπης έχει επιφέρει την ανάπτυξη ενός

διαπολιτισμικού περιβάλλοντος ποιοτικά διαφορετικού από την ποικιλομορφία ως αποτέλεσμα των ιστορικά εδραιωμένων μειονοτικών ομάδων στα διάφορα Ευρωπαϊκά κράτη. Εντός του περιβάλλοντος αυτού, η Ευρώπη αποσκοπεί στο να ενδυναμώσει τις κρατικές ευρω-κοινωνίες αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αποποιείται τον μονοδιάστατο και μονολιθικό χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας, ενώ ταυτοχρόνως «εκφράζει και αντιπροσωπεύει την αναγνώριση της διαφοράς, της ετερότητας, της πολυσημίας, της ύπαρξης του άλλου και την απαίτηση της συνύπαρξης με τον άλλον εντός του ίδιου γεωγραφικού, πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου» της ενωμένης Ευρώπης (Παντίδης & Πασιάς, 2003: 15).

Εντούτοις, ο εξευρωπαϊσμός των κρατικών πολιτικών, παρόλο που έχει συνδεθεί άρρηκτα με τον οικονομικό τομέα, τροχιοδρόμησε συγχρόνως την καλλιέργεια της αίσθησης ενός κοινού Ευρωπαϊκού πολιτισμού. Οι οικονομικές κρίσεις της δεκαετίας του '70 και του '90, οδήγησαν στον περιορισμό των δημόσιων δαπανών αναφορικά με τη στέγαση, την εκπαίδευση και την κοινωνική πρόνοια. Η απάντηση των Ευρωπαϊκών κρατών στην επακόλουθη δυσαρέσκεια της εργατικής τάξης ήταν η αναζήτηση του εξιλαστήριου θύματος στο πρόσωπο των «εξωτερικά» διαφορετικών ομάδων (Gundara, 2000: 113). Προκειμένου να επιτευχθεί η σκιαγράφηση των μεταναστευτικών ομάδων ως απειλής στη δημόσια τάξη, τα Ευρωπαϊκά κράτη αντιπαρέβαλαν σκόπιμα τον λόγο της ύπαρξης ενός κοινού και αδιαίρετου Ευρωπαϊκού πολιτισμού στον χώρο της Ευρώπης. Το Ευρωκεντρικό πρότυπο κατασκεύασε συνωμοτικά το οικοδόμημα ενός ανώτερου Ευρωπαϊκού πολιτισμού προερχόμενο από τον Ελληνιστικό πολιτισμό και εμπλουτισμένο από τον χριστιανισμό. Σε πολιτισμικούς όρους, αυτού του είδους ο εξευρωπαϊσμός λαμβάνει τη μορφή ενός εσωτερικού πολιτισμικού ιμπεριαλισμού «που οδηγεί στην περιθωριοποίηση των μειονοτικών και μη ευρωπαϊκών γλωσσών, ιστοριών και θρησκειών» (Coulby, 1997: 31). Οι προσπάθειες των εθνών-κρατών για πολιτισμικό έλεγχο, καθώς και για αναπαραγωγή του Ευρωπαϊκού πολιτισμού, έχουν αποτυπωθεί στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα σχολικά προγράμματα σπουδών (Sultana, 1995· Gundara, 2000). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί και πολιτικές δύναται να αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία για την προώθηση των διακρίσεων. Στον εκπαιδευτικό τομέα, ο Ευρωκεντρισμός εμπεριέχει την απουσία «αναγνώρισης των μη ευρωπαϊκών επιτευγμάτων και επιρροών» (Coulby, 1997: 37).

Η συμμετοχή των πολιτών των κρατών μελών της ΕΕ σε ένα ευρωπαϊκό απαρτχάιντ, που ταξινομεί τους μη ευρωπαίους ως δεύτερης κατηγορίας πολίτες, πιθανότατα να ενεργήσει ως πρόσθετο στρώμα εθνικισμού στον ήδη υπάρχον Ευρωκεντρισμό. Τίθενται, συνεπώς, τεχνητά όρια στη νέα Ευρωπαϊκή ταυτότητα και στο Ευρωπαϊκό πολιτικο-πολιτισμικό διάστημα έναντι του μη ευρωπαίου «άλλου» (Trimikliniotis, 2001). Συμπερασματικά, το ερώτημα ποιος είναι Ευρωπαίος θέτει ευλόγως τους εξής προβληματισμούς: (α) είναι πολίτης της Ευρώπης ή αποκλειστικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (β) είναι μουσουλμάνος ή αποκλειστικά χριστιανός, (γ) είναι οικονομικά εξαρτώμενος ή αποκλειστικά οικονομικά εύρωστος; Υπό αυτές τις συνθήκες, ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός αποκλεισμού για την πλειοψηφία των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων στην Ευρώπη. Επομένως είναι ακράδαντη η ανάγκη για ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών Ευρωπαϊκών ταυτοτήτων, οι οποίες θα καλλιεργούνται και θα υποβαστάζονται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύοντας, στην καταπολέμηση της φτώχειας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης. Κρίνεται συνεπώς αναγκαία η ενδεδειγμένη εξέταση των πολιτικών πεποιθήσεων και των λόγων μετανάστευσης στην Ευρώπη, καθώς και των Ευρωπαϊκών πολιτικών.

Πολιτικές πεποιθήσεις και λόγοι μετανάστευσης στην Ευρώπη

Στη μεταπολεμική Ευρώπη παρουσιάζονται τέσσερα κύρια μεταβατικά στάδια αναφορικά με τη μετανάστευση (Faas, 2005, Düvell, 2009). Αρχικά, η περίοδος που διαδέχθηκε τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι την πετρελαϊκή κρίση του 1973, χαρακτηρίστηκε από τις μεγαλύτερες μετακινήσεις από τον Νότο προς τον Βορρά με κυρίαρχη προέλευση τις βορειότερες μεσογειακές χώρες (Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία και Ισπανία). Οι δυτικές και βόρειες Ευρωπαϊκές χώρες όπως το Βέλγιο, η Μεγάλη Βρετανία, η Γαλλία, η Γερμανία και η Σουηδία επιδέχθησαν τη μετανάστευση από τη Νότια Ευρώπη, αλλά και την εισροή από την Αφρική, τις Καραϊβικές και Ασιατικές χώρες. Η περίοδος αυτή αποτέλεσε περίοδο αναδημιουργίας και βιομηχανικής ανάπτυξης μιας Ευρώπης ελλειπούς σε εργατικό δυναμικό κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Κατά συνέπεια, αλλοδαποί εργάτες ήρθαν να ικανοποιήσουν τις εσωτερικές ανάγκες αγοράς εργασίας, ενώ συχνά αντιμετώπιζονταν ως προσωρινοί πάροικοι. Οι εισροές από χώρες εκτός της Ευρώπης σχετίστηκαν άμεσα με την αποικιακή κληρονομιά των χωρών

υποδοχής, και ειδικότερα της Μεγάλης Βρετανίας, της Γαλλίας, του Βελγίου και της Ολλανδίας. Οι μετανάστες από τις πρώην αποικίες εκμεταλλεύθηκαν μιαν ανοικτού τύπου πολιτική αναφορικά με τη μεταναστευτική εργασία και τα πρόσθετα δικαιώματα (συμπεριλαμβανομένου σε μερικές περιπτώσεις του δικαιώματος πλήρους υπηκοότητας).

Κατά δεύτερον, ως απόρροια της πετρελαϊκής κρίσης στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η δυναμική της μετανάστευσης στην Ευρώπη άλλαξε ριζικά. Η οικονομική ανάπτυξη παρουσίασε επιβράδυνση στη Δυτική Ευρώπη, επιφέροντας δομική αλλαγή στην αγορά εργασίας και εμφανή αύξηση στους δείκτες ανεργίας, ειδικότερα στις πρωτίστως βιομηχανοποιημένες οικονομίες της Μεγάλης Βρετανίας και του Βελγίου. Καθώς οι Ευρωπαϊκές Κοινότητες ακολούθησαν πολιτικές οικονομικής ένταξης, η μετανάστευση από τον Νότο στον Βορρά μειώθηκε βαθμιαία. Κατά την προσχώρηση της Ελλάδος, της Πορτογαλίας και της Ισπανίας στην ΕΟΚ, ο αριθμός των μεταναστών από τις χώρες αυτές που αναζητούσαν εργασία στον Βορρά ήταν αμελητέος. Συγχρόνως, η σχετική βιομηχανική ανάπτυξη, η οποία συνοδεύθηκε από μια ευρύτερη ανάπτυξη στον τομέα των υπηρεσιών στην Νότια Ευρώπη, δημιούργησε ευκαιρίες απασχόλησης, περιορίζοντας τους ωθητικούς προς την αποδημία παράγοντες. Στην αντίπερα όχθη, η Δυτική και Βόρεια Ευρώπη, έθεσαν περιορισμούς στη μεταναστευτική εργασία από τις αρχές της δεκαετίας του '70 και μετά, στοχεύοντας στη μηδενική μετανάστευση. Συνεπώς, παρουσιάσθηκε μείωση των εισροών από τις Ασιατικές και Αφρικανικές χώρες προς την ηπειρωτική Ευρώπη και τη Μεγάλη Βρετανία. Οι αυστηρές και περιοριστικές μεταναστευτικές πολιτικές αποτέλεσαν χαρακτηριστική στρατηγική πολλών χωρών, συμπεριλαμβανομένης της Μεγάλης Βρετανίας και της Γαλλίας, ως προϋπόθεση για την επιτυχή προσχώρηση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως το Βέλγιο, τη Δανία και τη Γερμανία, η μεταναστευτική εισροή περιορίστηκε και ρυθμίστηκε σύμφωνα με τις εσωτερικές ανάγκες αγοράς εργασίας, ενώ η Ευρωπαϊκή ένταξη παρέμεινε ένα μη-ζήτημα μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80.

Τρίτον, η κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης το 1989, οδήγησε στις αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές από την Ανατολή προς τη Δύση. Ένας σημαντικός αριθμός πολιτών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης αναζήτησαν στην Δυτική και Νότια Ευρώπη, περισσότερες ευκαιρίες εργασίας και κατά προέκταση, καλύτερες συνθήκες ζωής. Κατά το παράδειγμα πολιτών από χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου, πολίτες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης κατέλαβαν

συγκεκριμένες θέσεις στην αγορά εργασίας της ΕΕ. Επιπλέον, το άνοιγμα των συνόρων οδήγησε σε διαφορετικές μορφές κινητικότητας πληθυσμών που περιέλαβαν τις Ανατολικές, τις Κεντρικές και τις Δυτικές/Νότιες Ευρωπαϊκές χώρες κατά σύνθετο τρόπο (Santos-Rego & Pérez-Domínguez, 2001). Αυτές οι αλλαγές έχουν υπονομεύσει, εάν όχι ανοιχτά, τουλάχιστον έμμεσα, την υποτυπώδη πολιτική της μηδενικής μετανάστευσης στις πλείστες Ευρωπαϊκές χώρες. Μεγάλοι αριθμοί μεταναστών αφίχθησαν, εργάστηκαν και έμειναν. Έχουν εισαχθεί είτε λαθραία, είτε ως αιτούντες πολιτικού ασύλου, αλλά συνηθέστερα έχουν έρθει απλούστατα μέσω της οδού της ίδιας της παγκοσμιοποίησης – με τουριστικά ή φοιτητικά ταξιδιωτικά έγγραφα τα οποία καταχράστηκαν, ή ακόμη και ως επιχειρηματίες (Jordan & Düvell, 2003). Αφενός μεν τα περισσότερα ανεκτικά καθεστώτα προ της παγκοσμιοποίησης, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ιρλανδία, και αφετέρου τα κοινωνικά περισσότερα προστατευτικά καθεστώτα όπως της Γερμανίας και της Ολλανδίας εισήγαγαν νέες επιλογές για προσωρινή νόμιμη μετανάστευση, και ανέπτυξαν δομές ελέγχου. Οι προαναφερόμενες προσπάθειες συνέβαλαν στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων μορφών μετανάστευσης και συνθηκών διαβίωσης των μεταναστών ανάλογα με την εκάστοτε χώρα.

Τέταρτον, η είσοδος της νέας χιλιετίας επέφερε σημαντικές αλλαγές στον πολιτικό χώρο μετά την επίθεση στο Παγκόσμιο Κέντρο Εμπορίου και στο Πεντάγωνο στις 11 Σεπτεμβρίου του 2001. Ως απόρροια, προβλήματα ασφαλείας άρρηκτα συνδεδεμένα με τη μετανάστευση, αποτέλεσαν επείγουσα προτεραιότητα. Ενώ διάφοροι πολιτικοί κύκλοι και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης είχαν ήδη εκφράσει την ανησυχία ή την αντίληψή τους ότι η μη-κανονική μετανάστευση έπαιρνε ανεξέλεγκτες διαστάσεις, οι πολιτικές επιπτώσεις των γεγονότων της 11/9 περιέπλεξαν περαιτέρω τις συζητήσεις αναφορικά με τη μετανάστευση. Απλουστευμένοι, πιθανότατα και απλοϊκοί, πολιτικοί λόγοι επεσήμαναν ότι η μετανάστευση, και ακόμη και η ίδια η παγκοσμιοποίηση, ελλοχεύουν τον κίνδυνο τρομοκρατικών επιθέσεων, απειλώντας και επιφέροντας σοβαρότατο πλήγμα συνεπώς στην παγκόσμια ασφάλεια. Επιπροσθέτως, αλλαγές επήλθαν στον χώρο της ΕΕ και σε διάφορα κράτη-μέλη, τα οποία ανήγγειλαν πολιτικές σχετικά με την εργοδότηση ειδικευμένων και ανειδίκευτων εργαζομένων εκτός της Ένωσης. Οι εξαγγελίες συνέπεσαν χρονικά με την περίοδο κατά την οποία η ανεργία στις τάξεις των πολιτών της ΕΕ ήταν αρκετά υψηλή – περίπου της τάξεως του 9.2 τοις εκατό του εργατικού δυναμικού το 2001 (EUROSTAT, 2001) – ενώ οι κοινωνικές πολιτικές εστίασαν στην επανεκπαίδευση και τη συμπερίληψη. Η

προλεχθείσα μετατόπιση απεικονίζει τις αυξανόμενες ανησυχίες για τις επερχόμενες δυσκολίες και ελλείψεις, καθώς και τη γενικότερη ευελιξία του Ευρωπαϊκού κοινωνικού προτύπου. Αν και δίνεται διαφορετική έμφαση μεταξύ των χωρών της ΕΕ, μια σημαντική αλλαγή έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με την εργοδότηση ατόμων εκτός της ΕΕ.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά σε μορφές προσωρινής μετανάστευσης, ειδικότερα στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη και σε περιοχές της Μεσογείου. Αυτές μπορούν να ταξινομηθούν ως νέες μορφές κινητικότητας, οι οποίες διαφοροποιούνται από τη συνήθη μετανάστευση σύμφωνα με τη διάρκεια παραμονής ή/και την επανάληψη του ταξιδιού για λόγους απασχόλησης (Wallace, 2002). Τέτοιου είδους μετακινήσεις περιλαμβάνουν την *παλινδρομική μετανάστευση* (επαναλαμβανόμενες παραμονές μερικών μηνών έκαστη, συνήθως για άτυπη εργασία), την *ταξιδιωτική μετανάστευση* (επαναλαμβανόμενα ταξίδια μερικών ημερών ή εβδομάδων κάθε φορά, κυρίως για εμπορικές συναλλαγές και μικρές επιχειρηματικές δραστηριότητες), και άλλες ασήμαντες εμπορικές ή επιχειρηματικές δραστηριότητες οι οποίες άπτονται της άνθησης των *οικονομιών-παζάρια* στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη και στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου. Τέτοιες μορφές μετανάστευσης απορρέουν από προϋπάρχουσες δομές της οικονομίας όπως η *μαύρη αγορά* κατά τη διάρκεια της κομμουνιστικής περιόδου, και των παραδοσιακών υπαίθριων αγορών της Μεσογείου. Η μετανάστευση πλέον δεν συνεπάγεται αποκλειστικά τη μόνιμη μετακίνηση από μια χώρα σε άλλη, αλλά μπορεί να είναι κυκλικού ή διαδοχικού χαρακτήρα, εννοώντας τη μετακίνηση από μια χώρα σε άλλη, ή μπορεί ακόμη και να σημαίνει μετακίνηση σε διάφορες χώρες συγχρόνως. Ειδικότερα, λόγω της ανάπτυξης των μέσων μαζικής συγκοινωνίας, του χαμηλού κόστους των αεροπορικών ταξιδιών και των ενισχυμένων ηλεκτρονικών επικοινωνιών, η έννοια της μετανάστευσης επιδέχεται όλο και μεγαλύτερες διευρύνσεις.

Μετανάστευση στη Νότια Ευρώπη

Η μετανάστευση στη βάση του επαναπατρισμού διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση από το αποδημητικό (μετανάστευση από τη χώρα προς το εξωτερικό) στο ενδημικό (μετανάστευση προς τη χώρα) μοντέλο μετανάστευσης, όπως καταγράφηκε στην Ιταλία, την Ισπανία και την Ελλάδα στις αρχές και έως τα μέσα της δεκαετίας του '70, αλλά και στην Πορτογαλία

σχετικά αργότερα. Η εισροή των επαναπατριζόμενων κορυφώθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 και της δεκαετίας του '70, καθώς οι μετανάστες επέστρεφαν πρωτίστως από υπερπόντιους προορισμούς και έπειτα από την Ευρώπη (Trimikliniotis, 2001). Ο μεταναστευτικός κύκλος επαναπατρισμού αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που συχνά παραβλέπεται στις στατιστικές μετανάστευσης, ενώ δεν υπολείπονται στιγμές μαζικής καθόδου των ομογενών στις χώρες προέλευσής τους, συμπεριλαμβανομένης της ξαφνικής επανόδου των Πορτογάλων Αφρικανών *retornados* στα μέσα της δεκαετίας του '70 ή των Ελληνο-Ποντίων στη δεκαετία του '90. Επιπλέον, η ανάπτυξη και η ευμάρεια μεγάλων κοινοτήτων μεταναστών όπως Πορτογάλων, Ισπανών, Ιταλών, Ελλήνων, Κυπρίων και Μαλτέζων στη Βόρεια Ευρώπη, οδήγησε στη συνεχή παλινδρόμηση των μεταναστών μεταξύ της χώρας προέλευσής τους και της χώρας υποδοχής τους. Η παλινδρομική μετανάστευση οφείλεται συχνά στο γεγονός ότι οι περισσότερες από τις μεταναστευτικές κοινότητες αναπτύχθηκαν βάσει αλυσιδωτών μεταναστεύσεων, με αποτέλεσμα μεμονωμένα χωριά και μικρές αγροτικές περιοχές να τροφοδοτούν αποκλειστικά κοινότητες μεταναστών σε έναν ή ολιγάριθμους και συγκεκριμένους προορισμούς. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας μεταφορών, όπως γρήγορα αυτοκίνητα και χαμηλού κόστους αερογραμμές, καθώς και η οικονομική ανάπτυξη των οικογενειών των μεταναστών, έχουν καταστήσει δημοφιλή την παλινδρομική μετανάστευση των πυκνών δρομολογίων, αν και ένα μεγάλο ποσοστό τέτοιων μετακινήσεων διαφεύγει των στατιστικών μετανάστευσης.

Παρόλο που η απαρχή της νέας τάσης μετανάστευσης προς τη Νότια Ευρώπη τοποθετείται χρονικά στη δεκαετία του '70, η κορύφωσή της εντοπίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '90. Ο πληθυσμός των μεταναστών στις χώρες της Νότιας Ευρώπης έχει αυξηθεί ραγδαία κατά τη διάρκεια των τελευταίων δέκα ετών. Παραδείγματος χάριν, ο πληθυσμός των μεταναστών έναντι του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδος ανέρχεται σε ποσοστό 8% και της Ισπανίας σε περίπου 6% - ενώ η μετανάστευση αποτελεί φλέγον δημόσιο ζήτημα σε ολόκληρη τη Νότια Ευρώπη. Η άφιξη τόσο των νόμιμων όσο και των παράνομων μεταναστών εργαζομένων, έχει ελκύσει το ενδιαφέρον των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Triandafyllidou 2005) αποτελώντας ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα πολιτικής συζήτησης. Οι νεο-αφιχθέντες νοούνται από μία μεγάλη μερίδα των πολιτών και των πολιτικών της χώρας υποδοχής ως απειλή στην ασφάλεια, την πολιτισμική συνέχεια και την ευημερία της χώρας τους. Μόνο κατά τα τελευταία έτη, το ζήτημα της κοινωνικο-πολιτισμικής

συμπερίληψης των μεταναστών, και ειδικότερα η προώθηση των πολιτισμικών και θρησκευτικών αξιώσεων του ολοένα και αυξανόμενου μουσουλμανικού πληθυσμού στην Ευρώπη, προέκυψε ως στόχος της εθνικής μεταναστευτικής πολιτικής.

Οι κυβερνήσεις της Νότιας Ευρώπης βρέθηκαν συνεπώς απροετοίμαστες στο να διαχειριστούν την υπέρογκη εισροή μεταναστών, καθότι, ως επί το πλείστον, αποτελούν κοινωνίες που αυτοκαθορίζονται ως μονοπολιτισμικές και μονοθρησκευτικές. Οι νότιες ευρωπαϊκές κοινωνίες άργησαν να αντιδράσουν στην αυξημένη παρουσία των μεταναστών. Αρχικά επεδίωξαν, αφενός, την εφαρμογή πολιτικών προγραμμάτων που αποσκοπούσαν στον έλεγχο της εισόδου των παράνομων μεταναστών εντός του κράτους και, αφετέρου, την ενσωμάτωση των οικονομικών μεταναστών (Triandafyllidou & Gropas, 2007). Έως σήμερα, το νομικό πλαίσιο αναφορικά με τη μετανάστευση στις νότιες ευρωπαϊκές χώρες επιδιώκει τον έλεγχο της εισόδου ατόμων από τρίτες χώρες στη χώρα υποδοχής με έναν μάλλον περιοριστικό τρόπο. Πέραν των προσφύγων και των αιτητών ασύλου, η οικονομική μετανάστευση στις νότιες ευρωπαϊκές χώρες, ρυθμίζεται από νόμους που επιβάλλουν τον έλεγχο της εισόδου, της παραμονής και των παραγωγικών δραστηριοτήτων παρά της μακροπρόθεσμης παραμονής και της κοινωνικο-πολιτισμικής τους συμπερίληψης (Trimikliniotis & Pantelides, 2003). Οι νότιες ευρωπαϊκές χώρες προσπαθούν να ρυθμίσουν την οικονομική μετανάστευση κατά ένα μεγάλο μέρος βάσει των όρων και της άδειας εργασίας. Σε όλες αυτές τις χώρες, βασική πρόνοια της νομοθεσίας αποτελεί η διαδικασία ελέγχου παρά η συμπερίληψη. Ο έλεγχος επιτυγχάνεται μέσω της καθιέρωσης αριθμητικών ποσοτώσεων των μεταναστών στους οποίους επιτρέπεται η είσοδος στη χώρα. Ταυτοχρόνως, επιδιώκεται ο έλεγχος της παράνομης μετανάστευσης. Η πολιτική αυτή ισχύει κυρίως στην Ιταλία (Caronio 2002) και στην Ισπανία (Santos-Rego & Pérez-Domínguez, 2001 Solé, 2004).

Τα τελευταία χρόνια παρόλο που εξακολούθησαν να εφαρμόζουν πολιτικές ελέγχου της παράνομης μετανάστευσης, διάφορες κυβερνήσεις έχουν αρχίσει να προσφέρουν κίνητρα για τη συμπερίληψη των μεταναστών που ήδη κατοικούν και εργάζονται νόμιμα στις χώρες αυτές. Σύμφωνα με την εμπειρία της μεταναστευτικής πολιτικής των βόρειων ευρωπαϊκών γειτόνων, επιδιώκουν τον συνδυασμό της αποδοχής των νόμιμων μεταναστών προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ενώ συγχρόνως, επιδιώκουν τον συντονισμό πολιτικών συμπερίληψης, λαμβάνοντας υπόψη

την πολιτισμική ποικιλομορφία μεταξύ των ευρωπαϊκών κοινωνιών υποδοχής και των χωρών προέλευσης των μεταναστών. Παραδείγματος χάριν, από τον Οκτώβριο του 2004 οι ελληνικές αρχές έχουν περιλάβει οικογένειες μεταναστών στο νομοσχέδιο για την κρατική στέγαση. Εν τούτοις, η πλειοψηφία των Ελλήνων πολιτών διατηρεί τις ξενοφοβικές και ρατσιστικές τις αντιλήψεις όσον αφορά τους μετανάστες, των οποίων η συμμετοχή στη δημόσια ζωή είναι πολύ περιορισμένη (Triandafyllidou, 2006).

Ευρωπαϊκές Πολιτικές Διαχείρισης της Μετανάστευσης

Αυτά τα κύματα μετανάστευσης διαμορφώθηκαν υπό τον έλεγχο εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών, με αυξανόμενη έμφαση στο επίπεδο εμπλοκής της ΕΕ. Στα μέσα της δεκαετίας του 80', το θέμα των κοινών συνόρων απασχόλησε ιδιαίτερα τις χώρες της ΕΕ. Κατά τη Συμφωνία του Σένγκεν το 1985, πέντε χώρες συμφώνησαν στη σταδιακή κατάργηση των ελέγχων στα κοινά σύνορα. Η συμφωνία αυτή προέκυψε εκτός του πλαισίου της ΕΕ. Εντούτοις, καθώς η ελευθερία στη μετακίνηση αποτελεί από τους κυριότερους στόχους της ΕΕ., η Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 περιέλαβε τη Συμφωνία του Σένγκεν στο νομικό πλαίσιο της ΕΕ (Council of the European Union, 1997). Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην επιτυχή κατάργηση των ελέγχων στα κοινά σύνορα πολλών ευρωπαϊκών χωρών, ενώ ταυτόχρονα ενίσχυσε τα εξωτερικά όρια, δημιουργώντας την ούτως καλούμενη *Ευρώπη-Φρούριο* (Trimikliniotis, 2001 Stalker, 2002). Από τη μια, τα εθνικά όρια μέσα στην Ευρώπη είχαν καταργηθεί από την άλλη, τα τείχη που χώριζαν την ΕΕ από τον υπόλοιπο κόσμο είχαν γίνει ακόμη ψηλότερα και απόρθητα (βλ. Bunyan, 1991· Pieterse, 1991· Kofman & Sales, 1992). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Τάμπερε το 1999 τόνισε την ανάγκη για κοινή ευρωπαϊκή πολιτική σε θέματα ασύλου και μετανάστευσης (Council of the European Union, 1999). Δέκα χρόνια αργότερα, το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Μετανάστευση και το Άσυλο (Council of the European Union, 2008) περιλάμβανε για πρώτη φορά πέντε βασικές υπερεθνικές δεσμεύσεις: την οργάνωση της νόμιμης μετανάστευσης έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και προτεραιότητες των χωρών-μελών, τον περιορισμό της λαθρομετανάστευσης, την εφαρμογή πιο αποτελεσματικών συνοριακών ελέγχων, τη συγκρότηση της Ευρώπης ως χώρου ασύλου, τη συνεργασία με τις χώρες προέλευσης προκειμένου να ενθαρρυνθεί η συνέργεια μεταξύ μετανάστευσης και ανάπτυξης.

Η Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας έχει συμβάλει ενεργά στην προετοιμασία του εδάφους για την ανάπτυξη μιας κοινής μεταναστευτικής πολιτικής της ΕΕ, εκδίδοντας μια σειρά από σχετικές ανακοινώσεις και προτάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης κατά τα τελευταία χρόνια. Οι διαπραγματεύσεις ανάμεσα στα κράτη-μέλη υπήρξαν έντονες. Οι πρόσφατες εξελίξεις περιλαμβάνουν τις οδηγίες του Συμβουλίου σχετικά με την οικογενειακή επανένωση και το καθεστώς με τους επί μακρόν διαμένοντες (Council of the European Union, 2003a), με κοινές διαδικασίες ασύλου (Council of the European Union, 2003b) και με κοινές προσπάθειες καταπολέμησης της λαθρομετανάστευσης (Council of the European Union 2002). Μετά από μακρές διαπραγματεύσεις και αποτυχία επίτευξης συμφωνίας, η πρόταση για μια κοινή πολιτική για τη διαχείριση της μετανάστευσης εργατικού δυναμικού (τόσο για τους μισθωτούς όσο και για τους ανεξάρτητους επαγγελματίες) είναι και πάλι ανοικτή προς συζήτηση. Εν ολίγοις, έχει σημειωθεί πρόοδος στην οικοδόμηση μιας κοινής πολιτικής μετανάστευσης της ΕΕ, και ιδίως στον έλεγχο των συνόρων, αλλά η πρόοδος είναι αργή και συχνά χαρακτηρίζεται από την προσέγγιση του ελάχιστου κοινού παρονομαστή. Οι προτάσεις οδηγίας έχουν αποδυναμωθεί συστηματικά μέσω των διαπραγματεύσεων μεταξύ των κρατών μελών που επιδιώκουν να προστατεύσουν τα εθνικά τους συμφέροντα και τις εθνικές πολιτικές για τη μετανάστευση.

Οι πολιτικές αυτές εξελίξεις έχουν οδηγήσει σε μια νέα συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη και νέες έρευνες στάσεων απέναντι στους μετανάστες. Το 2005, έρευνα του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας (που το 2007 μετονομάστηκε σε Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων) έδειξε ότι το 60 τοις εκατό των ερωτηθέντων στην ΕΕ-15 αισθανόταν ότι υπάρχουν όρια ως προς το πόσους ανθρώπους από άλλες φυλές, θρησκείες ή πολιτισμούς μπορεί να δεχτεί μια κοινωνία, σε σύγκριση με το 42 τοις εκατό στα δέκα νέα κράτη μέλη (EUMC, 2005). Παρατηρήθηκε σημαντική ενδο-ευρωπαϊκή ποικιλομορφία απόψεων ως προς το θέμα αυτό, με τους Έλληνες, τους Γερμανούς και τους Βρετανούς να υποστηρίζουν σθεναρά την άποψη ότι μια πολυπολιτισμική κοινωνία έχει όρια, ενώ οι Ισπανοί, οι Ιταλοί, οι Σουηδοί, οι Φιλανδοί, καθώς και πολίτες από τα νέα κράτη-μέλη της Ανατολικής Ευρώπης φάνηκαν να είναι λιγότερο επικριτικοί. Επίσης, η έκθεση έδειξε ότι η υποστήριξη διάφορων μορφών αποκλεισμού των μεταναστών (π.χ. αντίσταση στην πολυπολιτισμική κοινωνία, αντίθεση με τα πολιτικά δικαιώματα για τους νόμιμους μετανάστες,

υποστήριξη πολιτικών επαναπατρισμού) ήταν πιο έντονη ανάμεσα στα άτομα μεγαλύτερων ηλικιών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, η οικονομική ευημερία φαινόταν να μειώνει τις αντιλήψεις για την απειλή των μεταναστών, καθώς οι νέοι επέδειξαν λιγότερη υποστήριξη προς τον αποκλεισμό των μεταναστών παρά τα άτομα μεγαλύτερων ηλικιών.

Ευρωπαϊκές Εκπαιδευτικές Πολιτικές για τη Μετανάστευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα όργανα της ΕΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (βλ. Radaelli, 2003; i), καθώς θέματα που αφορούν στο σχολείο τοποθετούνται στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων του οργανισμού. Παρά τις ενοποιητικές εκκλήσεις των οργάνων της ΕΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης για στροφή προς τη διαπολιτισμικότητα λόγω της αυξημένης ποικιλότητας που παρατηρείται ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης (π.χ. Ryba 2000· European Commission, 2008), όλες οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν μεγάλη αυτονομία στον τομέα της εκπαίδευσης. Επομένως, οι δράσεις της ΕΕ εξυπηρετούν κυρίως τη συμπλήρωση πρωτοβουλιών εθνικής κλίμακας, όπως για παράδειγμα μέσω της ολοένα και πιο σημαντικής Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού, ενός ενδοευρωπαϊκού μέσου διαχείρισης με το οποίο η ΕΕ αναγνωρίζει τις κοινές προκλήσεις για όλα τα κράτη-μέλη, επισημαίνει τις καλύτερες πρακτικές, και ενθαρρύνει τις χώρες να επανεξετάσουν τις υφιστάμενες εθνικές τους πολιτικές (Kohler-Koch, 1999 Alexiadou, 2007). Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η προώθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στον τομέα της εκπαίδευσης, έχει συμβάλει στη μετατροπή εθνοκεντρικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και αναλυτικών προγραμμάτων σε περισσότερο συμπεριληπτικά (Philippou, 2009 Hajisoteriou 2010). Άλλοι, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η ΕΕ «εξακολουθεί να εμμένει σε κάποιες από τις από τις βασικές συνιστώσες του εθνικιστικού λόγου που επιδιώκει να αποφύγει» (Hansen, 1998, σ. 15), υποδεικνύοντας τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ θεωρούν δεδομένη την ύπαρξη μιας πανευρωπαϊκής κουλούρας, έμφυτης και κληρονομικής, παρά τη ρητορική της «ενότητας στη διαφορετικότητα».

Η εκπαίδευση των μεταναστών είναι, μεταξύ άλλων, μια σημαντική πτυχή της πολιτικής για κοινωνική ένταξη των μεταναστών, που εφαρμόστηκε διαδοχική μετά τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1999. Η σημασία της ένταξης των μεταναστών τονίστηκε και στα συμπεράσματα του Τάμπερε από το 2009 και ακολούθως επαναλήφθηκε σε πολλά συμπεράσματα του

Συμβουλίου. Πιο πρόσφατα, η σημασία της εγκρίθηκε σε οδηγία σχετικά με το καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος στην ΕΕ για υπηκόους τρίτων χωρών, όσον αφορά, μεταξύ άλλων, στην απασχόληση, την εκπαίδευση, την κοινωνική προστασία, την ελευθερία του συνεταιρίζεσθαι και την κυκλοφορία. Σε σχέση με τη μειονεκτική θέση των παιδιών μεταναστών, κυρίως των μαθητών, η Κοινή Έκθεση 2008 για την εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ET2020), είχε θέσει την αντιμετώπισή της ως μία από τις βραχυπρόθεσμες προτεραιότητες για την περίοδο 2009-2011. Επίσης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στις 13-14 Μαρτίου 2008, κάλεσε τα κράτη μέλη να βελτιώσουν τα επίπεδα απόκτησης δεξιοτήτων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Το 2002, το Συμβούλιο της Ευρώπης ξεκίνησε το πρόγραμμα «Η Νέα Πρόκληση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», το οποίο στόχευε στην αύξηση της επίγνωσης της ανάγκης για συμπερίληψη διαθρησκευτικού διαλόγου ως στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, επικεντρώθηκε στην ανάλυση της θρησκείας ως «πολιτισμικό φαινόμενο» (Council of Europe, 2002). Αυτό τονίστηκε περαιτέρω στο πρόγραμμα «Πολιτικές και Πρακτικές για τη Διδασκαλία Κοινωνικο-πολιτισμικής Πολυμορφίας» (Council of Europe, 2005), του οποίου κύριος στόχος ήταν να προτείνει την καθιέρωση κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο. Το Συμβούλιο τόνισε ότι αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διδασκαλία της πολυμορφίας μέσω των προγραμμάτων σπουδών, κατάρτιση εκπαιδευτικών και την κατάρτιση για την ποικιλομορφία στις αγροτικές και αστικές περιοχές. Το 2007, οι Υπουργοί ζήτησαν τη λήψη μέτρων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, κυρίως για θέματα κοινωνικό-πολιτισμικού αποκλεισμού, και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων για κοινωνική συνοχή, περιλαμβανομένων της διαπολιτισμικότητας, της πολυγλωσσίας και της ιθαγένειας (Council of Europe, 2007). Πρόσφατα, το Συμβούλιο εξέδωσε μια Λευκή Βίβλο για το Διαπολιτισμικό Διάλογο (2008), υποστηρίζοντας ότι οικουμενικές αξίες, όπως η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου, πρέπει να ενισχυθούν, διαπολιτισμικές αξίες πρέπει να διδαχτούν και να καλλιεργηθούν, και ο διαπολιτισμικός διάλογος θα πρέπει να γίνει σε διεθνές επίπεδο. Ο διαπολιτισμικός διάλογος θεωρείται ως ένα εργαλείο για την επίτευξη μιας ισορροπίας μεταξύ της πολιτιστικής πολυμορφίας και της κοινωνικής συνοχής.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκύπτουν από την ποικιλομορφία ως αποτέλεσμα μετανάστευσης, η ΕΕ κατέστησε το 2008 ως

«Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου» (European Parliament and Council of the European Union, 2006) και υιοθέτησε την Πράσινη Βίβλο «Μετανάστευση και Κινητικότητα: Προκλήσεις και Ευκαιρίες για τα Εκπαιδευτικά Συστήματα της ΕΕ» (European Commission, 2008). Το έγγραφο κάνει αναφορά σε προηγούμενα ευρήματα από το «Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών» (PISA) και την «Πρόοδο στη Διεθνή Μελέτη Κατανόησης Γραπτού Κειμένου» (PIRLS), μελέτες που δείχνουν ότι οι μετανάστες έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο από τους συνομηλίκους τους και ότι, σε ορισμένες χώρες συμπεριλαμβανομένης της Γερμανίας, οι μαθητές δεύτερης γενιάς έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές πρώτης γενιάς. Το έγγραφο τόνισε επίσης ότι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι ένας τρόπος για τη δημιουργία κοινωνικής συνοχής που, σε συνδυασμό με την προώθηση της γλώσσας καταγωγής, αποτελούν τρόπο σεβασμού της διαφορετικότητας. Η εισαγωγή της Πράσινης Βίβλου επιβεβαιώνει το ότι, αν και οι εκπαιδευτικές πολιτικές παραμένουν στην αρμοδιότητα των κρατών-μελών, ο συνδυασμός γλωσσικών/πολιτισμικών διαφορών μαζί με κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτήματα, αποτελεί μια ευρέως αυξανόμενη πρόκληση για την Ευρώπη. Η Πράσινη Βίβλος αναγνωρίζει ότι ο τρόπος με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα χειρίζονται το ζήτημα της συμπερίληψης των παιδιών των μεταναστών, είναι βασική ανησυχία τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε τοπικό-εθνικό επίπεδο, εάν οι στόχοι της Συνθήκης της Λισσαβόνας και οι στόχοι που τέθηκαν στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ET 2020) πρόκειται να εκπληρωθούν.

Βιβλιογραφία**Ελληνική**

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and 'new' modes of coordination. *Research in Comparative and International Education*, 2(2), 102-116.

Bunyan, T. (1991). Towards an authoritarian European state. *Race and Class*, 32(3), 19-27.

Caponio, T. (2002). Policy networks e immigrazione. Il caso delle politiche sociali a Milano e Napoli. In: A. Colombo and G. Sciortino (eds) *Stranieri in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Cheles, L., Ferguson, R. and Vaughan, M. (1995). *The far right in western and eastern Europe*. London: Longman.

Coulby, D. (1997). European curricula, xenophobia and warfare. *Comparative Education*, 33(1), 29-41.

Council of Europe (2002). *The new challenge of intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe* (Document DGIV/EDU/DIAL 7). Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2003). *Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2005). *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2007). *Final declaration: Building a more humane and inclusive Europe: Role of education policies*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Ministers of Education (2007). *Council conclusions of 25 May 2007 on a coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training*. Brussels: Official Journal of the European Union (C 311/10).

Council of the European Union (1997). *Treaty of Amsterdam*. Brussels: Official Journal of the European Union (C 340).

Council of the European Union (1999). *Tampere European Council: Presidency conclusions*. Retrieved September 12, 2010, from <http://www.europarl.eu.int/summits>

Council of the European Union (2002). *Proposal for a Council directive on the short-term residence permit issued to victims of action to facilitate illegal immigration or trafficking in human beings who cooperate with the competent authorities* (COM 2002 071).

Council of the European Union (2003a). *Council directive, 2003/109/EC of 25 November 2003 concerning the status of third-country nationals who are long-term residents*. Official Journal of the European Union (L 016).

Council of the European Union (2003b). *Council Regulation No 343/2003 of 18 February 2003 establishing the criteria and mechanisms for determining the member state responsible for examining an asylum application lodged in one of the member states by a third-country national*.

Council of the European Union (2008). *European pact on immigration and asylum*. Retrieved September 10, 2010, from <http://www.euractiv.com/docad/pacteEN.doc>

Düvell, F. (2009). *Irregular migration in northern Europe: Overview and comparison*. *Clandestino Project Conference, London, 27 March 2009*. Retrieved September 8, 2010, from

- http://clandestino.eliamep.gr/wp-content/uploads/2009/04/key_note_28_3_09_fd.pdf
EQUAL - DP Equality and Solidarity for Asylum Seekers – Guarantee for Employment and Freedom (2010). *Practical examples - Asylum seekers*. Retrieved October 4, 2010 from http://ec.europa.eu/employment_social/equal/practical-examples/asyl-06-cy-equality_en.cfm
- EUMC (2005). *Attitudes towards migrants and minorities in Europe*. Wien: Manz Crossmedia GmbH and Co KG.
- European Commission (2008). *Migration and mobility: Challenges and opportunities for EU education systems*. Retrieved October 15, 2010 from http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf
- European Parliament and Council of the European Union (2006). *Decision No. 1983/2006/ EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 concerning the European year of intercultural dialogue*. Brussels: Official Journal of the European Union (L 412/44).
- Eurostat (2001). *The social situation in the European Union*. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- Faas, D. (2005) *Negotiating Political Identities: White and Turkish Students' Responses to National, European and Multicultural Agendas in Germany and England* (Unpublished PhD Thesis), Cambridge: University of Cambridge.
- Gundara, J. S. (2000) *Interculturalism, Education and Inclusion*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: Politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483.
- Hansen, P. (1998). Schooling a European identity: Ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of 'the European dimension of education'. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), 5-23.
- Jordan, B. and Düvell, F. (2003). *Irregular migration: The dilemmas of transnational mobility*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Kofman, E. and Sales, R. (1992). Towards fortress Europe?. *Women's Studies International Forum*, 15(1), 29-39.
- Kohler-Koch, B. (1999). The evolution and transformation of European governance. In: B. Kohler-Koch and R. Eising (eds) *The transformation of governance in the European Union*. London: Routledge.
- Pieterse, J.N. (1995). Globalization as hybridization. In: M. Featherstone and S. Lash (eds) *Global modernities*. London: Sage.
- Radaelli, C. M. (2003). The europeanisation of public policy. In: K. Featherstone and C. M. Radaelli (eds) *The politics of Europeanisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ryba, R. (2000). Developing the European dimension in education: the roles of the European Union and the Council of Europe. In: E. S. Swing, J. Schriever and F. Orivel (Eds) *Problems and Prospects in European Education*, London: Praeger.
- Santos-Rego, M. A. and Pérez-Domínguez, S. (2001). Intercultural education in the European Union: the Spanish case. In: C. A. Grant and J. L. Lei (eds) *Global constructions of multicultural education: Theories and reality*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Solé, C. (2004). Immigration policies in southern Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(6), 1209-1221.
- Stalker, P. (2002). Migration trends and migration policy in Europe. *International Migration*, 40(5), 151-79.
- Sultana, R. G. (1995) A uniting Europe, a dividing Education? Euro-centrism and the curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 115-144.
- Triandafyllidou, A. (2005). Immigrants, minorities and the Greek media. In: M. Kontohristou and L. Tsaliki (eds) *Identity and media in contemporary Greece*. Athens: Papazisis, Society, Politics and the Media Series.
- Triandafyllidou, A. (2006). *Immigration in Greece: Recent developments and future challenges*. EMILIE project report. Retrieved October 15, 2010, from <http://emilie.eliamep.gr/category/reports/>
- Triandafyllidou, A. and Gropas, R. (eds) (2007). *European immigration: A sourcebook*. Farnham: Ashgate.
- Trimikliniotis, N. (2001). The location of Cyprus in the southern European context: Europeanisation or modernization. *The Cyprus Review*, 13(2), 47-73.
- Wallace, C. (2002). Opening and closing borders: migration and mobility in east central Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 28(4), 603-625.

**Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο:
πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις**
Χριστίνα Χατζησωτηρίου και Κωνσταντίνος Ξενοφώντος

Εισαγωγή

Η γεωστρατηγική θέση της Κύπρου στο σταυροδρόμι τριών ηπείρων και διαφόρων πολιτισμών, έχει προκαλέσει συνεχείς καταστάσεις συγκρούσεων και κατακτήσεων στη μακράν ιστορία του τόπου. Η σχετικά πρόσφατη ανεξαρτητοποίηση και η ανακήρυξη της Κυπριακής Δημοκρατίας, επισφραγίζονται με το Σύνταγμα του 1960, το οποίο αναγνωρίζει την ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή ομάδα ως τις δύο μεγάλες κοινότητες του νησιού και καθορίζει την ελληνική, την τουρκική και την αγγλική ως τις επίσημες γλώσσες του κράτους. Αρμένιοι, Μαρωνίτες και Λατίνοι υπάγονται συνταγματικά στην ελληνοκυπριακή κοινότητα, ενώ οι τουρκόφωνοι Ρομά (Τσιγγάνοι της Κύπρου) είναι συνδεδεμένοι με την τουρκοκυπριακή (Williams, 2000).

Οι ισχυρές αντιστάσεις των δύο μεγάλων κοινοτήτων προς τη συνεργασία, είχαν ως αποτέλεσμα το ξέσπασμα δικοινοτικής βίας κατά τη δεκαετία του '60. Η επακόλουθη κατάρρευση των δικοινοτικών δομών του κράτους, οδήγησε στη διαίρεση του νησιού το 1974 και τη μαζική μετακίνηση των Ελληνοκυπρίων στον Νότο και των Τουρκοκυπρίων στον Βορρά (Paradakis, 1993). Από το 1974 η ελληνοκυπριακή κυβέρνηση ελέγχει μόνο το νότιο τμήμα της Κύπρου· εντούτοις αναγνωρίζεται διεθνώς ως η νόμιμη κυβέρνηση ολόκληρου του νησιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) έχει ξεκινήσει, ανεπιτυχώς μέχρι στιγμής, διαδικασίες διαπραγματεύσεων για την επανένωση του νησιού, στη βάση δικοινοτικής, διζωνικής ομοσπονδίας. Ωστόσο, όταν η Κύπρος έγινε πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) τον Μάιο του 2004, το κοινοτικό κεκτημένο - το συνολικό σώμα της νομοθεσίας της ΕΕ - παραμένει ανασταλθέν στον Βορρά. Ως εκ τούτου, το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στο επισήμως αναγνωρισμένο κράτος, το οποίο ελέγχεται από την ελληνοκυπριακή κοινότητα.

Σήμερα, τα μεγάλα κύματα μετανάστευσης προς την Κύπρο έχουν δημιουργήσει ένα ιδιαίτερο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό διαφέρει σημαντικά από την πολιτισμική ποικιλότητα (diversity) της

ιστορικά βασισμένης ομαδοποίησης των εθνικών ομάδων του νησιού. Εντούτοις, όπως υποστηρίζεται από διάφορους Ελληνοκύπριους ακαδημαϊκούς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο δεν είναι εφικτή εφόσον η πολιτική και κοινωνικο-πολιτισμική διάδραση ανάμεσα στις δύο μεγάλες κοινότητες, έχει ανασταλεί (Δαμανάκης, 2002· Zembylas, 2008· Zembylas κ.ά., 2010). Επιπρόσθετα, διατείνονται πως το ιστορικό πλαίσιο δεν ευνοεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι Ελληνοκύπριοι θεωρούν τους εαυτούς τους θύματα ρατσισμού και παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατηγορώντας τους Τουρκοκύπριους για τη διαίρεση του νησιού. Κατ' επέκταση, ο χαρακτηρισμός των Ελληνοκυπρίων ως ρατσιστές και των μεταναστών ως θύματα, δεν χωράει στο εθνικό γνωστικό σχήμα της θυματοποίησης των πρώτων. Επομένως, υπογραμμίζεται η συντήρηση του στερεοτυπικού προφίλ των μεταναστών και η αυξανόμενη τάση θεώρησης των μεταναστών και του άλλου ως ενδεχόμενη απειλή για τα ελληνοκυπριακά επίπεδα ζωής (Hajisoteriou, 2010).

Μεταναστευτικές πολιτικές στην Κύπρο

Κατά τον 20^ο αιώνα και ιδιαίτερα κατά την περίοδο μετά τη διαίρεση του 1974, η Κύπρος αποτέλεσε χώρα αποδημητικής μετανάστευσης (από την Κύπρο προς το εξωτερικό). Κατά ειρωνικό τρόπο, η διαίρεση του νησιού προκάλεσε μια σχετικά γρήγορη ανάπτυξη της ελληνοκυπριακής οικονομίας (Anthias, 1987). Η οικονομική αναδιάρθρωση ενίσχυσε τη ζήτηση εργατικού δυναμικού, η οποία δεν καλυπτόταν πια από τις τοπικές πηγές. Συνεπώς, η Κύπρος μετατράπηκε από εξαγωγέα εργαζόμενων μεταναστών κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70 σε αποδέκτη οικονομικών μεταναστών. Επιπλέον, ο σχηματισμός και μετασχηματισμός της δημογραφίας της κυπριακής κοινωνίας, επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικούς παράγοντες, όπως η κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ και των βαλκανικών οικονομιών στις αρχές της δεκαετίας του '90, που δημιούργησαν μια αξιοποιήσιμη πηγή εργατικού δυναμικού για την Κύπρο. Κατά την περίοδο μετά την ανεξαρτησία, οι κρατικές πολιτικές επέτρεπαν μόνο την άφιξη υψηλά καταρτισμένων εργαζομένων για θέσεις που δεν αφορούσαν στους Κύπριους (Trimikliniotis, 2001). Κατά συνέπεια, η κυβέρνηση κλήθηκε να εγκαταλείψει τις προ του 1990 περιοριστικές πολιτικές μετανάστευσης, οι οποίες επέτρεπαν την αποκλειστική κατάληψη θέσεων υψηλής εξειδίκευσης από μη-Κύπριους υπό την προϋπόθεση ότι οι Κύπριοι δεν διέθεταν τα

απαιτούμενα προσόντα. Οι κυπριακές συνομοσπονδίες εργοδοτών υποστήριζαν τη μετεξέλιξη σε φιλελεύθερες πολιτικές μετανάστευσης με επιχείρημα την επιβράδυνση της οικονομικής ανάπτυξης στη δεκαετία του 1990 (σε σύγκριση με τα τέλη του 1970 και του 1980).

Εντούτοις, η αντίσταση των μεγαλύτερων συνδικαλιστικών οργανώσεων επέτρεψε την εισροή μεταναστευτικού εργατικού δυναμικού μόνο βάσει ενός εξαιρετικά ελεγχόμενου τρόπου. Άδειες μετανάστευσης παρέχονταν για συγκεκριμένες εργασίες και εργοδότες με μέγιστη διάρκεια τα τέσσερα έτη, αποκλειστικά για την κάλυψη των ελλείψεων εργατικού δυναμικού στους τομείς της οικονομίας που δεν ήταν πλέον δημοφιλής μεταξύ των Κυπρίων. Εντεύθεν, οι μετανάστες συγκεντρώνονταν κυρίως στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας του εργατικού δυναμικού, ενώ κατείχαν χαμηλόμισθες θέσεις με χαμηλό στάτους. Χαρακτηριστικά, ο νομοθετικός και δημόσιος λόγος επονομάζει τους μετανάστες ως «ξένους» ή «αλλοδαπούς». Αναμφισβήτητα, η σκόπιμη αποφυγή του όρου «μετανάστης» υποδηλώνει την αντιμετώπισή τους ως προσωρινής-άδειας εργαζομένους (Χατζησωτηρίου, 2011). Συνοψίζοντας, τη δεκαετία του '90, η Κύπρος δέχτηκε εισροή μεταναστών, μέσα από αυστηρά περιοριστικές πολιτικές που επέτρεπαν τον έλεγχο της κατάστασης απασχόλησης και τη διάρκεια παραμονής. Οι μετανάστες είχαν την ιδιότητα του εργαζομένου-επισκέπτη που εργάζεται σε προσωρινή βάση σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια, ενώ δεν είχαν το δικαίωμα οικογενειακής επανένωσης (Trimikliniotis και Pantelides, 2003). Επιπλέον, δε δόθηκαν καθόλου δικαιώματα για κοινωνική πρόνοια ή εκπαίδευση. Καθώς δεν υπήρχε άμεση προφανής ανάγκη για ανάπτυξη συμπεριληπτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών, οι μετανάστες παρέμεναν αποκλεισμένοι από την ελληνοκυπριακή κοινωνία (Trimikliniotis και Fulias-Souroulla, 2006).

Η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) το 2004, οδήγησε στην φιλελευθεροποίηση των κυπριακών μεταναστευτικών πολιτικών, επιτρέποντας την έλευση εργατικού δυναμικού από την ΕΕ αλλά κι από τρίτες χώρες σε μεγαλύτερη κλίμακα (Philippou, 2009). Συγκεκριμένα, η Κύπρος τροποποίησε τον *Νόμο Περί Αλλοδαπών και Μεταναστών* για την ικανοποίηση των οδηγιών της ΕΕ, επιτρέποντας μακροπρόθεσμη παραμονή και οικογενειακή επανένωση. Μετά την ένταξή της στην ΕΕ, η Κύπρος μετατράπηκε σε ένα από τα κύρια σημεία εισόδου μεταναστών στην Ευρώπη. Λόγω της θέσης του στην περιοχή της Μεσογείου, το νησί βρίσκεται στο επίκεντρο της σημερινής μεταναστευτικής κινητικότητας (Zembylas κ.ά.,

2010). Πέραν της ένταξης στην ΕΕ, η μερική άρση των περιορισμών διέλευσης από τη διαχωριστική γραμμή το 2003, αύξησε τη ροή λαθρομεταναστών από το βόρειο μέρος του νησιού.

Κατά την πρόσφατη απογραφή πληθυσμού που ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβριο του 2011, αναφέρεται ότι οι ξένοι υπήκοοι ανέρχονται στις 179.547, από τους οποίους 112.424 άτομα προέρχονται από χώρες της ΕΕ και οι υπόλοιποι 67.123 από τρίτες χώρες. Το μεταναστευτικό σώμα περιλαμβάνει κυρίως διεθνείς εργάτες, Ασιάτες οικιακούς βοηθούς, διασκεδαστές από την ανατολική Ευρώπη και παλιννοστούντες. Οι περισσότεροι μετανάστες που φτάνουν στο νησί είναι εργάτες χαμηλής κατάρτισης, που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και με ελάχιστες προοπτικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Κατά συνέπεια, σπάνια βρίσκονται σε θέσεις υψηλού επιπέδου και απολαβών. Αξιοσημείωτο αποτελεί και το γεγονός ότι, για την περίοδο 2006-2010, η Κύπρος κατατάσσεται πρώτη ανάμεσα σε 44 χώρες, σε σχέση με τον πληθυσμό της, σε αριθμό αιτήσεων ασύλου, βάσει στοιχείων της Υπάτης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (EQUAL, 2010).

Όπως υποστηρίζεται, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και οι δημόσιες συζητήσεις κατασκεύασαν και συντηρούν μια αρνητική στερεοτυπική εικόνα για τους μετανάστες, ενισχύοντας έτσι τον αποκλεισμό τους. Τα ΜΜΕ συχνά τους παρουσιάζουν ως απειλή για την εθνική κουλτούρα της Κύπρου, ενώ παράλληλα συνδέουν τα επίπεδα μετανάστευσης με την αύξηση των επιπέδων της ανεργίας και της εγκληματικότητας (Trimikliniotis και Fulias-Souroulla, 2006). Από την άλλη πλευρά, προβάλλεται η άποψη ότι η εισδοχή της Κύπρου στην ΕΕ είναι το κίνητρο για την ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών με στόχο την εξάλειψη της φτώχειας, την κοινωνική ένταξη και την καταπολέμηση της παράνομης μετανάστευσης και εκμετάλλευσης.

Εκπαιδευτική διαχείριση της μετανάστευσης

Το κράτος και συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) υιοθετεί τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης ως την επιθυμητή απάντηση στο φαινόμενο της μετανάστευσης (Paramichael, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση για το ΥΠΠ, συνδέεται με την εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού σχολείου που συμπεριλαμβάνει και δεν αποκλείει, που παρέχει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση, συμμετοχή και επιτυχία όλων των μαθητών (ΥΠΠ, 2010). Το ΥΠΠ οραματίζεται τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που σέβεται την

πολυμορφία και την πολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική πολυφωνία. Για το λόγο αυτό, το κράτος παρέχει το δικαίωμα σε όλες τις οικογένειες μεταναστών να εγγράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο της γειτονιάς, ανεξάρτητα από το εάν βρίσκονται νόμιμα ή παράνομα στο νησί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά μεταναστών ή από μειονοτικές ομάδες, αναφέρονται αποκλειστικά ως *αλλόγλωσσοι μαθητές*. Το ΥΠΠ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου να προωθηθεί η συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών στην κυπριακή κοινωνία (Paramichael, 2008). Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αποκτά τη μορφή των τάξεων υποστήριξης, εντός του σχολείου του *δεσπόζοντος ρεύματος*. Πέραν της συμμετοχής των μεταναστών μαθητών σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος μαζί με τους ελληνόφωνους, οι πρώτοι παρακολουθούν, επίσης, μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής ορισμένες ώρες την εβδομάδα (Hadjitheodoulou-Loizidou και Symeou, 2007). Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ελάχιστη προϋπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η διδασκαλία γλωσσών ή η διδασκαλία στις επιμέρους γλώσσες των μεταναστών, είναι ανύπαρκτη (Ηλία, Βλάμη και Λουκαΐδης, 2009). Η γλωσσική πολιτική του ΥΠΠ ενισχύει τις κυρίαρχες γλωσσικές νόρμες σε βάρος των μη ελληνόφωνων μαθητών. Ένα τέτοιο είδος γλωσσικής πολιτικής προωθεί την πολιτισμική αφομοίωση μέσα από το πρόγραμμα ομογενοποίησης της γλώσσας. Από την άλλη, το ΥΠΠ διακηρύττει την υποστήριξη της πολιτισμικής πολυμορφίας, με την παροχή του δικαιώματος αποχής από το μάθημα των θρησκευτικών σε μη ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές.

Η Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) είναι άλλη μία πολιτική που υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε από το ΥΠΠ, με στόχο την μείωση της κοινωνικής περιθωριοποίησης μέσω της θετικής διάκρισης των θεωρούμενων από το κράτος ως *μειονεκτούντων* μαθητών. Η Μόνιμη Ομάδα Εργασίας για την Προαγωγή του Αλφαριθμητισμού και της Σχολικής Επιτυχίας τοποθετεί συγκεκριμένα σχολεία στις ΖΕΠ, σύμφωνα με τη γεωγραφική τους θέση, το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών της περιοχής, την παρουσία μεταναστών μαθητών, τις πρόωρες σχολικές εγκαταλείψεις και τα ποσοστά των μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με ειδικές ανάγκες. Βάσει των κριτηρίων αυτών δημιουργούνται «Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», με το καθένα να περιλαμβάνει ένα γυμνάσιο, τα κύρια δημοτικά σχολεία της περιοχής και τα δημόσια νηπιαγωγεία που συνδέονται

με τα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία. Το ΥΠΠ παρέχει στα σχολεία ΖΕΠ πρόσθετα μέσα και πόρους, όπως επιπλέον χρόνο για τη διδασκαλία της ελληνικής και αυξημένη χρηματοδότηση. Ωστόσο, παρατηρείται μετακίνηση των ελληνοκύπριων μαθητών σε άλλα σχολεία. Οι ελληνοκύπριοι γονείς εκφράζουν ανησυχίες για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία με υψηλά ποσοστά μεταναστών. Έτσι, κατά κάποιον τρόπο, τα σχολεία ΖΕΠ μετατράπηκαν σε ξεχωριστά σχολεία στα πλαίσια της ευρύτερης δημόσιας εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου, 2011).

Προκλήσεις στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η άποψη ότι η επίσημη πολιτική του ΥΠΠ και η σχολική πραγματικότητα δεν ταυτίζονται, υποστηρίζεται από διάφορους. Παρά το ότι, επισήμως, η πολιτική του κράτους περιλαμβάνει ανθρωπιστικές διακηρύξεις για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικαιοσύνη και ειρήνη, στην πράξη πιστεύεται ότι οι μετανάστες μαθητές είναι απαραίτητο να αφομοιωθούν έτσι ώστε να μη βρίσκονται πια σε μειονεκτική θέση. Επιπλέον, διάφοροι ερευνητές επικεντρώνονται στα θεσμικά και κρατικά εμπόδια για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής πολιτικής στην Κύπρο, εκφράζοντας ανησυχίες για την έλλειψη μιας ακέραιης πολιτικής εκ μέρους της πολιτείας, και επικρίνοντας το ΥΠΠ για την ανεπάρκειά του να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μια συνεκτική εθνική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ανάμεσα στις επικρίσεις τοποθετείται και η άποψη ότι το ΥΠΠ έχει σκόπιμα παραλείψει τη λήψη αποτελεσματικών πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη κρατικής διαπολιτισμικής πολιτικής, επιχειρώντας έτσι την πλήρη αφομοίωση των μεταναστών στην ελληνοκυπριακή κουλτούρα. Η συμβολική ανάπτυξη διαπολιτισμικής πολιτικής από το ΥΠΠ είναι μέρος των προσπαθειών της πολιτείας για εθνική οικοδόμηση. Σε συγκρουσιακές καταστάσεις όπως στην Κύπρο, η εκπαίδευση γίνεται το μέσο για την εθνική οικοδόμηση του κράτους (Δαμανάκης, 2002· Hajisoteriou, 2010). Καθώς η εκπαίδευση διαφυλάσσει τα όρια των πολιτών και του ανήκειν, διάφορες μειονοτικές ομάδες, περιλαμβανομένων και των μεταναστών, δεν τυγχάνουν της ίδιας αναγνώρισης και αποκλείονται κοινωνικά.

Πέραν των ιδεολογικών φραγμών, μια σειρά από διαρθρωτικά εμπόδια παρακωλύουν την ανάπτυξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Εν πρώτοις, ο υπερ-συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος επιβραδύνει την αλλαγή της διαπολιτισμικής

πολιτικής (Angelides κ.ά., 2003· Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007). Δεδομένου ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων που απορρέουν από τη σχολική μονάδα είναι μάλλον αδύνατη στην Κύπρο, η διαπολιτισμική πολιτική πρέπει να εφαρμοστεί από το ίδιο το κράτος και τον επίσημο φορέα, το ΥΠΠ, από την κορυφή προς τη βάση. Συνεπώς, το ΥΠΠ πρέπει να επεξηγεί επακριβώς το πώς πρέπει να εφαρμόζεται η διαπολιτισμική του πολιτική στη βάση, στην οποία περιλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί (Τριμικλινιώτης, 2001). Η αποκαλούμενη από το ΥΠΠ *διανομή της λήψης αποφάσεων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις σχολικές μονάδες* εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως απόρροια της πλήρους απουσίας επίσημης πολιτικής. Επιπλέον, όπως επισημαίνεται, η κεντρική παροχή αναλυτικού προγράμματος και διδακτέας ύλης κεντρικά από το κράτος, είναι προβληματική. Η υπερφορτωμένη ύλη που επιβάλλει το ΥΠΠ εμποδίζει την ανάπτυξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω χρονικών περιορισμών (Τριμικλινιώτης, 2001· Βασιλείου, 2005· Hajisoteriou, 2010).

Συνεχίζοντας, πολλοί ακαδημαϊκοί/ερευνητές σχολιάζουν την παροχή κατάλληλης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας την έλλειψη πηγών, με αποτέλεσμα την ελλιπή τους προετοιμασία και την απουσία καθοδήγησης για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής πολιτικής (Angelides κ.ά., 2003· 2004). Οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς επιμορφωμένοι σε θέματα χειρισμού της πολιτισμικής ποικιλότητας στις τάξεις τους (Τριμικλινιώτης, 2001). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν επίσημη εκπαίδευση/επιμόρφωση ή κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, πέρα από σποραδικά σεμινάρια που διοργανώνει το ΥΠΠ. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση βασίζεται στις κεντρικές κρατικές διαδικασίες και όχι σ' αυτές του σχολείου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υπεύθυνο για την παροχή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, διοργανώνει σεμινάρια εκτός σχολικού χώρου, σε μη υποχρεωτική βάση. Η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιορίζεται σε όχι περισσότερα από δύο σεμινάρια ανά ακαδημαϊκό έτος, που λαμβάνουν χώρα συνήθως μόνο στη Λευκωσία, ως την πρωτεύουσα του κράτους.

Οι επικρίσεις αφορούν και στο επίπεδο του σχολείου, με ιδιαίτερη έμφαση στη γονεϊκή εμπλοκή και τη συνεργασία των οικογενειών των μεταναστών και του σχολείου. Όπως πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται, παράγοντες όπως η γλώσσα και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο

των οικογενειών, εμποδίζουν την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Theodorou, 2008). Τα ελληνοκυπριακά σχολεία, όχι μόνο αποτυγχάνουν να συμπεριλάβουν τις οικογένειες των μεταναστών, αλλά και να ενισχύουν την κοινωνική τους περιθωριοποίηση. Πολλοί Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ παράλληλα αποδίδουν την απουσία τους από το σχολείο στα μειονεκτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων (π.χ. κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, μορφωτικό κεφάλαιο και πολιτισμικές καταβολές). Αναμφισβήτητα, η ελλιπής γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για την ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο, το οποίο χρίζει περαιτέρω διερεύνησης.

Προϋπάρχουσα έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του κράτους, του σχολείου και της σχολικής τάξης. Στην τρέχουσα ενότητα αναλύουμε κριτικά τις εμπειρικές μελέτες, οι οποίες ερευνούν ένα ή περισσότερα από τα προαναφερόμενα επίπεδα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι επιμέρους μελετητές (π.χ. Angelides κ.ά., 2004· Hajisoteriou, 2010), ισχυρίζονται τη γενικότερη έλλειψη εκπαιδευτικής έρευνας στην Κύπρο. Επικρίνουν τη σχετική ανυπαρξία μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και την περιορισμένης εμβέλειας ερευνητική δραστηριότητα. Ερευνητικά έργα, τα οποία χρηματοδοτούνται από τον δημόσιο τομέα και κυρίως το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), διενεργούνται από το Τμήμα Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σύμφωνα με τον Papanastasiou (1994), τα έργα αποσκοπούν στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που δύναται να χρησιμοποιηθούν από τους ιθύνοντες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Εντούτοις, η εκπαιδευτική έρευνα που διεξάγεται από το ΥΠΠ περιορίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών για σκοπούς αναφοράς.

Επιπλέον, οι έρευνες που διεξάγονται από ιδιώτες σχετικά με την κυπριακή διαπολιτισμική πολιτική, κρίνονται συχνά ως ανεπαρκείς. Οι μετανάστες στην Κύπρο δεν είχαν αναγνωρισθεί αρχικά ως διατρέχοντες κίνδυνο αποκλεισμού λόγω του καθεστώτος προσωρινής διαμονής τους στη χώρα. Αυτό οδήγησε στην αδιαφορία των πλείστων ερευνητών για εξέταση

των δημοσίων πολιτικών που σχετίζονται με τα μεταναστευτικά φαινόμενα στην Κύπρο. Επιπλέον, προ της ένταξης της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), οι «διακινούμενοι» εργαζόμενοι στερούνταν του δικαιώματος οικογενειακής επανένωσης. Συμπερασματικά, «αλλοδαποί» εργάτες συχνά μετανάστευαν στην Κύπρο χωρίς τους συζύγους και τα παιδιά τους. Ενδεικτικά, η απαρχή του διαλόγου για παροχή εκπαίδευσης σε μεταναστευτικές ομάδες εμφανίστηκε στην κυπριακή πολιτική ατζέντα προς το τέλος των ενταξιακών διαπραγματεύσεων της Κύπρου με την ΕΕ. Συνεπώς, υπήρξε χρονικός περιορισμός στην εμπειρική διερεύνηση του θέματος (χρονικά μετά το 2000). Χαρακτηριστικά, ο Trimikliniotis (2004: 18) ισχυρίζεται ότι «προκειμένου να ενημερώσουμε τους ιθύνοντες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, χρειαζόμαστε διακαώς εμπειρικές έρευνες» στην Κύπρο.

Αρκετές έρευνες που διεξήχθησαν στην Κύπρο επιδιώκουν να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής πολιτικής του ΥΠΠ (π.χ. Βασιλείου, 2005· Hajisoteriou, 2011). Ωστόσο, ο Johnson (2003) υποστηρίζει ότι στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πολιτική διαδικασία είναι πιο σημαντική από το τελικό αποτέλεσμα της πολιτικής. Συνεπώς, η έρευνα πρέπει να επιδιώκει την κατανόηση των αντιλήψεων των διαφόρων φορέων, οι οποίοι συμμετέχουν στη διαδικασία χάραξης πολιτικής, αντί της μεμονωμένης αξιολόγησης των τελικών προϊόντων της διαπολιτισμικής πολιτικής. Κύριο μέλημα του ερευνητικού τομέα για τη δημιουργία και εφαρμογή μιας τέτοιας πολιτικής είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούν την ισότητα (Johnson, 2003). Αναντίρρητα, η έρευνα στον τομέα της διαπολιτισμικής πολιτικής επιδέχεται αναβάθμισης στο κυπριακό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Προϋπάρχουσα έρευνα στο επίπεδο του κράτους

Ένα από τα θέματα που μονοπωλούν την έρευνα είναι η διαπολιτισμική πολιτική που αναπτύχθηκε από το κράτος και ιδιαίτερα το ΥΠΠ. Η Παγκύπρια Ομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων υποστήριξε ότι το ΥΠΠ απέτυχε να απαντήσει στις ανησυχίες τους, που απορρέουν από τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τους μετανάστες συνομηλικούς τους. Σε συνάντησή τους το 2001, η Παγκύπρια Ομοσπονδία Συνδέσμων Γονέων και ο Σύνδεσμος Κοινωνιολόγων Κύπρου, ανέθεσαν στον Δρ. Τριμικλινιώτη την υποβολή έκθεσης για την εκπαίδευση των Ποντίων στην ελληνο-κυπριακή

πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τριμικλινιώτης, 2001). Οι Πόντιοι διαφοροποιούνται από τους βραχείας διάρκειας μετανάστες εργάτες: προέρχονται από την περιοχή της Μαύρης Θάλασσας της Ρωσίας και έχουν ελληνική καταγωγή. Δεδομένου ότι είναι Έλληνες πολίτες, έχουν δικαίωμα μετανάστευσης σε καθεστώς μόνιμης διαμονής, βάσει διμερούς συμφωνίας μεταξύ Ελλάδος και Κύπρου, ενώ η απασχόλησή τους στην Κύπρο, δεν απαιτεί έγκριση από το Υπουργείο Εργασίας της Κύπρου. Ο Τριμικλινιώτης (2001) πραγματοποίησε συνεντεύξεις με τον τότε Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, λειτουργούς του Γραφείου της Δημοτικής Εκπαίδευσης, διευθυντές και δασκάλους από τρία σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκπροσώπους της Παγκύπριας Ομοσπονδίας Συνδέσμων Γονέων και τον Πρόεδρο του Ιδρύματος Ποντιακού Ελληνισμού. Τα ευρήματα της έρευνάς του συμμαρτυρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο των Ελληνο-κύπριων μαθητών δεν είχε επηρεαστεί αρνητικά από τη συνεκπαίδευσή τους με «αλλόγλωσσους» ή μετανάστες μαθητές. Πλην όμως, ο Τριμικλινιώτης εξέφρασε την ανησυχία του για «την απουσία άρτιας πολιτικής» από την πλευρά του ΥΠΠ (Τριμικλινιώτης, 2001: 48).

Επιπλέον, η προϋπάρχουσα βιβλιογραφία επικεντρώνεται στα εμπόδια που παρουσιάζονται στη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών και τα οποία εντοπίζονται στο μακρο-επίπεδο του ΥΠΠ. Άλλες εμπειρικές μελέτες, οι οποίες διεξήχθησαν εντός μιας δεκαετίας και από διαφορετικούς ερευνητές, εκθέτουν παρόμοια ευρήματα. Ο Τριμικλινιώτης (2001) επισημαίνει ότι το συγκεντρωτικό σύστημα συνηγορεί κατά της ολοκληρωμένης συμπερίληψης των μεταναστών. Όλα τα σχολεία, ανεξαιρέτως, εφαρμόζουν το ίδιο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, που αποτελεί τον πυρήνα της εκπαίδευσης της Κύπρου. Αν και το Υπουργείο υποστηρίζει την ύπαρξη μιας επαρκώς ανεπτυγμένης διαπολιτισμικής πολιτικής, οι μετανάστες μαθητές εξακολουθούν να βιώνουν τον αποκλεισμό εντός του δημοσίου σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να εφαρμόσουν την επίσημη πολιτική που προτείνει το ΥΠΠ.

Οι Angelides, Stylianos και Leigh αναφέρουν παρόμοια ευρήματα, με βάση μια περιπτωσιολογική μελέτη που διενεργήθηκε δύο χρόνια μετά την έκθεση του Τριμικλινιώτη (Αγγελίδης και Στυλιανού, 2003' Angelides, Stylianos και Leigh, 2003' Angelides, Stylianos και Leigh, 2004). Στην έρευνά τους συμπεριέλαβαν συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση στην πέμπτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου στη Λευκωσία, η οποία περιελάμβανε μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών. Οι ερευνητές (2003: 59) χρησιμοποίησαν

περιπτωσιολογική μελέτη προκειμένου να «σκιαγραφίσουν την κατάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ευρύτερο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού». Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο την πλήρη αφομοίωση των μεταναστών στην κυρίαρχη κουλτούρα. Παρατήρησαν την ανεπάρκεια του ΥΠΠ στη χάραξη εθνικής διαπολιτισμικής πολιτικής. Προκαλεί, επίσης, ανησυχία η αδυναμία του ΥΠΠ να παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκή επιμόρφωση στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι ερευνητές επέκριναν την παρουσία εθνικιστικών στοιχείων στα σχολικά εγχειρίδια που διανέμονται από το ΥΠΠ. Ομοίως, τα ευρήματα της Βασιλείου (2005) συμπίπτουν με τα συμπεράσματα της προαναφερόμενης έρευνας. Η έρευνά της περιελάμβανε συνεντεύξεις με λειτουργούς του ΥΠΠ και διευθυντές δύο δημοτικών σχολείων που παρουσίαζαν μεγάλα ποσοστά μεταναστών μαθητών. Η Βασιλείου συμπεραίνει ότι αν και το ΥΠΠ έχει αναπτύξει καινοτόμα μέτρα προκειμένου να διαχειριστεί την πολιτισμική ποικιλομορφία, απέτυχε να εισαγάγει αυτές τις πρωτοβουλίες σε όλα τα δημοτικά σχολεία. Υποστηρίζει επίσης ότι το υπερφορτωμένο πρόγραμμα μαθημάτων που επιβάλλεται από το ΥΠΠ παρεμποδίζει την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το 2006, οι Trimikliniotis και Fulias-Souroulla (2006) προέβησαν σε αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της ανάλυσης πολιτικών εγγράφων και συνεντεύξεων. Η έρευνά τους επικεντρώνεται στη συμπερίληψη μεταναστών γυναικών στην ευρύτερη κοινωνία και αγορά εργασίας. Τα ευρήματά τους αναφέρονται κυρίως στη δυνατότητα απασχόλησης και στις συνθήκες εργασίας των μεταναστών γυναικών, ενώ επίσης συζητούν θέματα γλώσσας, εκπαίδευσης και πολιτισμού αναφερόμενοι στη *de facto* κυπριακή «πολιτική ένταξης». Η εστίαση αυτή υπογραμμίζει τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και αρνητικών πολιτικών και οικονομικών πιέσεων. Οι Trimikliniotis και Fulias-Souroulla υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν οφείλει απλά να προνοεί για τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών, αλλά πρέπει επίσης να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Επιπλέον, αναφέρουν ότι η πολιτική του ΥΠΠ κατευθύνεται πλέον προς τη μετατροπή του «εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα πραγματικό διαπολιτισμικό σύστημα» (Trimikliniotis & Fulias-Souroulla, 2006: 23). Το ΥΠΠ προτείνει την υιοθέτηση μέτρων, όπως η διγλωσσική εκπαίδευση, η διαπολιτισμική προετοιμασία των εκπαιδευτικών και η

διεξαγωγή περαιτέρω έρευνας στον τομέα. Εν τούτοις, σε έρευνές της η Hajisoteriou (2009· 2010) προτείνει ότι η διαδικασία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι μάλλον αργή και αντιφατική λόγω της γενικότητας των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, της αντίφασης μεταξύ της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του εθνοκεντρικού χαρακτήρα της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης καθώς και της προβληματικής υλοποίησης της πολιτικής.

Προϋπάρχουσα έρευνα στο επίπεδο του σχολείου

Ερευνώντας την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο επίπεδο του σχολείου, οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) αναλύουν κριτικά την ποιότητα των εταιρικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Η έρευνά τους περιλαμβάνει την περιπτωσιολογική μελέτη ενός δημοτικού σχολείου στην περιοχή της Λεμεσού. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς και μέσω συνεντεύξεων με μαθητές και γονείς. Οι Panayiotopoulos και Nicolaidou υποστηρίζουν ότι η ανεπαρκής επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μεταναστών, δυσχεραίνει τη σχολική επιτυχία και τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Ισχυρίζονται ότι η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μεταναστών απαιτεί την παροχή ακαδημαϊκής και συναισθηματικής στήριξης στους μαθητές αυτούς από το σχολείο. Εμμέσως συμπεραίνουμε ότι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν πρέπει μόνο να αξιολογούμε τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο επηρεάζει την εκπαίδευση. Οι δύο ερευνητές, επίσης, επισημαίνουν την έλλειψη πρωτοβουλιών για τη διατήρηση του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών, καθώς και την πίεση για αφομοίωση στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας του σχολείου. Κατά παρόμοιο τρόπο, η Theodorou (2008) υποστηρίζει ότι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών των μεταναστών αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στη σχολική επιτυχία και στη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών. Προσθέτει επίσης ότι αντί να αποδίδεται η ευθύνη για την απουσία συνεργασίας του σχολείου με τους μετανάστες γονείς, πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι που οδηγούν στην προβληματική αυτή σχέση.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά ζητήματα αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς των προαναφερόμενων ερευνητικών μελετών. Τα ευρήματα της Hajisoteriou (2012) μαρτυρούν την έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δυσχεραίνει τις προσπάθειές τους για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Ομοίως, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανεπάρκεια στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών παρεμποδίζει την πλήρη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών (Paramichael, 2008· Theodorou, 2008). Συνεπώς, υποστηρίζουν την ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης εντός της υπηρεσίας, και συχνά εντός του σχολείου (Αγγελίδης και Στυλιανού, 2003· Angelides, Stylianos και Leigh, 2003· Angelides, Stylianos και Leigh, 2004· Panayiotopoulos και Nicolaidou, 2007). Οι υφιστάμενες ερευνητικές αναφορές εντοπίζουν κυρίως τα εμπόδια για τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών στο περιεχόμενο και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου (π.χ. συγκεντρωτισμός, κατάρτιση εκπαιδευτικών, υποδομές).

Η έρευνα στον τομέα ασχολείται επίσης με πρωτοβουλίες που ενδεχομένως να προωθήσουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία της Κύπρου. Η ανάγκη για την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στο εκάστοτε σχολείο είναι μια πρόταση που προέκυψε από όλες τις παραπάνω μελέτες. Ο Τριμικλιωνίτης (2001) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιτρέψει την ανάπτυξη διαπολιτισμικών πρωτοβουλιών στο μεσο-επίπεδο των σχολείων. Αντίστοιχα, από την έρευνα των Angelides, Stylianos και Leigh (2004: 313) προκύπτει ότι τα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθητών πρέπει να περιλαμβάνουν «προγράμματα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων». Η χρήση των ανάλογων προγραμμάτων επιφέρει ανάπτυξη στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους μεθόδων εντός διαπολιτισμικών πλαισίων, και ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Επιπλέον, οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) προτείνουν ότι το σχολείο, βάσει των αναλυτικών προγραμμάτων, οφείλει να προωθήσει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για τους μαθητές και τους γονείς τους, ενώ εισηγούνται τη δημιουργία τάξεων στήριξης με σκοπό την προετοιμασία των μεταναστών μαθητών για την εισδοχή τους στο δημόσιο σχολείο. Στην ίδια γραμμή, οι Ηλία, Βλάμη και Λουκαΐδης (2009) εισηγούνται την εισαγωγή της διγλωσσικής εκπαίδευσης ως ευεργετικής διάστασης στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

Επεξηγούν ότι τα σχολικά αναπροσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα οφείλουν να υιοθετήσουν διγλωσσικά προγράμματα μέσω της διδασκαλίας των γλωσσών, τόσο της κοινωνίας υποδοχής, όσο και της χώρας προέλευσης.

Προϋπάρχουσα έρευνα στο επίπεδο της σχολικής τάξης

Στην έρευνά της σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Hajisoteriou (2010), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, άπτεται της καλής θελήσεως των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στη σημερινή κατάσταση απλοποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα που καλούνται να διδάξουν στους μετανάστες μαθητές. Η Hajisoteriou ισχυρίζεται ότι η αντίδρασή τους είναι αποτέλεσμα της ελλιπούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται επαρκώς, ανταποκρίνονται στην εκπαίδευση των μη Ελληνοκυπρίων, όπως ανταποκρίνονται σε κάθε θεωρούμενο ως μειονεκτούντα μαθητή (Τριμικλινιώτης, 2001: 51). Ο Τριμικλινιώτης υποστηρίζει επίσης ότι οι χρονικοί περιορισμοί συνηγορούν κατά της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η Βασιλείου (2005) αποκαλύπτει ότι η έλλειψη διδακτικού χρόνου σε συνδυασμό με την απουσία κατάλληλων υποδομών (π.χ. αίθουσες εξοπλισμένες με Η/Υ και νέες τεχνολογίες) εμποδίζουν την ανάπτυξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών.

Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές παρουσιάζουν την ανεπαρκή γνώση της γλώσσας υποδοχής από τους μετανάστες μαθητές ως εμπόδιο στην υιοθέτηση των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς (Angelides, Stylianos και Leigh, 2003). Η Theodorou (2008) υποστηρίζει ότι η γλώσσα δεν παρεμποδίζει μόνο την ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών, αλλά επίσης συνιστά εμπόδιο για την επίτευξη της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η παρατήρηση των Angelides, Stylianos και Leigh (2003) ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν υποσυνείδητα την ομοιογένεια στις τάξεις τους, ώστε να ανταποκρίνονται ευκολότερα στα «δύσκολα» εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Υποστηρίζουν δε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να ανθίστανται στις αλλαγές «έχοντας μεγαλώσει σε ένα εθνοκεντρικό και εθνικιστικό περιβάλλον, χωρίς καμία επαφή και εμπλοκή με τους άλλους πολιτισμούς» (Angelides, Stylianos και Leigh, 2003: 64). Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ενισχύουν την

πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των μεταναστών μαθητών τους στην κυρίαρχη κουλτούρα και γλώσσα, αντίστοιχα.

Εις απάντηση της παρούσας κατάστασης, οι Trimikliniotis και Fulias-Souroulla (2006) επισημαίνουν την ύπαρξη ενός προγράμματος στο οποίο οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετέχουν στις αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τους ελληνόφωνες μαθητές. Αναφέρουν επίσης μια ευέλικτη παρέμβαση, η οποία «περιλαμβάνει την τοποθέτηση δίγλωσσων μαθητών σε μια ξεχωριστή τάξη για ορισμένες ώρες την εβδομάδα, με σκοπό την εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την εξειδικευμένη στήριξή τους ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες τους» (Trimikliniotis και Fulias-Souroulla, 2006: 24). Περαιτέρω προτάσεις αναφέρονται στην ανάπτυξη προγραμμάτων κοινωνικής συμπερίληψης από τις τοπικές κοινότητες (Τριμικλινιώτης, 2001), στη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα (π.χ. Socrates) και στην αξιοποίηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις ανάγκες τόσο των ντόπιων, όσο και των μεταναστών μαθητών, αλλά και στα σημεία αφετηρίας τους (Hajisoteriou, 2012). Παρόλο που νέες διδακτικές προσεγγίσεις έχουν υποβληθεί υπό μορφή εισηγήσεων στους εκπαιδευτικούς, οι Angelides και Leigh (2004: 250) υποστηρίζουν ότι «εξακολουθεί να υπάρχει εκτεταμένη δυσaréσκεια προς την αποτελεσματικότητα των κυπριακών σχολείων».

Επίλογος

Το κράτος έπαψε πια να πρεσβεύει έναν συνεκτικό νομικό χώρο επιβαλλόμενο σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, η οποία απαρτίζεται από πολιτισμικά ομοιογενή πληθυσμό. Η έκθεση του σύγχρονου κράτους σε εξωτερικές επιρροές οδήγησε στη σταδιακή αποδυνάμωση της εδαφικής οντότητας, της εθνικής κυριαρχίας και της κουλτούρας ως τα στοιχεία που παγιτοποιούν την έννοια κράτος. Η Κύπρος, ως πολιτισμικά πολύμορφο κράτος, πρέπει να οικοδομήσει τη δική της πλαισιωμένη πολιτική δομή, μέσα από την οποία η γενικότερη κοινωνική πολιτική, αλλά και ειδικότερα η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, να μπορούν να αναδυθούν. Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη εκπαιδευτικών θεσμών και αναλυτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις νέες πολιτικές της διαπολιτισμικότητας είναι επιβεβλημένη.

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχέδιο οικοδόμησης του κράτους, κυρίως λόγω του άλυτου πολιτικού της

προβλήματος. Από αυτή την οπτική, η διαπολιτισμικότητα αντιτίθεται στη μονοπολιτισμική και εθνικιστική αντίληψη της ταυτότητας. Έτσι, η εκπαίδευση στην Κύπρο εξακολουθεί να διατηρεί έναν εθνικιστικό χαρακτήρα, στηρίζοντας τη διατήρηση μιας ομοιογενούς ελληνοκυπριακής κουλτούρας (Χατζησωτηρίου, 2011). Το γεγονός αυτό εγείρει το ερώτημα του πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αναπτυχθεί ενόσω οι εθνοτικές συγκρούσεις εξακολουθούν να υφίστανται στο κυπριακό συγκείμενο. Η υφιστάμενη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο αποκλείει τον στόχο της επαναπροσέγγισης ανάμεσα στην ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή κοινότητα, στόχο βασισμένο στην έννοια της συμφιλίωσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι το κράτος θεωρεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την αποκλειστική προσπάθεια παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και πρόσβασης στα παιδιά μεταναστών. Η κοινωνικο-πολιτική κατάσταση της Κύπρου υποδεικνύει τη ανάγκη για ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου πλαισίου για τη διαπολιτισμικότητα, που να αφορά στις ιδιαίτερες ανάγκες του τόπου (Hajisoteriou, 2011).

Όπως διαφαίνεται από την κυπριακή εμπειρία, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί την εκ νέου σύλληψη και αναδιάρθρωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Το κράτος πρέπει να υιοθετήσει ένα ισορροπημένο μοντέλο διακυβέρνησης ανάμεσα στη σχολική αυτονομία και την κεντρική κρατική διαχείριση. Κατά συνέπεια, το κράτος πρέπει να κοινοποιήσει στα σχολεία συνεκτικές και ξεκάθαρα διατυπωμένες πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό των πολιτικών, μέσα από την ανάπτυξη διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Το περιεχόμενο τέτοιων πολιτικών και αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να βασίζεται σε μεθοδολογίες διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, και τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βασιλείου, Σ. (2005). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Ηλία, Ι., Βλάμη, Σ. και Λουκαΐδης, Κ. (2009). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας στη δημοτική εκπαίδευση. Ανασύρθηκε στις 25 Οκτωβρίου, 2011 από

http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/synedria/synedrio_pi_pdf_tel/12_Ilia_Vlami_Loukaidis.pdf

Τριμικλινώτης, Ν. (2001). *Τα προβλήματα από τη φοίτηση των Ποντίων στη δημοτική εκπαίδευση: προκαταρκτική έρευνα και έκθεση*. Λευκωσία: Σύνδεσμος Κοινωνιολόγων Κύπρου.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Στις πύλες του εξευρωπαϊσμού: Κυπριακή διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτικές πεποιθήσεις και προκλήσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 42-61.

ΥΠΠ (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα: Προδημοτική, Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Ξενόγλωσση

Angelides, P., Stylianou, T. and Leigh, J. (2004). Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation?. *Intercultural Education*, 15(3), 307-315.

Anthias, F. (1987). Cyprus. In: C. Clark and T. Payne (eds) *Politics, security and development in small states*. London: Allen and Unwin.

EQUAL - DP Equality and Solidarity for Asylum Seekers – Guarantee for Employment and Freedom (2010). *Practical examples – Asylum seekers*. Ανασύρθηκε στις 4 Οκτωβρίου, 2010 από http://ec.europa.eu/employment_social/equal/practical-examples/asyl-06-cy-equality_en.cfm

Hadjitheodoulou-Loizidou, P. and Symeou, L. (2007). Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 63-72.

Hajisoteriou, C. (2009). 'Europeanising' Cypriot intercultural education: A policy process of simulation?. *The Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 1-14.

Hajisoteriou, C. (2010). Europeanising intercultural education: politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483.

Hajisoteriou, C. (2011). Listening to the winds of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools?. *International Journal of Leadership in Education*, DOI:10.1080/13603124.2011.605473, 1-19.

Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: Operational strategies and procedures of Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(1). [In print]

Johnson, L. (2003). Multicultural policy as social activism: redefining who 'counts' in multicultural education. *Race, Ethnicity and Education*, 6(2) 107-121.

Panayiotopoulos, C. and Nicolaidou, M. (2007). At crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.

- Papadakis, Y. (1993). The politics of memory and forgetting in Cyprus. *Journal of Mediterranean Studies*, 3(1), 139-154.
- Papamichael, E. (2008). Greek-Cypriot teachers' understandings of intercultural education in an increasingly diverse society. *The Cyprus Review*, 20(2), 51-78.
- Papanastasiou, C. (1994). Cyprus: system of education. In: H. Torsten and T. N. Poslethwaide (Eds) *The International encyclopaedia of education. Second edition*. London: Pergamon Press.
- Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to 'Europe'. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199-223.
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement
- Trimikliniotis, N. (2004). Mapping discriminatory landscapes in Cyprus: Ethnic discrimination in a divided education system. *Cyprus Review: A Journal of Social Economic, Political Issues*, 16(1), 85-107.
- Trimikliniotis, N. and Fulias-Souroulla, M. (2006). *Mapping of policies affecting female migrants and policy analysis: the case of Cyprus. Working paper No 11, WP-1. Integration of female immigrants in labour market and society. Policy assessment and policy recommendations*. European Commission: A 6th Framework Programme.
- Trimikliniotis, N. and Pantelides, P. (2003). Mapping discriminatory landscapes in Cyprus: ethnic discrimination in the labour market. *The Cyprus Review*, 15(1), 121-146.
- Zembylas, M. (2008). The politics of shame in intercultural education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(3), 263-280.
- Zembylas, M., Michaelidou, A. and Afantinou-Lambrianou T. (2010). Greek Cypriot adolescent attitudes toward immigrants and 'enemy-others' in the context of an ethnic conflict. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 5-39.
- Williams, G. A. (2000). Dom of the Middle East. An overview. *Kuri Journal of the Dom Research Centre*, 1(1).

Μέρος Δεύτερο

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και
εκπαιδευτική πολιτική:
θεωρητικές προτάσεις

**Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση:
δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;
Χριστόφορος Μάμας**

Εισαγωγή

Μερικές δεκαετίες πριν, οι έννοιες της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν σχεδόν άγνωστες στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα τελευταία όμως χρόνια, οι έννοιες αυτές κατέχουν κεντρική θέση, τόσο σε επίπεδο θέσπισης της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους όσο και στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Από κάποιους, οι έννοιες αυτές θεωρούνται ταυτόσημες και από κάποιους άλλους διαφορετικές. Στο κεφάλαιο αυτό θα συζητήσουμε και θα αναλύσουμε τα κοινά σημεία και τις διαφορές μεταξύ συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με στόχο να απαντήσουμε στο κεντρικό μας ερώτημα: αποτελούν οι έννοιες αυτές δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Σε μια τέτοια προσπάθεια, θα πρέπει πρώτα να γίνει αποσαφήνιση των δύο βασικών εννοιών: συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εν συνεχεία, θα αναφερθούμε στη σχέση μεταξύ συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα αναλύσουμε τα κοινά τους προβλήματα και τις προκλήσεις. Τέλος, η συζήτησή μας θα επικεντρωθεί σε πρακτικές εισηγήσεις για βελτίωση και μετασχηματισμό της σχολικής πράξης.

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) κατέχει κεντρική θέση σε όλα τα σύγχρονα συστήματα εκπαίδευσης. Ο ορισμός της είναι γενικά περίπλοκος και δύσκολος, λόγω του ότι περιλαμβάνει ιδεολογίες, διαφορετικές θεωρήσεις και οπτικές γωνίες καθώς και μη ξεκάθαρες σχολικές πρακτικές και αρχές. Οι Ainscow κ.ά. (2006: 15) και Booth και Ainscow (2011) ορίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια συνεχή διαδικασία «ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους» και ως «μια πρωταρχική προσέγγιση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία». Ο ορισμός αυτός τονίζει την οικουμενικότητα της έννοιας πέρα από το στενό πλαίσιο του σχολείου, η οποία περιλαμβάνει και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, κάποιος εκπαιδευτικός δεν πρέπει μόνο να εφαρμόζει την προσέγγιση αυτή

στα περιορισμένα πλαίσια της διδασκαλίας αλλά και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα από τις αρχές και αξίες που απορρέουν από τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επομένως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί και προνοεί ριζικό μετασχηματισμό του σχολείου έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες όλων των μαθητών και όχι μόνο αυτών που *εμπίπτουν* στα όρια της καλούμενης ειδικής εκπαίδευσης. Όπως διαφαίνεται ήδη, υπάρχει άμεση συνάφεια μεταξύ συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας και η πρώτη μπορεί να συμπεριλάβει και τους μαθητές οι οποίοι *εμπίπτουν* στα όρια της καλούμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται σήμερα η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο, δημιουργεί σύγχυση και επιπλέον δυσκολίες στην αποσαφήνιση του όρου. Για παράδειγμα, αυτό που συναντά κανείς σήμερα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι τα απομεινάρια της διαχωριστικής εκπαίδευσης (*segregation*) με φιλοσοφία ένταξης (*integration*) και κάποιες εκφάνσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (*inclusive education*). Ενώ γίνεται έντονος λόγος για συμπεριληπτική εκπαίδευση, η καθημερινή σχολική πρακτική προϋποθέτει τον διαχωρισμό των μαθητών από τη γενική τάξη και παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας σε ειδικές τάξεις. Η πρακτική αυτή φαίνεται ότι προωθεί την κοινωνική περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης εμποδίζει και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και ανάπτυξη (Mamas, 2011).

Ως εκ τούτου, η επικρατούσα τάση στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η έντονη ρητορική γύρω από τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ενώ ταυτόχρονα, η πράξη διέπεται από διαχωριστική φιλοσοφία, ιατροκεντρικές προσεγγίσεις και δυσκολία στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διαφορετικότητα, είτε αυτή είναι αποτέλεσμα της εθνικής καταγωγής των μαθητών, είτε αναπηρίας και έντονων μαθησιακών δυσκολιών, θεωρείται ως πρόβλημα το οποίο πρέπει να διορθωθεί και να αφομοιωθεί. Για πολλούς, αυτό δεν αποτελεί συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά απλή ένταξη (*integration*) στο σχολικό περιβάλλον. Όντως, όπως υποστηρίζουν διάφοροι ερευνητές (Evans & Lunt, 2002; Ainscow, 1995, 1999), η ένταξη έχει διαφορετική σημασία από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, με την τελευταία να έχει αντικαταστήσει την πρώτη ή ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί συνέχεια της φιλοσοφίας της ένταξης. Ο Ainscow (1995) εισηγήθηκε ότι η ένταξη αφορά σε έναν περιορισμένο αριθμό επιπρόσθετων διευθετήσεων στο σχολείο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

ενώ η συμπεριληπτική εκπαίδευση προϋποθέτει την εισαγωγή ενός πιο συστηματικού πλαισίου αλλαγών μέσα από το οποίο τα σχολεία μπαίνουν σε μια διαδικασία αναπροσαρμογής, ούτως ώστε να μπορέσουν να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών τους και όχι μόνο αυτών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Florian (1998) ορίζει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στη βάση μιας ευρύτερης φιλοσοφίας εκπαίδευσης, η οποία προάγει την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών στα σχολεία της γειτονιάς τους. Παράλληλα, οι Frederickson και Cline (2002) παρατηρούν ότι όταν η ένταξη λαμβάνει χώρα, το σχολείο εμπλέκεται σε μια διαδικασία αφομοίωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το σχολείο εισέρχεται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού και αλλαγής, έχοντας την ευθύνη για την εκπαίδευση όλων των μαθητών επί ίσοις όροις, τροποποιώντας και προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα διαθέσιμα μέσα και υλικά έτσι ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό και δημοκρατικό.

Η τρέχουσα και επικρατέστερη πρακτική στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτυγχάνει να συμβαδίσει με τις σύγχρονες θεωρήσεις του όρου. Αντί για συμπεριληπτική εκπαίδευση, φαίνεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα διακατέχεται από ανισορροπία μεταξύ λόγων και έργων, ετικετοποίηση, κοινωνικό αποκλεισμό, στιγματισμό, αναποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, σύγχυση και μονολιθική φιλοσοφία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί φορείς να βρίσκονται σε συνεχή αβεβαιότητα και αδιέξοδο ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που πρέπει να ακολουθήσουν. Είναι παραδεκτό ότι το περιεχόμενο του όρου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολο να ερμηνευτεί με ακρίβεια μιας και ο όρος είναι πολυσύνθετος, αλληλεπιδραστικός με το σχολικό πλαίσιο και καθόλου στατικός. Επομένως, είναι αναμενόμενο η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πράξη να αναμειγνύεται με την ένταξη και, πολλές φορές, με τη διαχωριστική και αυτούσια ειδική εκπαίδευση. Οι Pijl κ.ά. (1997), αναφέρουν ότι οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά για να εκφράσουν παρόμοιες διαδικασίες και αποτελέσματα, τονίζοντας ότι είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί ξεκάθαρος διαχωρισμός μεταξύ των δύο στην καθημερινή σχολική πράξη. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, αρκετοί εκπαιδευτικοί και γονείς μπορεί να αναφέρονται στις δύο έννοιες ως ταυτόσημες.

Γενικά, οι ορισμοί για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως υποστηρίζουν οι Ainscow κ.ά. (2006), μπορεί να είναι περιγραφικοί (descriptive) αλλά και θεωρητικοί (prescriptive). Επομένως, ένας περιγραφικός ορισμός αναφέρεται στους διάφορους τρόπους με τους οποίους η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται στην πράξη, ενώ ο θεωρητικός ορισμός δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο εμείς ως ερευνητές ή με οποιαδήποτε άλλη ιδιότητα, σκοπεύουμε να οριοθετήσουμε την έννοια αυτή. Αυτό δείχνει ακόμα μια φορά τη συνθετότητα και υποκειμενικότητα του όρου.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όσον αφορά στην αποσαφήνιση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα πράγματα παραμένουν και εδώ συγκεχυμένα. Σύμφωνα με τον Bennett (2007), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση η οποία βασίζεται αφενός σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω και αφετέρου επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στις ΗΠΑ και στις κοινωνίες της Δυτικής Ευρώπης, η έννοια αυτή αναδύθηκε μέσα από κινήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων κυρίως τις δεκαετίες του '50 και '60 (Banks, 2004), ενώ για την κυπριακή κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος είναι σχετικά πρόσφατος. Οι Banks και Banks (2004) ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα πεδίο μελέτης και μια αναδυόμενη επιστήμη της οποίας κύριος σκοπός είναι να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Ένας από τους κύριους στόχους της, συνεχίζουν, είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες καθώς και να αναπτύξουν στάσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας και να αλληλεπιδρούν, διαπραγματεύονται και επικοινωνούν με άτομα από διαφορετικές ομάδες.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι από τη γένεση του όρου μέχρι σήμερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Εντούτοις, είναι δύσκολο να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός γιατί, όπως και η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά και κάθε άλλη σύνθετη εκπαιδευτική έννοια, οριοθετείται με βάση το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, την επικρατούσα φιλοσοφία εκπαίδευσης και τις καθημερινές πρακτικές σε επίπεδο σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Gorski (2010), είναι σχεδόν αδύνατο δύο εκπαιδευτικοί ή δύο άτομα που ασχολούνται με την εκπαίδευση

να συμφωνούν ακριβώς στον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κάποιοι θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ κάποιοι άλλοι δίνουν έμφαση στο διδακτικό στυλ και στο περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον, κάποιοι τονίζουν τη σημασία εξωτερικών παραγόντων, όπως η χρηματοδότηση του σχολείου και η ύπαρξη πόρων για την υλοποίηση προγραμμάτων. Ο Gorski καταλήγει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στον μετασχηματισμό σε τρία βασικά επίπεδα: του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η Χατζησωτηρίου (2010), η οποία αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά επιδιώκει να αναδιαρθρώσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό φανερώνει τον ευρύ και πολυδιάστατο χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και της συμπεριληπτικής που αναλύσαμε προηγουμένως. Επομένως, τόσο η διαπολιτισμική όσο και η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν στοχεύουν αποκλειστικά προς την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης ή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντίστοιχα, αλλά επιδιώκουν ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης, δημοκρατικών αρχών και αξιών. Ως εκ τούτου, όπως αναφέρει η Χατζησωτηρίου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικο-ακτιβιστικών σχολικών πολιτικών, οι οποίες προϋποθέτουν την ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής ατζέντας αντιπροκατάληψης, την πρόσληψη εκπαιδευτικών από μειονοτικές ομάδες και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας εντός και εκτός των σχολείων. Στόχος τους είναι να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές ως κοινωνικά ενεργούς πολίτες.

Ο Banks (2008) σημειώνει ότι ένα από τα μεγάλα προβλήματα των σύγχρονων εθνών-κρατών όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα είναι, από τη μια, να δημιουργήσουν μια κοινωνία η οποία να συμπεριλαμβάνει με ίσους όρους όλους τους πολίτες της ανεξαρτήτου πολιτισμικής καταγωγής και, από την άλλη, να υπάρχουν οι κοινές αξίες, ιδανικά και εθνικές επιδιώξεις τις οποίες όλοι πρέπει να προωθούν και πρεσβεύουν. Αυτή η συλλογιστική αποτελεί όντως μια μεγάλη πρόκληση για όλα τα πολυπολιτισμικά έθνη-κράτη. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι καταλυτικός στην προσπάθεια για διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των δύο, φαινομενικά,

άκρων. Οι κοινές αυτές αξίες και ιδανικά πρέπει να περιλαμβάνουν την παροχή ίσων ευκαιριών, σεβασμό και κοινωνική δικαιοσύνη.

Η σχέση συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται ότι και οι δύο έννοιες είναι πολύπλοκες και δύσκολο να προσδιοριστούν. Είναι ξεκάθαρο ότι τόσο η συμπεριληπτική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζονται μόνο στα στενά πλαίσια του σχολείου ή της σχολικής τάξης, αλλά περιλαμβάνουν την ευρύτερη κοινωνία, γενικότερους φορείς, αρχές και οργανωμένα σύνολα καθώς επίσης και το επίπεδο του κράτους. Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε στις δύο αυτές έννοιες ή φιλοσοφίες εκπαίδευσης ή μοντέλα οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, εξετάζουμε το τι γίνεται εντός αλλά και εκτός σχολείου.

Σε επίπεδο φιλοσοφίας περισσότερο αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής, είναι ξεκάθαρη η σχέση μεταξύ συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οι έννοιες αυτές αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, μιας και οι θεμελιώδεις αρχές και αξίες πάνω στις οποίες οικοδομούνται είναι κοινές και περιλαμβάνουν την ισότητα, τη δημοκρατία, την ίση πρόσβαση και τη συμμετοχή, τον σεβασμό και την αποδοχή, την κοινωνική δικαιοσύνη και πολλές άλλες. Είναι γενικά παραδεκτό πως και τα δύο μοντέλα στοχεύουν στην όσο πιο άρτια και ολοκληρωμένη εκπαίδευση και αγωγή εκείνων των παιδιών που έχουν συγκριτικά μεγαλύτερες πιθανότητες περιθωριοποίησης, στιγματισμού και μη ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Φυσικά, το κατά πόσο τα μοντέλα αυτά λειτουργούν και επιτυγχάνουν τον στόχο τους στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αμφιλεγόμενο και σίγουρα υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης.

Ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τους. Πλέον, το βάρος και η ευθύνη για τη σχολική αποτυχία βαραίνει ή πρέπει να βαραίνει το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και όχι μόνο τους μαθητές. Αυτό που έχει πρωταρχική σημασία είναι η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα που πρέπει να είναι δυναμικά και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να μπορέσουν να είναι πιο αποτελεσματικοί.

Στη συνέχεια, θα αναλύσουμε κάποια από τα κοινά προβλήματα και προκλήσεις καθώς επίσης θα αναφερθούμε σε διάφορους τρόπους για μετασχηματισμό και βελτίωση της παρούσας κατάστασης.

Κοινά προβλήματα και προκλήσεις

Αναλυτικό πρόγραμμα

Το πρώτο σημαντικό πρόβλημα και πρόκληση που δυσχεραίνει την συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Στην Κύπρο, το αναλυτικό πρόγραμμα σε εθνικό επίπεδο, καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και είναι κοινό για όλα τα σχολεία και τους μαθητές. Συνεπώς, το πρόβλημα που προκύπτει από ένα κοινό και πολλές φορές μη ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι η αδυναμία του να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες μιας ευρείας γκάμας μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών που έχουν αξιολογηθεί ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και εθνικό υπόβαθρο. Το σταθερό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και η μονόπλευρη αξιολόγηση παρεμποδίζει μια σημαντική μερίδα του μαθητικού πληθυσμού να έχει πρόσβαση σε αυτό. Συνήθως, η μερίδα αυτή απαρτίζεται από τους μαθητές με προβλήματα στη μάθηση και περιλαμβάνει συνήθως τους μαθητές της λεγόμενης ειδικής εκπαίδευσης.

Φυσικά, στα πλαίσια της πρόσφατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έγινε προσπάθεια για αλλαγή στη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος και η σχολική χρονιά 2011-2012 είναι η πρώτη όπου τα νέα αναλυτικά προγράμματα εφαρμόζονται. Είναι πολύ πρώιμο να εξετάσουμε την αποτελεσματικότητά τους σε αυτό το κεφάλαιο. Έτσι, αναπόφευκτα, η κριτική μας αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των τελευταίων ετών. Μέχρι και σήμερα, το αναλυτικό πρόγραμμα ακολούθησε μια συγκεκριμένη δομή, αντιστοιχώντας το περιεχόμενο, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα με τις γνωστικές, τις αναπτυξιακές, τις κοινωνικές και τις λειτουργικές ανάγκες του μέσου μαθητή. Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης, από τη μια, έχουμε τους μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας και, από την άλλη, τους μαθητές οι οποίοι είναι προικισμένοι και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Είναι ξεκάθαρο ότι το

κυπριακό αναλυτικό πρόγραμμα, μέχρι προσφάτως τουλάχιστον, περιλαμβάνει αρχές και αξίες που διαχωρίζουν τους μαθητές σε κατηγορίες επίδοσης. Αυτός ο διαχωρισμός αποτελεί ένα μεγάλο εμπόδιο τόσο στη συμπεριληπτική, όσο και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μειωμένες μαθησιακές προσδοκίες για διάφορες κατηγορίες μαθητών και πολλές φορές οργανώνουν τη διδασκαλία τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους αυτούς τους μαθητές. Θα δώσουμε περισσότερες λεπτομέρειες για αυτά τα προβλήματα στη συνέχεια.

Εξετάζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, φαίνεται ότι τα κυπριακά σχολεία δεν είναι σε επαρκή θέση να συμπεριλάβουν και να παρέχουν ισότιμη πρόσβαση, συμμετοχή και εκπαίδευση στους μαθητές εκείνους που εμπίπτουν στη σφαίρα της διαφορετικότητας. Ειδικότερα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου επειδή το σχολείο λειτουργεί χωρίς τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και συμπεριληπτική φιλοσοφία. Επομένως, αυτό που χρειάζεται είναι ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα λαμβάνει πλήρως υπόψη τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού και θα προνοεί μαθησιακές δραστηριότητες όχι μόνο για τον μέσο μαθητή αλλά για όλους τους μαθητές. Όπως υποστηρίζει ο Iyengar (2000), το αναλυτικό πρόγραμμα κατέχει κεντρική θέση στην προσπάθεια για εφαρμογή και επιτυχία της συμπεριληπτικής αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Κεντρική θέση για την επιτυχία τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατέχουν οι εκπαιδευτικοί. Τα πιστεύω και οι απόψεις τους καθώς επίσης και η παιδαγωγική τους κατάρτιση καθορίζουν την καθημερινή τους διδασκαλία. Το πρόβλημα που προκύπτει στη συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις μιας μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών, διακρίνονται από ντετερμινιστικά πιστεύω και χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία είναι κατά κύριο λόγο δασκαλοκεντρική και απευθύνεται στους μαθητές μιας συγκεκριμένης γνωστικής ικανότητας.

Διδασκαλία σταθερής ικανότητας

Όπως φαίνεται στα σημερινά κυπριακά σχολεία, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδασκαλία βασίζονται πρωτογενώς στην έννοια της σταθερής ικανότητας (Hart κ.ά., 2004, 2007), η οποία δηλώνει μια σταθερή σχέση μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος. Επομένως, όπως υποστηρίζει η Hart και οι συνάδελφοί της, οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «ικανοί», «μέτριοι», και «λιγότερο ικανοί» είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα παραμείνουν έτσι και στο μέλλον. Σχετικό άρθρο στο BBC (2012) από τους Richardson και Sellgren αναφέρει ότι μόνο ένα στα δεκαπέντε παιδιά που ξεκινούν το γυμνάσιο (secondary school) ενώ είναι πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές τους, καταφέρνει να πάρει 5 GCSEs. Αυτό ακριβώς δείχνει ότι το σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί, δεν βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους αλλά μάλλον τις διαιωνίζει.

Η καθημερινή σχολική πρακτική στην Κύπρο διέπεται από μια τέτοια φιλοσοφία σε μεγάλο βαθμό, όπως μελέτες και έρευνες έχουν δείξει (Mamas, 2011; Angelides, 2004). Αναπόφευκτα, η φιλοσοφία της σταθερής ικανότητας προωθεί δασκαλοκεντρικές και μη δυναμικές παιδαγωγικές στρατηγικές. Σε αυτό το πλαίσιο, την ευθύνη για τη μη αποτελεσματικότητα στη μάθηση έχουν οι μαθητές και παραβλέπονται οι εκτός σχολείου επιδράσεις και οι συνθήκες του μαθησιακού περιβάλλοντος, που αναμφίβολα επηρεάζουν την επίδοση ενός μαθητή.

Εν αντιθέσει, στις μετασχηματιστικές διδακτικές προσεγγίσεις η σχέση μεταξύ παρόντος και μέλλοντος δεν είναι αναπαραγωγική αλλά εξισωτική (Hart κ.ά., 2004). Η ιδέα του μετασχηματισμού στη διδασκαλία ορίζεται ως μια ακλόνητη πεποίθηση ότι τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν προς το καλύτερο, ως αποτέλεσμα του τι γίνεται στο παρόν, στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να πιστέψουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να γίνουν καλύτεροι μαθησιακά. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική και διδασκαλία μπορεί να καταστεί δυνατή μέσα από πραγματικά συνεργατικές μαθησιακές προσεγγίσεις, όπου ο παθητικός ρόλος κάποιων μαθητών αλλάζει και γίνεται ενεργητικός. Επίσης, πρέπει η διδασκαλία να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών και κανένα παιδί να μην αποκλείεται από το μάθημα με το πρόσχημα ότι δεν μπορεί να παρακολουθήσει ή να προσφέρει κάτι. Η αυτονομία και συμμετοχικότητα είναι βασικά στοιχεία ενός δημοκρατικού σχολείου και αυτές οι αρχές πρέπει να αντανakλούνται στη

διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν στην τάξη εκείνες τις συνθήκες που μεγιστοποιούν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Τονίζεται ακόμα μια φορά ότι τόσο στη διαπολιτισμική, όσο και στη συμπεριληπτική και γενικότερα στην εκπαίδευση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ίσως ο πιο σημαντικός. Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί αφορά στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της μάθησης και να αυξήσουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Nind & Wearmouth, 2006). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να έχουν πρόσβαση σε καλές πληροφορίες, γνώση και κατάρτιση έτσι ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν συμμετοχικές και μετασχηματιστικές μορφές διδασκαλίας.

Μαθησιακές προσδοκίες

Οι ντετερμινιστικές πεποιθήσεις και αρχές πολλών εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα τη διατήρηση πολύ χαμηλών μαθησιακών προσδοκιών, κυρίως από τους μαθητές που εμπίπτουν στο πλαίσιο της διαφορετικότητας – συνήθως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλοδαποί μαθητές και άλλοι. Οι μόνες προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές σχετίζονται με την κοινωνική τους ανάπτυξη και καλλιέργεια, όπως είναι για παράδειγμα οι κοινωνικές σχέσεις, οι αλληλεπιδράσεις και οι φιλίες με συμμαθητές. Η συμπερίληψη στην τάξη του δεσπόζοντος ρεύματος θεωρείται από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών ότι γίνεται για σκοπούς κοινωνικοποίησης και μόνο και οι προσδοκίες για ακαδημαϊκή ανάπτυξη και πρόοδο είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Σύμφωνα με τις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών και την επικρατούσα άποψη, οι μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ως αλλόγλωσσοι μπορούν να μάθουν κάτι ή να αναπτυχθούν γνωστικά μόνο στην ειδική τάξη ή στην τάξη υποδοχής, εννοώντας τη μονάδα υπό τη διδασκαλία του ειδικού δασκάλου ή γλωσσολόγου ή άλλου επαγγελματία. Αυτό αποτελεί μεγάλο πρόβλημα τόσο για τους μαθητές αυτούς, που, όπως φαίνεται, περιθωριοποιούνται και στιγματίζονται κοινωνικά, όσο και για την ποιότητα της στήριξης που παρέχεται στην τάξη του δεσπόζοντος ρεύματος.

Οι μαθησιακές προσδοκίες ή το φαινόμενο του *Πυγμαλίωνα* όπως πολλές φορές αποκαλείται, αποτελούν μέρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος το οποίο αναμφισβήτητα παίζει καταλυτικό ρόλο στη μάθηση. Οι Hart κ.ά.

(2004) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες αυτές οι οποίες λειτουργούν ως μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία που προκαλεί αρνητικά αποτελέσματα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν ότι οι πεποιθήσεις τους για τους μαθητές τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την επίδοσή τους.

Σχολική επίδοση

Μια άλλη σημαντική πρόκληση στα πλαίσια της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση και ανάπτυξη των μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές εκφράζουν συναισθήματα ανησυχίας για την ποιότητα της διδασκαλίας σε μια τάξη ή σχολείο όπου υπάρχει μεγάλο ποσοστό μαθητών είτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε αλλοδαπών μαθητών. Συνήθως οι γονείς ανησυχούν ότι τα παιδιά τους δεν θα έχουν την πλήρη προσοχή του εκπαιδευτικού ή τα παιδιά τους δεν θατύχουν επαρκούς εκπαίδευσης λόγω της παρουσίας των μαθητών αυτών. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια τάξη, είναι προβληματική και δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική λόγω έλλειψης διδακτικού χρόνου, απουσίας κατάλληλων υποδομών και υλικών καθώς επίσης και ελλιπούς επαγγελματικής κατάρτισης. Παράλληλα, πολλοί γονείς κυρίως αποφεύγουν ή δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν σε σχολεία ή τάξεις με υψηλή συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικά, ενυπάρχει ο προβληματισμός ότι η συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ασύμβατες ή ακόμα και αντιθετικές με την υψηλή επίδοση όλων των μαθητών. Αντιθέτως, σύγχρονες έρευνες έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των δύο αυτών παραμέτρων στη διδασκαλία (Black-Hawkins, κ.ά., 2007; Farrell, κ.ά., 2007; Mamas, 2011).

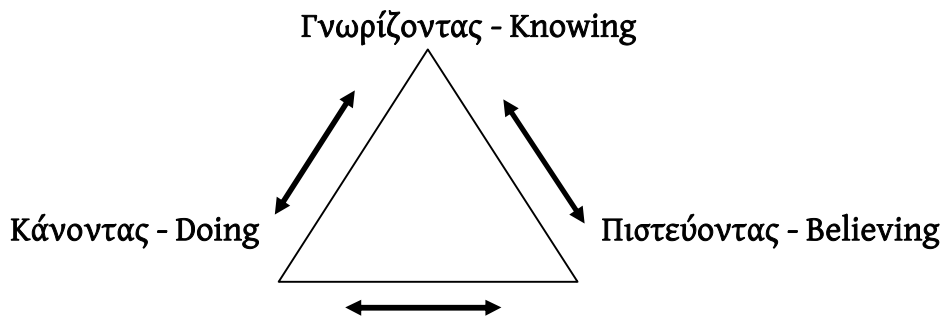
Οι Black-Hawkins κ.ά. (2007) παρουσίασαν ευρήματα τα οποία εισηγούνται ότι υψηλά επίπεδα συμπερίληψης μπορεί να είναι συμβατά με υψηλά επίπεδα σχολικής επίδοσης. Εντούτοις, παραδέχονται ότι η σχέση αυτή δεν είναι ευθεία. Ως εκ τούτου, υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που υποστηρίζουν τη συμπερίληψη όλων των μαθητών χωρίς να θυσιάζουν την επίδοσή τους, είναι πολύ πιο πιθανόν να είναι «δυναμικοί οργανισμοί επίλυσης προβλημάτων» (σ. 120), παρά στατικοί. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Farrell κ.ά. (2007), των οποίων η έρευνα έδειξε ότι δεν

υπάρχει σημαντική συνάφεια μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επομένως, είναι απαραίτητο να μη συμβιβάζεται το επίπεδο της διδασκαλίας ή της ακαδημαϊκής επίδοσης σε ένα σχολείο με τη δικαιολογία ότι το σχολείο αυτό έχει πολλούς αλλοδαπούς μαθητές ή μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το σχολείο οφείλει να θέσει σε λειτουργία τους μηχανισμούς εκείνους που θα μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές μέσα από μια κουλτούρα αποδοχής, συμμετοχής και πλήρους συμπερίληψης.

Μετασχηματισμός σχολικής πράξης

Ο μετασχηματισμός της σχολικής πράξης όσον αφορά στη διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση προβάλλει ως απαραίτητος, αλλά εμπερικλείει πολλές δυσκολίες και συνεπάγεται χρόνο και προσπάθεια. Οι τρέχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές είναι το αποτέλεσμα πολλών παραγόντων τόσο σε θεσμικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο αρχών, στάσεων και απόψεων αυτών που εμπλέκονται με το εκπαιδευτικό σύστημα. Αδιαμφισβήτητα, ο μετασχηματισμός αυτών των πολιτικών και πρακτικών δεν αποτελεί εύκολη προσπάθεια. Χρειάζονται ριζικές τομές σε νομοθετικό/θεσμικό επίπεδο, σε επίπεδο κοινωνίας, σχολείου, τάξης αλλά και σε ατομικό επίπεδο εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Σε αυτή την εισήγηση προτείνω το θεωρητικό «τριγωνικό μοντέλο» (Σχήμα 1) του Rouse (2008) για ανάπτυξη πιο συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών πρακτικών στο επίπεδο του σχολείου, με απώτερο σκοπό τον μετασχηματισμό της σχολικής πράξης. Στο μοντέλο αυτό, η σχέση μεταξύ γνώσης και πράξης είναι αμοιβαία και δυναμική. Φυσικά, κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να πιστεύουν στις αρχές της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά να μην έχουν την κατάλληλη κατάρτιση ή αυτοπεποίθηση για την υλοποίηση αυτών των αρχών, ή εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι καταρτισμένοι αλλά δεν είναι σίγουροι αν πιστεύουν σε αυτή τη φιλοσοφία εκπαίδευσης. Για να έχουμε αποτελέσματα πρέπει και οι τρεις αυτές παράμετροι να υλοποιούνται.



Σχήμα 1. Γνωρίζοντας, Κάνοντας και Πιστεύοντας

Επομένως, η διαδικασία μετασχηματισμού πρέπει να περιλαμβάνει στρατηγικές οι οποίες αναπτύσσουν και ενθαρρύνουν και τις τρεις διαστάσεις. Για παράδειγμα, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται και να καταρτίζονται επαρκώς τόσο κατά την αρχική τους εκπαίδευση, όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να παρέχουν ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάζουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους.

Όπως αναφέρει η Χατζησωτηρίου (2010), ο σχολικός μετασχηματισμός αντικατοπτρίζει τη δημιουργία συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, η οποία συνεπάγεται την ανάπτυξη κοινών συμμετοχικών αξιών για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Οι συμπεριληπτικές αξίες δύναται να καθοδηγήσουν τις αποφάσεις σχετικά με τις σχολικές πολιτικές και τις πρακτικές της σχολικής τάξης. Η στροφή προς το διαπολιτισμικό σχολείο (Orfer, 2006) και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Florian & Kershner, 2008), συνοδεύονται από τον ορισμό της ισότητας ως ισότιμης κατανομής αποτελεσμάτων και συμμετοχής και όχι μόνο ως ισότιμης πρόσβασης.

Γενικά, ο Giangreco (1997), όπως αναφέρει η Χατζησωτηρίου (2010), προσδιορίζει τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά των διαπολιτισμικών σχολείων: (α) συνεργατική και συλλογική εργασία, (β) συμμετοχή της οικογένειας, (γ) ανεπτυγμένο αίσθημα υπευθυνότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, (δ) ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα και (ε) διαδικασίες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας. Σε παρόμοιο μήκος κύματος αναφέρεται και ο Gorski (2010) που υποστηρίζει ότι ο μετασχηματισμός πρέπει να διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά: (α) κάθε μαθητής πρέπει να έχει ίσες ευκαιρίες, (β) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι αποτελεσματικά και να διευκολύνουν τη μάθηση όλων των μαθητών, (γ) τα σχολεία πρέπει να είναι ενεργά στην εξάλειψη οποιασδήποτε μορφής

ανισότητας και καταπίεσης, (δ) η εκπαίδευση πρέπει να γίνει πιο μαθητοκεντρική και συμπεριληπτική και (ε) όλοι οι εκπαιδευτικοί φορείς πρέπει να υιοθετήσουν έναν πιο ενεργό ρόλο στην επανεξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που επηρεάζουν τη μάθηση, όπως είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά, υποστηρικτικές υπηρεσίες και άλλα.

Εν κατακλείδι

Στο κεφάλαιο αυτό φαίνεται ξεκάθαρα ότι υπάρχει μια άμεση σχέση μεταξύ διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Τα δύο μοντέλα εκπαίδευσης έχουν αφετηρία τις ίδιες αρχές και αξίες και θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας και μάθησης. Φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη σύγχυση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως προς το περιεχόμενο των δύο εννοιών, γεγονός που οδηγεί σε αναποτελεσματικές σχολικές πρακτικές. Αυτό που χρειάζεται είναι ξεκάθαρες πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές από την πλευρά της πολιτείας, συνεχής κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και αλλαγή των αρνητικών στάσεων και απόψεων που παρεμποδίζουν την επιτυχία της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαδικασία αυτή δεν είναι καθόλου εύκολη γιατί επιβάλλει την αλλαγή έντονα παγιωμένων πολιτικών και πρακτικών μέσα από τα χρόνια. Αυτό που είναι σχεδόν σίγουρο είναι ότι ο μετασχηματισμός του σχολικού συστήματος είναι χρονοβόρος και περνάει μέσα από πολλά στάδια. Είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι ο μετασχηματισμός είναι μια συνεχής διαδικασία βελτίωσης του σχολείου, της κοινωνίας και των κρατικών πολιτικών και δεν αποτελεί κάποιον προορισμό όπου το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να φτάσει. Το ζητούμενο είναι η υψηλή ποιότητα διδασκαλίας και ο επαγγελματισμός από μέρους του σχολείου. Η συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση σίγουρα μπορούν να συμβάλουν τα μέγιστα προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το διαπολιτισμικό κράτος προς το διαπολιτισμικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 11, 6-7.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (1995). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-154.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London, Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon, Routledge.
- Angelides, P. (2004). Moving towards inclusive education in Cyprus? *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 407-22.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, CA, 3-29.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- British Broadcast Corporation – BBC (2012). *Struggling pupils don't catch up, data shows*. Available at <http://www.bbc.co.uk/news/education-16721884>, accessed on 26 January 2012.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Sixth Edition. London: Allyn & Bacon Publishers, Inc.
- Black-Hawkins, C., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London and New York, Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Third Edition. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Evans, J. & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits?. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Farrell, P., Dyson, A., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-45.
- Florian, L. (1998). Inclusive practice. What, why and how?. In: C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice*. London and New York, Routledge, 13-26.
- Florian, L. & Kershner, R. (2008). Inclusive Pedagogy. In: H. Daniels, J. Porter and H. Lauder (eds.) *Companion in Education*. London, Routledge/Falmer.
- Frederickson, N. & Cline, T. (2002) *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*. Maidenhead, Open University Press.
- Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell memorial lecture. *International Journal of Disability*, 44(3), 193-206.
- Gorski, C. P. (2010). *The Challenge of Defining 'Multicultural Education'*. Available at <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>, accessed on 10 January 2012.

- Hart, S., Dixon, A., Drummond, J. M. & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead, Berkshire, Open University Press.
- Hart, S., Drummond, J. M. & McIntyre, D. (2007). Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. In L. Florian (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. London, SAGE.
- Iyanar, C. K. (2000). Listening to different voices. How do people with disabilities experience inclusion and exclusion in education? Paper presented at the *International Special Education Congress (ISEC)*, Manchester, 24-28 July.
- Mamas, C. (2011). Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. DOI: 10.1080/13603116.2011.557446
- Nind, M. & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: Implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3),116-24.
- Opfer, V. D. (2006). Evaluating equity: A framework for understanding action and inaction on social justice issues. *Educational Policy*, 20(1), 271-290.
- Pijl, S., Meijer, C. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. London, Routledge.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 16, 6-11.

**Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη
διαπολιτισμική εκπαίδευση:
η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας**
Ελίνα Γεροσίμου

Εισαγωγή

Κατά τα τελευταία 15 χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη προσπάθεια σε όλο τον κόσμο για να συμπεριλάβει και να ανταποκριθεί ισότιμα στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, μέσω της δημιουργίας πολλών επίσημων πολιτικών εγγράφων και δηλώσεων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι «Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή» (UNESCO, 1994). Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκας προτείνει τη στροφή προς τη δημιουργία ολοκληρωμένων σχολείων, τα οποία εξασφαλίζουν την εκπαίδευση για όλους (Booth και Ainscow, 1998). Επιπλέον, στις ΗΠΑ από το 1997 έχει τροχοδρομηθεί η προώθηση μιας προσέγγισης για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Evans και Lunt, 2002), ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο, μία από τις σημαντικές πρωτοβουλίες, μπορεί να θεωρηθεί η διανομή του “Index for Inclusion” (πλασίου συμπερίληψης) το 2000 σε όλα τα σχολεία, σε μια προσπάθεια για την ενίσχυση της συμπερίληψης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Το “Index for Inclusion” (Booth και Ainscow, 2011), παρέχει ένα πλαίσιο για τον έλεγχο των σχολείων και την ανάπτυξή τους σε τρεις διαστάσεις: την κουλτούρα, τις πολιτικές και τις πρακτικές. Σύμφωνα με τον Vaughan (2002), το Index είναι ένα από τα πιο απαραίτητα εργαλεία, για τη στήριξη της συμπερίληψης χωρίς αποκλεισμούς και την ανάπτυξη των σχολείων. Αναθεωρήθηκε το 2002 ενώ έχει τώρα μεταφραστεί ή προσαρμοστεί, σε διεθνές επίπεδο (CSIE, 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι εκδόσεις του έχουν συνταχθεί σε τριάντα δύο γλώσσες, ενώ αυτή τη στιγμή υπάρχει μια προσπάθεια να μεταφραστεί σε άλλες επτά γλώσσες. Επίσης, χρησιμοποιείται ήδη σχεδόν σε τριάντα χώρες στην Ευρώπη (CSIE, 2010). Οι Ainscow και Sandill (2010) αναφέρουν ότι εφαρμόζεται τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες σε όλο τον κόσμο.

Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν θέσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πολύ υψηλή προτεραιότητα για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Το 1995 καταρτίστηκε «Η Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων», στο πλαίσιο του Συμβουλίου της

Ευρώπης από την ad hoc Επιτροπή για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (Council of Europe, 1995). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το άρθρο (12) αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο πρέπει να ληφθούν μέτρα στους τομείς της εκπαίδευσης και της έρευνας για να προαχθεί η γνώση του πολιτισμού, της ιστορίας, της γλώσσας και της θρησκείας των εθνικών μειονοτήτων, καθώς και της πλειοψηφίας. Τέλος, σύμφωνα με αυτό, θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα για τα πρόσωπα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες.

Η Κύπρος που ήταν ανέκαθεν άρρηκτα δεμένη με την Ευρώπη και είχε πάντα ευρωπαϊκό προσανατολισμό (Angelides και Leigh, 2004), δεν θα μπορούσε να παραμείνει αδιάφορη μπροστά στις διεθνείς εξελίξεις στον τομέα αυτό. Τα σχολεία στην Κύπρο μέχρι πρόσφατα παρουσίαζαν ομοιογενή χαρακτήρα, ωστόσο, η κυπριακή κοινωνία δεν είναι πλέον ομοιογενής, ούτε τα σχολεία της (Angelides, Stylianou και Leigh, 2003). Επιπλέον, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (MOEC, 2010), από το 2005 υπήρξε ένας αυξανόμενος αριθμός των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες στα σχολεία της Κύπρου, ως αποτέλεσμα του κύματος οικονομικής μετανάστευσης προς την Κύπρο. Τα κυπριακά σχολεία ως εκ τούτου, μετατρέπονται σταδιακά σε πολυπολιτισμικά και η κυβέρνηση κλήθηκε να λάβει μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη των παιδιών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες (MOEC, 2010). Συγκεκριμένα σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (MOEC, 2010):

«Το ΥΠΠ με τη σαφή πολιτική του, όσον αφορά την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών, επιδιώκει την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι την αφομοίωσή τους. Στόχος της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Μόνιμη επιδίωξη του ΥΠΠ είναι η προστασία των ελευθεριών και δικαιωμάτων όλων των μελών της κυπριακής κοινωνίας, από τις οποιοσδήποτε ρατσιστικές διακρίσεις και τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Στο μέτρο που αυτό είναι δυνατό, γίνεται προσπάθεια ομοιόμορφης και ισόρροπης κατανομής των αλλόγλωσσων μαθητών σε διάφορα δημοτικά σχολεία, χωρίς να επιδιώκεται η συγκέντρωσή τους σε ορισμένα μόνο σχολεία. Το ΥΠΠ στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των αλλόγλωσσων παιδιών, έχει διαμορφώσει επίσημη πολιτική για θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (σελ.76).

Εκτός από τα μέτρα που λαμβάνονται για τα παιδιά των οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι η ελληνική, το ΥΠΠ ανέπτυξε τις «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (ΖΕΠ), οι οποίες εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά το 2001. Σύμφωνα με το Υ.Π.Π. (2010) οι ΖΕΠ αναφέρονται σε μια πρωτοβουλία της κυβέρνησης, η οποία έχει ως στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και του αναλφαριθμητισμού. Ένας λόγος για τον οποίο ένα σχολείο εντάσσεται στις ΖΕΠ, είναι η ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού παιδιών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες, έτσι που να απαιτείται πρόσθετη υποστήριξη.

Από τη στάση του ΥΠΠ στην Κύπρο, φαίνεται να συντελείται μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και μια προσπάθεια προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού για να αποφευχθεί ένα αφομοιωτικό μοντέλο της διαφορετικότητας. Παρόλα αυτά, τα εκπαιδευτικά συστήματα και, κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί, τείνουν να κατηγοριοποιούν τις προσπάθειες ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα σε κατηγορίες, όπως για παράδειγμα προσπάθειες ανταπόκρισης για τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες, για τους αλλόγλωσσους, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και άλλα. Ως εκ τούτου, οι προσπάθειες είναι συχνά αποσπασματικές και συμβάλλουν, εν τέλει, στην ίδια την κατηγοριοποίηση των μαθητών (Γεροσίμου, 2011). Αυτό περισσότερο δυσχεραίνει παρά βοηθά στην ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα μιας και θεωρείται ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικές δυσκολίες ξεκινούν από τα χαρακτηριστικά των μαθητών και το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο, παρά από τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Σε αυτό το κεφάλαιο υποστηρίζεται ότι οι προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαίδευση και γενικότερα για την ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, πρέπει να συμπεριληφθούν στην προσπάθεια ανάπτυξης συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία. Προτού όμως παρουσιαστούν οι λόγοι, είναι σημαντικό να οριστεί τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και η συμπερίληψη όλων των μαθητών όπως αυτές χρησιμοποιούνται σε αυτό το κεφάλαιο, καθώς οι έννοιες αυτές επιδέχονται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπερίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να προάγει εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη περισσότερες από μία γλώσσες και κουλτούρες (Aikman, 1999). Με άλλα λόγια, διαμέσου των διαφορετικών πολιτισμών που μπορεί να συνυπάρχουν στην εκπαίδευση, γίνεται μια προσπάθεια ενάντια στις αφομοιωτικές τάσεις ενός κράτους στη μειονότητα. Σύμφωνα με τον Essinger (1990) οι πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες δεν πρέπει απλά να διατηρούνται αλλά και να αλληλεπιδρούν και να αλληλεξαρτώνται με στόχο την ύπαρξη μιας κοινωνίας που σέβεται με ισότιμο τρόπο τα μέλη της. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφέρει από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ότι δεν αποδέχεται απλά το γεγονός της συνύπαρξης των ανθρώπων που έχουν διαφορετικό εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά επικεντρώνεται σε θέματα που σχετίζονται με τη συνεχή επιμόρφωση, την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στις μεταβολές των ρατσιστικών φαινομένων και τις προκαταλήψεις των παιδιών που ανήκουν στην πλειονότητα (Angelides, Stylianou και Leigh, 2003).

Ορίζοντας λοιπόν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν αναφέρεται απλώς στην ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στα σχολεία, αλλά στην αναγκαιότητα αλληλεπίδρασής τους με στόχο την ίση αντιμετώπιση και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Δηλαδή το αφομοιωτικό μοντέλο το οποίο επιδιώκει να αλλάξει τον μαθητή για να μπορεί να υπάρξει στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς το ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα να αλλάζει, απορρίπτεται. Αυτό συνδέεται με τις αρχές της συμπερίληψης. Η συμπερίληψη σύμφωνα με τον Ainscow (1995), δεν συνεπάγεται επιπλέον ρυθμίσεις που γίνονται στα εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου «κάποιοι» μαθητές να ενταχθούν μέσα σε ένα σχολικό σύστημα που παραμένει σε μεγάλο βαθμό αμετάβλητο. *Συμπερίληψη* σημαίνει την εισαγωγή μιας ριζοσπαστικής σειράς αλλαγών, μέσω των οποίων τα ίδια τα σχολεία αναδιαρθρώνονται, προκειμένου να μειωθούν τα εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή, όλων των μαθητών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών. Ο ορισμός της συμπερίληψης όπως διαφαίνεται από την πιο πάνω συζήτηση, αποτελεί έναν όρο-ομπρέλα, που σύμφωνα με τους Ainscow, Booth και Dyson (2006) έχει συσχετιστεί με προσπάθειες συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία ή με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», με προσπάθειες

αντιμετώπισης της περιθωριοποίησης γενικότερα, με την προσπάθεια συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα των ομάδων παιδιών που θεωρείται ότι απειλούνται με αποκλεισμό, με προσπάθειες δημιουργίας μιας «εκπαίδευσης για όλους» και στην ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους. Αυτή η ποικιλομορφία των ορισμών δημιουργεί μια σύγχυση για το τι είναι η συμπερίληψη. Παρόλα αυτά, η έννοια της συμπερίληψης όπως αυτή παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο συνοψίζεται στον ακόλουθο ορισμό που παρέχεται από την UNESCO (2009):

«Συμπερίληψη θεωρείται ως μια διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής, στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες, και μέσω της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών» (σελ.8-9).

Άρα η συμπερίληψη ασχολείται με την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία όλων των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι δεν αφορά μόνον τους μαθητές με «προβλήματα/δυσκολίες», αλλά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Ως εκ τούτου, οι ανάγκες όλων των παιδιών πρέπει να καλύπτονται από την ενιαία εκπαίδευση και συνεπώς το σχολείο του «δεσπόζοντος ρεύματος», προκειμένου να συμμετάσχουν σε όλες τις δραστηριότητές του.

Ο ορισμός της UNESCO παραπέμπει σε δυο βασικές αρχές που θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τους στόχους και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αρχικά, μέσα από τον ορισμό αυτό προτείνεται ο ορισμός της συμπερίληψης ως διαδικασίας. Με άλλα λόγια, δεν αναφέρεται μόνο στο αποτέλεσμα μιας αλλαγής, σε ένα στάδιο-κλειδί ή ένα προϊόν, αλλά σε μια διαρκή και συνεχή διαδικασία, γεγονός το οποίο είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό και στις προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, μέσα από αυτό τον ορισμό προκύπτει η ανάγκη για μετάβαση από το αφομοιωτικό (ελλειμματικό) μοντέλο σε ένα κοινωνικό μοντέλο, προκειμένου να εξηγηθούν οι εκπαιδευτικές δυσκολίες. Το ελλειμματικό μοντέλο, σύμφωνα με τον Ainscow (1999), προσπαθεί να εξηγήσει τις εκπαιδευτικές δυσκολίες, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, όπως αυτές προκύπτουν από τις ειδικές ανάγκες, το κοινωνικό υπόβαθρο και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και όχι από τη διαδικασία του σχολείου. Οι

απόψεις αυτές σύμφωνα με τους Trent, Artiles και Englert (1998) ορίζουν ορισμένους μαθητές ως να ελλείπονται βασικών χαρακτηριστικών που οδηγούν στη σχολική επιτυχία. Περαιτέρω, σύμφωνα με τον Ainscow (1999), το μοντέλο του ελλείμματος αντανακλά την άποψη που ενυπάρχει «ανάμεσα σε μια ομάδα του προσωπικού, μιας νόρμας, που λαμβάνει ως δεδομένο ότι ορισμένα παιδιά, λόγω των προσωπικών χαρακτηριστικών τους ή της οικογένειάς τους, δεν μπορεί να αναμένεται ότι θα μάθουν με επιτυχία» (σελ. 97-98). Οι πεποιθήσεις αυτές παίρνουν ως δεδομένο ότι τα προβλήματα ξεκινούν από τους μαθητές εξαιτίας κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, για παράδειγμα τη γλώσσα που ομιλούν ή το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο που θεωρεί «ότι τα προβλήματα είναι κοινωνικά και όχι ατομικά, και ότι αυτά τα προβλήματα πηγάζουν από την καταπίεση εκ μέρους της κοινωνίας και όχι τους περιορισμούς του ατόμου» (Oliver, 1996, σ.31). Ως εκ τούτου, η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην αναδιάρθρωση των σχολείων για να φιλοξενήσει όλα τα παιδιά σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο. Παρόλα αυτά όπως ο Mittler (2000) επισημαίνει, αν και το ελλειμματικό μοντέλο διαφέρει σημαντικά από το κοινωνικό μοντέλο και απορρίπτεται ως ο μόνος τρόπος για να εξηγήσει τις εκπαιδευτικές δυσκολίες, τα δύο μοντέλα δεν αποκλείουν το ένα το άλλο. Όπως εξηγεί η Florian (2008) απορρίπτοντας την ύπαρξη σημαντικών εκπαιδευτικών διαφορών δεν σημαίνει ότι οι διαφορές αυτές σταματούν να υπάρχουν, αλλά είναι δυνατόν να συντηρηθούν, με τρόπους που περιλαμβάνουν παρά αποκλείουν τους μαθητές. Με άλλα λόγια, θα πρέπει ακόμη να δίνεται προσοχή στα χαρακτηριστικά του ατόμου, χωρίς να κατηγορούμε ή να πιστεύουμε ότι τα προβλήματα ξεκινούν αποκλειστικά από αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών ή των οικογενειών τους. Αυτό το αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, οι προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη όλων των παιδιών, δεν πρέπει να συνδέονται αποκλειστικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, διότι όπως έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές, ο τρόπος που τα ανθρώπινα δικαιώματα χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν αυτές τις προσπάθειες τείνουν στο να δημιουργούν χάσμα ανάμεσα στη ρητορική των επίσημων δηλώσεων και την πραγματική πρακτική (Norwich και Kelly, 2005). Ωστόσο, όπως οι Acedo κ.ά. (2009) υποστηρίζουν, η

εκπαίδευση για όλους πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ανθρώπινο δικαίωμα και πρέπει να γίνει η αρχή στην οποία βασίζεται η εκπαίδευση.

Η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, η φιλοσοφία που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμπεριληφθεί στην αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να επωφεληθεί από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, μιας και οι δυο έχουν ως απώτερο σκοπό την ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Πιο κάτω επεξηγείται η σημασία της συμπεριληπτικής κουλτούρας και σκιαγραφείται η αναγκαιότητά της για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τι είναι η συμπεριληπτική κουλτούρα, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη σχολική κουλτούρα γενικότερα και στην αξία της. Η σχολική κουλτούρα δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί, με δεδομένη την προβληματική φύση της έννοιας της κουλτούρας (Berger, 1995; Zollers, Ramanathan and Yu, 1999). Ωστόσο, τα κύρια χαρακτηριστικά της μπορούν να γίνουν αντιληπτά από το μοντέλο των Sergiovanni και Starratt (1988), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το κεντρικό στοιχείο της κουλτούρας είναι το σύστημα πεποιθήσεων. Το σύστημα πεποιθήσεων αποτελεί το βαθύτερο επίπεδο της κουλτούρας και χαρακτηρίζεται από τις υποθέσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων. Γύρω από το σύστημα πεποιθήσεων βρίσκεται το σύστημα των αξιών, της νόρμας και των προτύπων και στο επιφανειακό επίπεδό της βρίσκεται η συμπεριφορά (Sergiovanni and Starratt, 1988). Τα συστήματα αξιών, όπως αυτοί δηλώνουν, επηρεάζονται από τα συστήματα πεποιθήσεων και, ομοίως, τα συστήματα πεποιθήσεων επηρεάζουν άμεσα τις αξίες, τους κανόνες και τα πρότυπα, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τα πρότυπα της συμπεριφοράς. Επιπλέον, σύμφωνα με το Lawton (1997), η σχολική κουλτούρα μπορεί να αναλυθεί σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Ο Lawton (1997) θέτει τη συμπεριφορά ως το επιφανειακό μέρος της κουλτούρας, τις πεποιθήσεις ως τη βαθιά δομή της κουλτούρας και τις υφιστάμενες στάσεις και αξίες κάπου στη μέση της συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων (Lawton, 1997). Ο ορισμός αυτός προσθέτει την έννοια της στάσης στην έννοια της σχολικής κουλτούρας.

Ο πρώτος λόγος που συνιστά ότι η αρχή των προσπαθειών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην κουλτούρα είναι το

γεγονός ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ο πυρήνας ή η βάση η οποία επηρεάζει τόσο την πολιτική, όσο και τις πρακτικές ενός σχολείου. Ο ρόλος της σε σχέση με τις διαστάσεις των πολιτικών και των πρακτικών, συνδέονται με το μοντέλο του Bronfenbrenner (1979; 1992) αναφορικά με την «Οικολογική Θεωρία Συστημάτων», μοντέλο που είναι χρήσιμο για την εξέταση θεμάτων συμπερίληψης, δεδομένου ότι λαμβάνει υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά των μαθητών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντός τους, συμπεριλαμβανομένων των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τέσσερα επίπεδα του περιβάλλοντος και αυτά είναι, το μακροσύστημα (κυρίαρχος πολιτισμός), το εξωσύστημα (οι εθνικές και τοπικές πολιτικές, το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων), το μεσοσύστημα (σχέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων) και τέλος τα μικροσυστήματα (π.χ. το σχολείο, η οικογένεια). Η θέση και ο ρόλος που παίζει το μακροσύστημα, δηλαδή η κουλτούρα, είναι καταλυτικός στη θεωρία του Bronfenbrenner, επειδή το μακροσύστημα αποτελείται από πολιτιστικές ή κοινωνικές αξίες και τις πεποιθήσεις, τα οποία είναι ενσωματωμένα άμεσα ή έμμεσα στην ευρύτερη κοινωνία και επηρεάζει το εξωσύστημα, το μεσοσύστημα και τα μικροσυστήματα. Επιπλέον, ο ισχυρισμός ότι η σχολική κουλτούρα μπορεί να έχει επιπτώσεις για τις πολιτικές και κατά συνέπεια, τις σχολικές πρακτικές, σχετίζεται άμεσα με το πλαίσιο εκπαίδευσης στην Κύπρο όπου σύμφωνα με το ερευνητικό έργο του Αγγελίδη, (Angelides & Ainscow, 2000; Angelides, 2003; 2006; 2007) προβάλλεται το επιχείρημα ότι η κουλτούρα μπορεί να έχει αντίκτυπο στην πράξη και ότι με την κατανόηση του ρόλου της στο πλαίσιο του σχολείου, μπορούν να επιτευχθούν βελτιώσεις στα σχολεία για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Άρα κατανοούμε ότι η σχολική κουλτούρα θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχθούν οι προσπάθειες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ακόμα ένας λόγος που συνιστά ότι η αρχή των προσπαθειών σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην κουλτούρα, είναι η σχέση μεταξύ ελληνοκυπριακής κουλτούρας και διαφορετικότητας. Στην προαναφερόμενη παρατήρηση καταλήγει και η Symeonidou (2002) στην έρευνά της που περιγράφει τις κυπριακές αξίες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία, σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες. Αν και η μελέτη δεν είναι εμπειρική και εστιάζει ιδιαίτερα στα παιδιά που έχουν χαρακτηριστεί με ειδικές ανάγκες, μπορεί να προσφέρει μια γενική εικόνα για τις αξίες που επικρατούν στην κυπριακή κοινωνία. Σύμφωνα με τη Συμεωνίδου (2002), η κυπριακή κοινωνία χαρακτηρίζεται από δύο λέξεις:

συμπάθεια και επιφύλαξη, δηλαδή εκφράζει τη συμπάθεια προς τα παιδιά με αναπηρίες υπό τη μορφή φιλανθρωπίας. Η φιλανθρωπία εξακολουθεί να προωθείται από διάφορες οργανώσεις, το κράτος και την Εκκλησία (Symeonidou, 2009). Ωστόσο, οι φιλανθρωπίες που συχνά λαμβάνουν χώρα στην Κύπρο, προωθούν μια αξιολύπητη εικόνα αυτών των παιδιών στην προσπάθειά τους να κάνουν τους ανθρώπους να εκφράσουν τη συμπάθεια προς το μέρος τους. Επιπλέον, όπως εξηγεί η Symeonidou (2002), η επιφύλαξη προς ορισμένα παιδιά απορρέει από την άγνοιά τους που οδηγεί στον φόβο. Αυτά τα χαρακτηριστικά των αξιών της Κύπρου, ενδεχομένως να σχετίζονται με ένα πρότυπο το οποίο θεωρείται ότι είναι η νόρμα και το οποίο προσπαθεί να ταιριάζει ένα άτομο σε ένα συγκεκριμένο μοτίβο. Σύμφωνα με τη μελέτη της Messiou (2008) που διερεύνησε τους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατασκευάζουν νοήματα για τα άλλα παιδιά και κυρίως τα παιδιά που περιθωριοποιούνται, η νόρμα αυτή βρέθηκε να είναι ο λευκός Ελληνοκύπριος, που έχει την ελληνική σαν τη μητρική του γλώσσα. Κάθε εξαίρεση από το παραπάνω πρότυπο, όπως υποστήριξε η Messiou (2008), θεωρείται ότι διαφέρει από τη νόρμα και ως εκ τούτου, αποτελεί αντικείμενο εξέτασης ή/και αμφισβήτησης από τα άλλα παιδιά. Επιπλέον, η νόρμα αυτή βρέθηκε να σχετίζεται με την επίδοση στο σχολείο, την εθνικότητα, τη γλώσσα που ομιλείται από το παιδί, και τον χαρακτηρισμό ενός μαθητή ως παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η μελέτη υποστηρίζει ότι η νόρμα που επικρατεί στο ευρύτερο πλαίσιο της Κύπρου, προσομοιάζει στη νόρμα που περιγράφεται από τα παιδιά, δεδομένου ότι η ευρύτερη κοινωνία ήταν ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία νόρμας για τα παιδιά. Παρόμοια χαρακτηριστικά για την κυπριακή νόρμα διαπιστώθηκαν από τη μελέτη των Angelides κ.ά. (2004), οι οποίοι αναφέρθηκαν επιπλέον στο χαρακτηριστικό της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας ως μια άλλη πτυχή της νόρμας αυτής. Επίσης, σύμφωνα με τη Theodorou (2008), οι οικογένειες μεταναστών στην Κύπρο περιθωριοποιούνται κοινωνικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις οικογένειες αυτές ως αδιάφορες σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, γεγονός το οποίο ενισχύει περαιτέρω την περιθωριοποίησή τους. Όπως εξηγεί η ίδια, παρά τις καλές προθέσεις για να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αυτές οι οικογένειες αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ξεφύγουν από το ελλειμματικό μοντέλο επεξήγησης των πολιτισμικών διαφορών. Ως εκ τούτου, οι μελέτες των ερευνητών που αναφέρονται στην ελληνοκυπριακή κουλτούρα, συμμαρτυρούν ότι ενυπάρχουν μοναδικές αξίες στην ελληνοκυπριακή

κοινωνία που τείνουν να αντιστέκονται στη συμπερίληψη και, ως συνέπεια, στις προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συνεπώς, οι προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινούν ή να λαμβάνουν υπόψη τη σχολική κουλτούρα.

Επιπλέον, δεδομένου του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει η κουλτούρα των σχολείων στην ανάπτυξη της συμπερίληψης, ένας αυξανόμενος αριθμός διεθνών μελετών προβάλλουν την ανάγκη μετατροπής της σχολικής κουλτούρας σε συμπεριληπτική. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη Carrington (1999), η συμπερίληψη όλων των μαθητών απαιτεί αλλαγή στην κουλτούρα, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, δεδομένου ότι ο τρόπος που λειτουργεί δεν ικανοποιεί τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Επιπλέον, οι Howes κ.ά. (2009), αναφέρουν στη μελέτη τους ότι η συμπερίληψη απαιτεί αλλαγή στην κουλτούρα, δεδομένου ότι δεν είναι μια γρήγορη λύση, αλλά μια εκπαιδευτική αποστολή που τα σχολεία θα πρέπει να υιοθετήσουν. Επίσης, τονίστηκε από τη Corbett (1999), ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν δεν αναπτυχθεί μια κουλτούρα που περιλαμβάνει συμπεριληπτικές αξίες, ενώ οι Carrington και Robinson (2004) δείχνουν ότι οι παραδοσιακές σχολικές κουλτούρες δεν λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία των μαθησιακών αναγκών. Με βάση τα συμπεράσματα των πιο πάνω μελετών, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση που κατά κύριο λόγο ασχολείται με την κουλτούρα και τη γλώσσα, πρέπει να λάβει υπόψη τέτοιες μελέτες που υποδεικνύουν την ανάγκη αλλαγής της κουλτούρας και τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας πριν προχωρήσει σε αλλαγές σε επίπεδο πολιτικής και πρακτικών. Επιπλέον, στην Κύπρο με τις ισχυρές κοινωνικές αξίες και νόρμες, όπως έχουν αναφερθεί πιο πάνω, η αλλαγή της κουλτούρας θα πρέπει να αποτελέσει την αρχή στις οποιεσδήποτε προσπάθειες για διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μέχρι τώρα αναφέρθηκε η ανάγκη να δούμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κάνοντας αναφορά στην απαρχή οποιονδήποτε προσπαθειών στη σχολική κουλτούρα. Οι λόγοι έγιναν σαφείς και πιο κάτω εξηγείται τι είναι η συμπεριληπτική κουλτούρα στην οποία θα μπορούσαν να αποσκοπήσουν όσοι ενδιαφέρονται στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η συμπεριληπτική κουλτούρα έχει προσδιοριστεί από το “Index for Inclusion” (Booth και Ainsow, 2011), ενός πλαισίου το οποίο στοχεύει στο να υποβοηθήσει τα σχολεία να αναπτυχθούν σε συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές

μονάδες σε σχέση με τρεις διαστάσεις: την κουλτούρα, τις πολιτικές και τις πρακτικές. Κάθε διάσταση περιλαμβάνει βασικούς δείκτες που διευκρινίζουν την έννοιά της. Η συμπεριληπτική κουλτούρα η οποία είναι και η πρώτη διάσταση αποτελείται από δυο παραμέτρους: α) τη δημιουργία μιας κοινότητας και β) την καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών. Κάθε παράμετρος περιλαμβάνει δείκτες οι οποίοι την προσδιορίζουν. Η πρώτη παράμετρος που αναφέρεται στη δημιουργία μιας κοινότητας και χαρακτηρίζεται από την ασφάλεια, την αποδοχή, τη συνεργασία και τη δημιουργία μιας κοινότητας μέσα στην οποία ο καθένας αποτιμάται ως το θεμέλιο για τα υψηλότερα επιτεύγματα όλων. Οι δείκτες που προσδιορίζουν μια τέτοια κοινότητα αναφέρονται στα εξής σημεία:

«Όλοι είναι ευπρόσδεκτοι. Το προσωπικό συνεργάζεται. Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο. Το προσωπικό και τα παιδιά σέβονται ο ένας τον άλλο. Το προσωπικό και οι γονείς/κηδεμόνες συνεργάζονται. Το προσωπικό και η διεύθυνση συνεργάζονται. Το σχολείο αποτελεί πρότυπο της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη. Το σχολείο ενθαρρύνει την κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Το σχολείο και οι τοπικές κοινότητες συνεργάζονται μεταξύ τους. Το προσωπικό συνδέει τι συμβαίνει στο σχολείο με τη ζωή των παιδιών στο σπίτι» (Booth και Ainscow, 2011, σελ.70).

Η δεύτερη παράμετρος της συμπεριληπτικής κουλτούρας αναφέρεται στην καθιέρωση συμπεριληπτικών αξιών όπου καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία κοινών αξιών χωρίς αποκλεισμούς που μεταφέρονται σε όλο το νέο προσωπικό, τους μαθητές, τις τοπικές αρχές και τους γονείς/κηδεμόνες. Οι δείκτες που προσδιορίζουν αυτές τις αξίες είναι:

«Το σχολείο αναπτύσσει κοινές αξίες για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Το σχολείο ενθαρρύνει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το σχολείο ενθαρρύνει τον σεβασμό της ακεραιότητας του περιβάλλοντος. Η συμπερίληψη αντιμετωπίζεται ως αύξηση της συμμετοχής για όλους τους μαθητές. Οι προσδοκίες είναι υψηλές για όλα τα παιδιά. Τα παιδιά εκτιμούνται εξίσου. Το σχολείο αντιμετωπίζει όλες τις μορφές διακρίσεων. Το σχολείο προωθεί τις μη βίαιες αλληλεπιδράσεις και επιλύσεις των διαφορών. Το σχολείο ενθαρρύνει τα παιδιά να αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους. Το σχολείο συμβάλλει στην υγεία των παιδιών» (Booth και Ainscow, 2011, σελ. 70).

Οι πιο πάνω παράμετροι και δείκτες μπορούν να δράσουν ως κατευθυντήριες γραμμές στην προσπάθεια προώθησης της συμπεριληπτικής κουλτούρας που θα μπορούσε να συμβάλει με τη σειρά της στην προώθηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το “Index for Inclusion”

(Booth και Ainscow, 2011) συνδέει τις τρεις διαστάσεις (κουλτούρα, πολιτική και πρακτικές) με ένα τρίγωνο στη βάση του οποίου τοποθετεί την κουλτούρα θέλοντας να υπογραμμίσει την αξία της και τον ρόλο της όταν διερευνώνται θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη, ξεκινώντας από το ευρύτερο επίπεδο της κουλτούρας, επειδή η κουλτούρα μπορεί να υποστηρίξει ή να υπονομεύσει τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια η κουλτούρα αποτελεί τον κυρίαρχο πολιτισμό του σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα και αποτελεί το πλαίσιο που επηρεάζει τις πολιτικές και τις πρακτικές, είτε θετικά είτε αρνητικά.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις αλλαγές στα σχολεία της Κύπρου, οι εκπαιδευτικοί, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές και διεθνείς χώρες, αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα και ποικιλομορφία μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού. Τίθεται, συνεπώς, ο προβληματισμός κατά πόσο είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη πολυμορφία των παιδιών στα σχολεία. Στο επίπεδο αυτό πρέπει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να θεωρηθεί και να αναθεωρηθεί. Επαγγελματική ανάπτυξη συνεπάγεται, πρώτον, την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση η οποία είναι δομημένη για προκαθορισμένες δραστηριότητες κατάρτισης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς από εξωτερικό οργανισμό (Conlon, 2004). Δεύτερον και σημαντικότερο, αναφέρεται στις μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης που απεικονίζουν ένα ευρύτερο φάσμα ενεργειών, οι οποίες περιλαμβάνουν προσωπική μελέτη, προβληματισμό, μέσα ή έξω από το σχολικό περιβάλλον, που ξεκινούν και οργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς ή είναι εξωτερικά προσχεδιασμένες (Conlon, 2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην προώθηση της συμπεριληπτικής κουλτούρας που μπορεί να διευκολύνει και να βοηθήσει να τεθούν σε εφαρμογή όσα θεωρητικά έχουν ειπωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε σχέση με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ειδικότερα με την ειδική εκπαίδευση, η Φτιάκα (2001) έχει επικρίνει ότι οι αλλαγές στην κυπριακή ειδική εκπαίδευση πολλές φορές έχουν μείνει σε ρητορική και όχι στην πολιτική και την πρακτική. Άρα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στα πλαίσια προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να θεωρείται θεμελιώδης για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

Επίλογος

Σε αυτό το κεφάλαιο εκφράστηκαν προβληματισμοί για την προσέγγιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και υποστηρίχθηκε ότι η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία αποτελεί ίσως την πιο απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Χρησιμοποιώντας βασικές αρχές της συμπερίληψης όλων των μαθητών είναι πιθανό να δημιουργηθούν τα θεμέλια για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τον συσχετισμό των βασικών αρχών και στόχων της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχουν διαφανεί τόσο οι δυνατότητες, όσο και οι ανάγκες που προβληματίζουν στο επίπεδο κυρίως της κουλτούρας. Τέλος, τέθηκε ο προβληματισμός κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου έχουν αναπτυχθεί επαγγελματικά ούτως ώστε να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν ισότιμα στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

- Acedo, C., Ferrer, F. and Pàmies, J. (2009) 'Inclusive education: open debates and the road ahead', *Prospects*, 39(3), pp. 227-238.
- Aikman, S. (1999) *Intercultural education and Literacy*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co,
- Ainscow, M. (1995) 'Education for all: making it happen', *Journal Support for Learning*, 10(4), pp. 147-155.
- Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Angelides, P. (2003) 'Understanding the role of reflection in critical incidents: a strategy to develop more inclusive practice', *Journal of International Association of Special Education*, 4(3), pp. 43-53.
- Angelides, P. (2006) *Implementing a Co-teaching Model for Improving Schools*. Paper presented at the 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, Florida.
- Angelides, P. (2007) 'Patterns of inclusive education through the practice of student teachers', *International Journal of Inclusive Education*, 12(3), pp. 317-329.
- Angelides, P. and Ainscow, M. (2000) 'Making sense of the role of culture in school improvement', *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), pp. 145-163.
- Angelides, P. and Leigh, J. (2004) 'Cyprus' accession to the European Union and educational change: a critique', *European Journal of Education*, 39(2), pp. 249-257.
- Angelides, P., Stylianou, T. and Leigh, J. (2003) 'Forging a multicultural education ethos in Cyprus: reflections on policy and practice', *Intercultural Education*, 14(1), pp. 57-66.
- Angelides, P., Stylianou, T. and Leigh, J. (2004) 'Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation?', *Intercultural Education*, 15(3), pp. 307-315.
- Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. and Sandill, A. (2010) 'Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership', *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), pp. 401-416.
- Berger, A. (1995) *Cultural Criticism*. London: Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992) 'Ecological system theory', in R. Vasta (Ed.) *Annals of Child Development. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*. London: Jessica Kingsley, pp. 187-249.
- Carrington, S. (1999) 'Inclusion needs a different school culture', *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), pp. 257-268.
- Carrington, S. and Robinson, R. (2004) 'A case study of inclusive school development: a journey of learning', *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), pp. 141-153.

- Conlon, T. (2004) 'A failure of delivery: the United Kingdom's new opportunities fund programme of teacher training in information and communications technology', *Journal of In-service Education*, 30(1), pp. 115-139.
- Corbett, J. (1999) 'Inclusive education and school culture', *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), pp. 53-61.
- Council of Europe (1995) *Ad Hoc Committee for the Protection of National Minorities*, France: the author.
- CSIE (2010) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in School*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Essinger, H. (1990) 'Intercultural education in multiethnic societies', *The bridge* 52, pp. 22-31.
- Evans, J. and Lunt, L. (2002) 'Inclusive education: are there limits?', *European Journal of Special Education*, 17(1), pp. 1-14.
- Florian, L. (2008) 'Special or inclusive education: future trends', *British Journal of Special Education*, 35(4), pp. 202-208.
- Gerosimou, E. (2011) *Understanding primary school teachers' professional development needs for fostering inclusion in Cyprus*. Unpublished Thesis (PhD), University of Hull.
- Howes, A., Davies, S. and Fox, S. (2009) *Improving the Context for Inclusion: Personalising Teacher Development through Collaborative Action Research*. Oxon: Routledge.
- Lawton, D. (1997) *Values and education: a curriculum for the 21st century*. Values and the curriculum conference, 10-11 April. University of London Institute of Education.
- Messiou, K. (2008) 'Understanding children's constructions of meanings about other children: implications for inclusive education', *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(1), pp. 27-36.
- Mittler, P. (2000) *Working towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Norwich, B. and Kelly, N. (2005) *Moderate Learning Difficulties and the Future of Inclusion*. London: RoutledgeFalmer.
- Oliver, M. (1996) 'A sociology of disability or a disablist sociology?', in L. Barton (Ed.) *Disability and Society: Emerging Issues and Insights*. London: Longman, pp. 18-42.
- Phtiaka, H. (2001) 'Cyprus: special education and home-school 'partnership'', *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(2), pp. 141-167.
- Sergiovanni, T. and Starratt, R. (1988) *Supervision Human Perspectives* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Symeonidou, S. (2002) 'A critical consideration of current values on the education of disabled children', *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), pp. 217-229.
- Symeonidou, S. (2009) 'Trapped in our past: the price we have to pay for our cultural disability inheritance', *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), pp. 565-579.
- Theodorou, E. (2008) 'Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus', *Ethnography and Education*, 3(3), pp. 253-269.
- Trent, S., Artiles, A. and Englert, C. (1998) 'From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education', *Review of Research in Education*, 23, pp. 277-307.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Vaughan, M. (2002) 'An index for inclusion', *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 197-201.

Zollers, N., Ramanathan, A. and Yu, M. (1999) 'The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education', *Qualitative Studies in Education*, 12(2), pp. 157-174.

Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης

Γιάννα Σχίζα

Εισαγωγικό σημείωμα

Τα τελευταία χρόνια, η UNESCO, όπως και άλλοι διεθνείς και ευρωπαϊκοί οργανισμοί, δίνει έμφαση στην εκπαίδευση ως μέσο για προώθηση μιας ευρύτερης πολιτικής κοινωνικής ένταξης, την ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου αλλά και τη μείωση του χάσματος της επίδοσης μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών (Sammons, 2007). Στα πλαίσια αυτής της ατζέντας, οι πιο πολλές ευρωπαϊκές χώρες ανέπτυξαν μηχανισμούς ένταξης και στήριξης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα ερευνών συνεχίζουν να επιβεβαιώνουν την ανησυχία για τη χαμηλή επίδοση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης (Marks, 2005; OECD, 2006). Όπως αναφέρει η UNESCO (2004), απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης. Το ερώτημα όμως σχετικά με το τι είναι ποιότητα εκπαίδευσης και πώς μπορούμε να την παρέχουμε στα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης στο σχολείο ώστε να εξασφαλίσουμε ισότητα ευκαιριών και ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, παραμένει αναπάντητο. Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης και ενδιαφέρεται για το πώς ένα διαπολιτισμικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ισότιμη κατανομή αποτελεσμάτων μεταξύ των παιδιών των μεταναστών και των γηγενών συμμαθητών τους. Συγκεκριμένα, υιοθετώντας τον φακό του πεδίου της σχολικής αποτελεσματικότητας, εξετάζει το μεσο-επίπεδο του σχολείου και συγκεκριμένα παράγοντες που φαίνεται να συμβάλουν στη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών των μεταναστών.

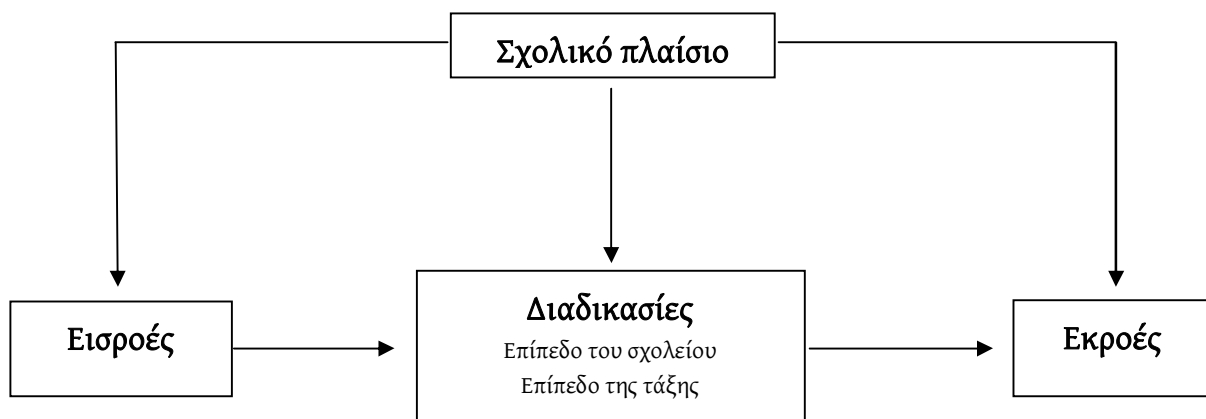
Το κεφάλαιο αρχίζει με την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου και καθορισμό της έννοιας της ποιότητας όπως απορρέει από αυτό. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση της γενικής εικόνας που υπάρχει σε σχέση με την επίδοση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο εξετάζει τις συνδέσεις που υπάρχουν μεταξύ του τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας και της προώθησης ισότητας στην εκπαίδευση. Τέλος, παρουσιάζονται οι σχολικοί παράγοντες που οι έρευνες

επέδειξαν ως σημαντικούς για ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης.

Θεωρητικό πλαίσιο: καθορίζοντας την έννοια της ποιότητας

Το Διάγραμμα 1 προσφέρει το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ορίζεται η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση, την οποία υιοθετεί η συζήτηση που ακολουθεί. Το πιο κάτω μοντέλο που έχει δυναμικό χαρακτήρα, αναπαριστά την εκπαίδευση στα σχολεία ως μια λειτουργία, ένα σύστημα παραγωγής, όπου οι εισροές μετατρέπονται σε εκροές (Scheerens, 2007).

Διάγραμμα 1 : Μοντέλο λειτουργίας του σχολείου



Σύμφωνα με το πιο πάνω διάγραμμα, το σχολικό πλαίσιο θεωρείται ως πηγή τόσο των εισροών όσο και των εκροών της εκπαίδευσης. Οι εκροές συνήθως αφορούν στην επίδοση των μαθητών αλλά μπορούν και να επεκταθούν και σε άλλα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι σχολικές διαδικασίες αναφέρονται στο επίπεδο του σχολείου αλλά και της τάξης και δρουν μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας.

Εξετάζοντας διαφορετικές πτυχές αυτού του εννοιολογικού πλαισίου, αλλά και τη μεταξύ τους σχέση, προκύπτουν διαφορετικοί ορισμοί της έννοιας της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη, η οποία εστιάζεται σε παράγοντες που δρουν στο επίπεδο του σχολείου και στη σχέση τους με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, στηρίζεται στην προοπτική της ισότητας (equity perspective) και της συντελεστικής αποτελεσματικότητας (instrumental effectiveness).

Η προοπτική της ισότητας θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος τη δίκαιη και ισότιμη κατανομή

πόρων (εισορών), διαδικασιών και αποτελεσμάτων (εκροών) ανάμεσα σε όλα τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (OECD 2005). Από την οπτική γωνία της προσέγγισης της συντελεστικής αποτελεσματικότητας, η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από τη δυνατότητα συγκεκριμένων επιπέδων της εκπαίδευσης να λειτουργήσουν ως μέσο προς τα σχολικά αποτελέσματα (ibid). Έτσι, σημείο εστίασης αυτής της προσέγγισης είναι καταστάσεις, διαδικασίες και παράγοντες που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αν στο περιεχόμενο της συντελεστικής αποτελεσματικότητας συμπεριληφθεί η διάσταση της ισότητας, τότε προκύπτει η έννοια της *διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας* που αφορά στον εντοπισμό σχολικών παραγόντων που ωφελούν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών.

Βασιζόμενη στο πιο πάνω θεωρητικό πλαίσιο, η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τον ρόλο του σχολείου στην ισότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Ασχολείται με την έννοια της *διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας* και συγκεκριμένα εξετάζει τους παράγοντες, στο επίπεδο του σχολείου, που μπορούν να συμβάλουν στην ποιότητα εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης και να ενισχύσουν τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα.

Επίδοση παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης

Τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών συνεχίζουν να επιβεβαιώνουν την ανησυχία για τη χαμηλή επίδοση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Παρόλο που πρόσφατες έρευνες επιδεικνύουν σε γενικές γραμμές, βελτίωση της επίδοσής τους, η ύπαρξη χάσματος μεταξύ της επίδοσης των παιδιών αυτών και των γηγενών συμμαθητών τους είναι ακόμη πραγματικότητα στις πιο πολλές ευρωπαϊκές χώρες (Gillborn & Gips, 1996; Marks, 2005; OECD, 2006; Ragvid, 2006; Shnepf, 2007; Mitakidou κ.ά., 2008). Βέβαια, εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι σε συγκεκριμένες χώρες από αυτή την κατάσταση, εξαιρούνται κάποιες εθνικές ομάδες, όπως παραδείγματος χάριν στην Αγγλία, τα παιδιά Κινέζικης ή Ινδικής προέλευσης, η επίδοση και η πρόοδος των οποίων είναι ανάλογη ή συχνά ξεπερνά αυτή των γηγενών παιδιών (Thomas & Mortimore ,1996; DfES, 2003).

Η βιβλιογραφία προτείνει διάφορους παράγοντες ως υπεύθυνους για τη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών. Αυτοί αφορούν στο

κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας των παιδιών, πολιτισμικούς παράγοντες και παράγοντες που έχουν να κάνουν με το σχολείο. Όσον αφορά στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η βιβλιογραφία είναι ξεκάθαρη για τον πρωταρχικό ρόλο και τη σημαντική επίδραση που έχει στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Gillborn & Mirza, 2000; Bhattacharya κ.ά., 2003; Bradley & Taylor, 2004). Όπως αναφέρει όμως ο Ragvid (2006), οι παράγοντες αυτοί δεν μπορούν να αλλάξουν παρά μακροπρόθεσμα. Το παρόν κεφάλαιο συμφωνεί με αυτή την άποψη, γι' αυτό και εστιάζει στον ρόλο του σχολείου. Ο Heckman (2008) υπογραμμίζει τον ευεργετικό ρόλο που μπορεί να έχει η βελτίωση των σχολείων στην εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών. Όπως αναφέρει, είναι σχετικά πιο εύκολο και εφικτό να γίνουν αλλαγές στο σχολείο παρά αλλαγές που αφορούν το υποβαθμισμένο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που συχνά χαρακτηρίζει τα παιδιά των μεταναστών.

Έρευνα στη σχολική αποτελεσματικότητα

Ένας από τους κύριους στόχους του κινήματος για το *αποτελεσματικό σχολείο* ήταν να υποστηρίξει τους δασκάλους και τα σχολεία στην προσπάθειά τους να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ενισχύοντας ιδιαίτερα τους μαθητές που προέρχονταν από υποβαθμισμένα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα ώστε να ξεπεράσουν την κοινωνική τους μοίρα (Kyriakides, 2007).

Οι πρώτες έρευνες του κινήματος προέκυψαν ως απάντηση στα αποτελέσματα των ερευνών του Coleman κ.ά. (1966) και του Jencks κ.ά. (1972). Συγκεκριμένα, οι ερευνητικές ομάδες των Coleman και Jencks υποστήριζαν ότι το σχολείο έχει μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα των μαθητών και ότι αυτό που καθορίζει σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοσή τους είναι το οικογενειακό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτό ερμηνεύτηκε από πολλούς ως απόδειξη ότι το σχολείο δεν μπορεί να συμβάλει στη ζωή των μαθητών και πως η εκπαίδευση δεν μπορεί να αναπληρώσει την κοινωνία (Bernstein, 1968). Έτσι προέκυψαν οι πρώτες έρευνες στη σχολική αποτελεσματικότητα που σκοπό είχαν να αποδείξουν ότι το απαισιόδοξο μήνυμα σε σχέση με τη δυνατότητα της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του σχολείου και των δασκάλων στο μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, δεν ίσχυε. Και πράγματι, έρευνες που άρχισαν να γίνονται προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και στις αρχές του '80, στα πλαίσια του κινήματος για το *αποτελεσματικό σχολείο* αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα των Coleman,

Jencks και των συνεργατών τους, επιβεβαιώνοντας ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών. Εντόπισαν σχολεία στα οποία οι μαθητές είχαν μαθησιακά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα που θα προσδιόριζε η κοινωνική και μορφωτική τους προέλευση. Έτσι, έρευνες μέχρι και σήμερα αποδεικνύουν ότι παρόλο που το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο είναι καθοριστικό, το σχολείο έχει σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα των μαθητών και έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στις ευκαιρίες των μαθητών/τριών στη μετέπειτα ζωή τους (Reynolds κ.ά., 2011). Ενδεικτικά, η μέση διαφορά που έχει στην επίδοσή του ένας μέσος μαθητής σε ένα αποτελεσματικό σχολείο σε σχέση με έναν μέσο μαθητή σ' ένα μη αποτελεσματικό σχολείο, αντιστοιχεί με υπεροχή μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς (Scheerens, 1992).

Έρευνες στο κίνημα σχολικής αποτελεσματικότητας τεκμηρίωσαν και παρουσίασαν δεδομένα για την ύπαρξη σημαντικής διαφοράς στην αποτελεσματικότητα των σχολείων όσον αφορά την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του μέσου μαθητή (Rutter κ.ά. 1979, Edmonds, 1979, Mortimore κ.ά. 1988 Reynolds and Creemers, 1990; Mortimore 1993, Sammons κ.ά. 1994; Teddlie & Stringfield 1993). Όμως, δεν έδωσαν την απαραίτητη σημασία στη *διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας* δηλαδή στο κατά πόσο οι δάσκαλοι και τα σχολεία είναι το ίδιο αποτελεσματικοί σε ομάδες μαθητών με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως σε μαθητές διαφορετικού φύλου, κοινωνικο-οικονομικού στρώματος, εθνικής προέλευσης (Kyriakides, 2007).

Όσον αφορά τη *διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας*, που ορίζεται σε σχέση με την εθνικότητα, δηλαδή αν το ίδιο παιδί μεταναστευτικής προέλευσης μπορεί να παρουσιάσει διαφορετική επίδοση αν βρεθεί σε δύο διαφορετικά σχολεία, ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που υπάρχουν, κατέληξε σε αντιφατικά αποτελέσματα. Ενώ υπάρχουν έρευνες που έδειξαν ότι κάποιο σχολείο μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό για μια εθνική ομάδα παρά για μια άλλη, άλλες έρευνες δεν εντόπισαν την ύπαρξη στοιχείων που να υποστηρίζουν την ύπαρξη διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας σε σχέση με την εθνικότητα (Sammons κ.ά. 1993; Rich κ.ά., 1996; Thomas κ.ά., 1997; Kyriakides, 2004; Strand, 2010). Οι Smith και Tomlinson (1989) υποστηρίζουν ότι αν ένα σχολείο χαρακτηρίζεται από τους παράγοντες αποτελεσματικότητας τότε αυτό το σχολείο θα είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές. Ο Blair (2002) διαφωνεί, αναφέροντας ότι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας δεν ισχύουν εξίσου για όλους τους μαθητές και

καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σχολεία που υιοθετούν στοχευμένα μέτρα για ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές, παρά σχολεία που θεωρούν ότι το σχολείο που δουλεύει για την πλειοψηφία των μαθητών θα δουλεύει για όλους.

Έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ, υποστηρίζουν ότι το σχολείο έχει πιο μεγάλη επίδραση σε μαθητές χαμηλής επίδοσης ή σε μαθητές που προέρχονται από υποβαθμισμένα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Scheerens & Bosker, 1997). Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι το ζήτημα της *διαφορετικότητας της αποτελεσματικότητας* είναι καίριας σημασίας, τόσο στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο, όσο και στο ζητούμενο της ισότητας στην εκπαίδευση. Οι προεκτάσεις του είναι σημαντικές στον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής που να εξασφαλίζει ισότητα μεταξύ των μαθητών και στην εφαρμογή ανάλογης πρακτικής στα σχολεία (Nuttall κ.ά., 1989; Kyriakides, 2004). Επίσης, όπως επισημαίνει ο Kyriakides (2007), η βιβλιογραφία που υπάρχει στη *διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας*, απαντά στις κριτικές που υποστηρίζουν ότι η έρευνα αναφορικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν δίνει την απαραίτητη σημασία σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης.

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Αφού η έρευνα στη σχολική αποτελεσματικότητα απέδειξε ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών, άρχισε να επιδεικνύει περισσότερο ενδιαφέρον για τη βελτίωση του σχολείου. Δεδομένου ότι το κίνημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας ξεκίνησε με στόχο να ενισχύσει τις ευκαιρίες των παιδιών στη μετέπειτα ζωή τους, μεγάλο μέρος της έρευνάς του ασχολήθηκε με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ιδρυμάτων (Reynolds κ.ά., 2011). Έτσι, έρευνες που έχουν γίνει κατέδειξαν κάποιους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας ή καλύτερα ένα σύνολο παραγόντων, που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό (Edmons, 1979; Teddlie & Reynolds, 2000). Αποτελεσματικό ορίζεται ένα σχολείο του οποίου οι μαθητές έχουν μεγαλύτερη επίδοση απ' όση προσδοκάται με βάση την προηγούμενη επίδοσή τους, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά όπως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους.

Ο Edmonds (1979) ήταν ο πρώτος ο οποίος κατέληξε σε τυπολογία με πέντε βασικούς παράγοντες που συνιστούν ένα αποτελεσματικό σχολείο. Η τυπολογία του περιλαμβάνει τους πιο κάτω παράγοντες:

- Ισχυρή διοίκηση του σχολείου από τον διευθυντή
- Έμφαση στην κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων
- Σχολικό κλίμα που διευκολύνει τη μάθηση
- Υψηλές προσδοκίες για τα αποτελέσματα των μαθητών
- Συστηματική αξιολόγηση της προόδου των μαθητών

Τη βασική τυπολογία του Edmonds ακολούθησαν και άλλες πολλές ως εξέλιξη αυτής, πιο σύνθετες και περιεκτικές που περιέγραφαν χαρακτηριστικά των σχολείων που είναι πιο επιτυχημένα στο να ενισχύουν τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών. Η ανάλυση εκατοντάδων ερευνών από τους Teddlie & Reynolds (2000) επιβεβαίωσε την τυπολογία του Edmonds και πρόσθεσε σε αυτή τους και τους πιο κάτω παράγοντες:

- Συμμετοχή των γονιών στο σχολείο
- Αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη
- Επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου
- Εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας έμφαση στις ευθύνες και τα δικαιώματά τους

Σ' αυτό το σημείο έχοντας στο μυαλό μας το σημείο εστίασης του συγκεκριμένου κεφαλαίου που είναι τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης, εγείρεται το ερώτημα αν η ύπαρξη των πιο πάνω κύριων χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας, εξασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν ποιότητα στην εκπαίδευση ή αν υπάρχουν χαρακτηριστικά τα οποία καθιστούν κάποια σχολεία αποτελεσματικά για τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης. Οι έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο δεν κάνουν αναφορά στο κατά πόσο η επιτυχία αυτών των παραγόντων αφορά σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης (Edmonds, 1979; Teddlie & Reynolds, 2000). Σύμφωνα με τον Blair (1994), αυτό δείχνει ότι οι έρευνες σαν και αυτές έγιναν σε σχολεία που φοιτούσαν κατά κύριο λόγο γηγενείς μαθητές ή ότι η διαφορετικότητα δεν λήφθηκε υπόψη από τους διάφορους ερευνητές. Όπως φαίνεται πιο πάνω και από τον περιορισμένο αριθμό των ερευνών στη διαφορετικότητα της αποτελεσματικότητας μέχρι πρόσφατα, η σχολική αποτελεσματικότητα εξελίχθηκε με έναν γενικό τρόπο. Στηρίχτηκε πάνω στην ιδέα του ότι ένα γενικό μοντέλο ταιριάζει σε όλους αφού οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι και

σχολεία είναι αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές, σε όλα τα περιβάλλοντα και σε όλα τα μαθήματα (Campbell κ.ά., 2004).

Πρόσφατα όμως, μετά το 2000, ο τομέας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον για την εκπαίδευση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών π.χ. υποβαθμισμένων κοινοτήτων, μεταναστευτικής προέλευσης (Reynolds κ.ά., 2011; Muijs κ.ά., 2004; Harris κ.ά., 2006). Πιο κάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ερευνών που ασχολούνται με αποτελεσματικές σχολικές διαδικασίες για τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης.

Ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης: ο ρόλος του σχολείου

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ακολουθεί αφορά σε έρευνες βασιζόμενες κυρίως σε ποιοτικές μελέτες περιπτώσεων αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων. Μελετώντας διαδικασίες, απόψεις, εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις στο επίπεδο του σχολείου, αυτές εντόπισαν παραδείγματα αποτελεσματικών πρακτικών σε διαπολιτισμικά σχολεία, δηλαδή πρακτικών που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι τα σχολεία αυτά δεν θεωρούνται ως τέλεια ή ιδανικά, αλλά είναι σχολεία τα οποία αξιοποίησαν τον διαπολιτισμικό τους χαρακτήρα και μας δίνουν θετικά μηνύματα σχετικά με το πώς το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του μορφωτικού επιπέδου και στη διεύρυνση των μελλοντικών ευκαιριών των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης (Ofsted, 2002; Blair κ.ά., 1998).

Οι πέντε πρώτοι παράγοντες που αναφέρονται πιο κάτω (ηγεσία του σχολείου, ποιότητα διδασκαλίας, προσδοκίες και παρακολούθηση της επίδοσης, κλίμα του σχολείου, συμμετοχή των γονέων στο σχολείο) συνιστούν το μοντέλο μιας συνολικής προσέγγισης του σχολείου για επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων για τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης. Σε αυτό κατέληξε το DfES (2003) μετά από ανασκόπηση ερευνών που έγιναν από το DfEE (Department for Education and Employment) (1998) και τους οργανισμούς Ofsted (Office for Standards in Education) (1999, 2002) και Runnymede Trust (1998) στην Αγγλία. Αυτά τα πέντε στοιχεία αποτέλεσαν κοινά χαρακτηριστικά όλων των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών

σχολείων που μελετήθηκαν. Σε αυτά τα σχολεία τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης είχαν καλά αποτελέσματα όσον αφορά την επίδοση π.χ. επίδοση πάνω από τον μέσο όρο της χώρας και τα πιο κάτω ή κάποια από τα πιο κάτω: θετικές στάσεις προς το σχολείο, καλή συμπεριφορά και συστηματική φοίτηση.

Αυτό το μοντέλο επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες (Tikly κ.ά., 2004). Η παρούσα εργασία δεν περιορίζεται στο μοντέλο αυτό αλλά εξετάζει και άλλους παράγοντες που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία και μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης.

Ηγεσία του σχολείου

Η διεθνής έρευνα επιδεικνύει τον βαρυσήμαντο ρόλο της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και επισημαίνει ότι παρόλο που η επίδρασή της στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είναι έμμεση, δεν παύει από το να είναι ισχυρή (Harris & Muijs, 2003). Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγουν και οι έρευνες που αφορούν στον ρόλο της ηγεσίας σε σχολεία που βρίσκονται σε κοινωνικοοικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές και πολυπολιτισμικά σχολεία (DfES, 2003; Tikly κ.ά., 2004; Muijs κ.ά., 2004). Σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, η ηγεσία είναι το πιο κρίσιμο στοιχείο και ο ρόλος της σε ένα τέτοιο σχολείο αποτελεί πρόκληση και είναι περίπλοκος. Σύμφωνα με τον Blair (2002) σε αυτά τα περιβάλλοντα ο ηγέτης πρέπει διατηρήσει τον δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου όσον αφορά το όραμα και τις πρακτικές του, ενώ την ίδια στιγμή καλείται να διαχειριστεί την πληθώρα αντιφατικών απαιτήσεων που προκύπτουν από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό προϋποθέτει ότι από τη μια πρέπει να ακούει και να λαμβάνει υπόψη διάφορες απόψεις και προσεγγίσεις, αλλά από την άλλη πρέπει να είναι έτοιμος να εφαρμόσει πρακτικές με τις οποίες πιθανόν να μην είναι σύμφωνοι όλοι οι γονείς ή οι συνεργάτες του εκπαιδευτικοί. Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι ο ηγέτης ενός αποτελεσματικού διαπολιτισμικού σχολείου συνδυάζει χαλαρές αλλά και ισχυρές προσεγγίσεις, είναι παράλληλα δημοκρατικός αλλά και αποφασιστικός ώστε να μπορεί να εφαρμόσει στην πράξη το όραμα που έχει για τον οργανισμό που διοικεί (Blair, 2002; Ofsted, 2002). Προηγούμενες έρευνες παρατήρησαν ότι οι ηγέτες σε αποτελεσματικά διαπολιτισμικά σχολεία, είχαν ένα ξεκάθαρο όραμα για αύξηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης που συνοδευόταν με την ύπαρξη

πολιτικής ισότητας που απευθυνόταν σε όλες τις πτυχές του σχολείου (Ofsted, 2002; DfES, 2003, Blair κ.ά., 2007). Οι ηγέτες στα σχολεία αυτά αφιέρωναν χρόνο για να ακούσουν τις απόψεις του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων. Ήταν αποφασισμένοι να δουλέψουν σκληρά μέχρι να υλοποιηθεί το όραμά τους. Επίσης, έρευνες δίνουν έμφαση στον ρόλο που έχει η ηγεσία στην ενημέρωση σε σχέση με το θέμα της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης, στον εντοπισμό και στην εφαρμογή στρατηγικών μεθόδων για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας (Blair κ.ά., 1998; Ofsted, 2002; Bhattachaayara κ.ά., 2003). Εξίσου σημαντική φαίνεται να είναι και η ικανότητα του διευθυντή να συνεργάζεται και να κοινοποιεί το όραμά του στην εκπαιδευτική εξουσία, στο προσωπικό, στους γονείς και τους μαθητές πείθοντάς τους για τη σημαντικότητα της προσέγγισής του.

Η έρευνα του Blair (2002) η οποία ασχολήθηκε αποκλειστικά με τον ρόλο της ηγεσίας στο διαπολιτισμικό σχολείο, υποστηρίζει τη θεωρία της ηγεσίας ριζοσπαστικού μετασχηματισμού. Στα πλαίσια αυτής επισημαίνει τα πιο κάτω χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ηγεσίας:

- Ηγεσία που αναλαμβάνει ρόλο μετασχηματισμού παρά να περιορίζεται μόνο στη διεξαγωγή
- Ηγέτης με όραμα για τον οργανισμό που διοικεί
- Ο ηγέτης μεταδίδει το όραμα αυτό στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου και εξασφαλίζει ότι όλοι δεσμεύονται σ' αυτό
- Ο ηγέτης είναι προσεκτικός στις λέξεις που χρησιμοποιεί όταν κοινοποιεί το όραμά του τόσο στο προσωπικό του σχολείου, όσο και στους γονείς των παιδιών
- Ηγεσία που θεωρεί ότι οποιεσδήποτε πολιτικές αποφάσεις και πρακτικές του σχολείου έχουν επίκεντρο το καλό των μαθητών
- Ο ηγέτης κατέχει τον πρωταρχικό ρόλο στη δημιουργία κουλτούρας ισότητας και σεβασμού στη σχολική μονάδα
- Ισχυρή, αποφασιστική ηγεσία που αφήνει και περιθώρια συλλογικών αποφάσεων, όπου το προσωπικό έχει την ευκαιρία να συμμετάσχει και να εκφράσει πιθανές ανησυχίες ή φόβους του
- Σημασία στη θεσμοθέτηση αλλαγών που μπορούν να συμβάλουν στο όραμα για επιτυχία των μαθητών στα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα

Ποιότητα διδασκαλίας και μάθηση: αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης

Τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι τα αποτελεσματικά σχολεία αναγνωρίζουν και δίνουν σημασία στις ανάγκες των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Τα σχολεία αυτά παρέχουν ποιότητα διδασκαλίας η οποία δεν περιορίζεται στον καλό προγραμματισμό των μαθημάτων, αλλά οι μαθητές λαμβάνουν στήριξη σε ομάδες ή και εξατομικευμένα, ανάλογα με τις ανάγκες τους, ώστε να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Blair κ.ά., 1998; DfES, 2003). Η στήριξη των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης στο επίπεδο του σχολείου αφορά κατά κύριο λόγο στη γλωσσική στήριξη και στον εμπλουτισμό και αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος.

▪ Γλωσσική στήριξη

Οι έρευνες συμφωνούν στο ότι η ανεπάρκεια στη χρήση της γλώσσας η οποία χρησιμοποιείται στη διδασκαλία, επηρεάζει αρνητικά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης (OECD, 2004; Christensen & Stanat, 2007; Schnepf, 2007; Hortas, 2008; Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2008). Όπως αναφέρουν οι Christensen and Stanat (2007), η κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης.

Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με το ποιο μοντέλο γλωσσικής στήριξης είναι το πιο αποτελεσματικό. Κάποιοι ερευνητές δίνουν έμφαση στον σημαντικό ρόλο που έχει η ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας των μαθητών και της μητρικής τους γλώσσας (μοντέλο εθνικής ταυτότητας), άλλοι στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (μοντέλο γλωσσικής αφομοίωσης) και κάποιοι άλλοι στη θετική επίδραση που έχει η πολυγλωσσία στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (μοντέλο γλωσσικής ενσωμάτωσης) (Alkan, 1998; Driessen, 2000; Vedder κ.ά., 2005, Baker, 2001). Όπως αναφέρουν οι Vedder κ.ά. (2006), σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία δεν φαίνεται να υπάρχει ένα από αυτά τα μοντέλα που να είναι αποτελεσματικό σε όλα τα σχολεία και όλους τους μαθητές, άρα όπως επισημαίνουν, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ή το κάθε σχολείο πρέπει να βρει ποιο/α από αυτό/ά είναι πιο κατάλληλο/α για τους μαθητές του και να το/τα υιοθετήσει. Οι Christensen and Stanat (2007) εντόπισαν τις πιο κάτω αποτελεσματικές

πρακτικές που αφορούν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και φαίνεται να ενισχύουν την επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών μελετώντας χώρες με περιορισμένο χάσμα επίδοσης μεταξύ αλλόγλωσσων και γηγενών μαθητών:

- Προγράμματα στήριξης που εφαρμόζονται με βάση το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας που χαρακτηρίζεται από ξεκάθαρες αρχές και στόχους
- Εντατικά προγράμματα που υποβοηθούν τους νεοαφιχθέντες μαθητές να ενταχθούν στην τάξη που ανταποκρίνεται στην ηλικία τους
- Οι δάσκαλοι που παρέχουν τη γλωσσική στήριξη είναι εξειδικευμένοι στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης
- Στενή συνεργασία του/της δασκάλου/ας της τάξης με το το/τη δάσκαλο/α της γλωσσικής στήριξης

Όπως αναφέρει το DfES (2004), σημαντικός είναι ο ρόλος της ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και κατ' επέκταση την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον και τη μάθησή τους.

Το παρόν κεφάλαιο δεν θα επεκταθεί περισσότερο στο θέμα της αποτελεσματικής παροχής γλωσσικής στήριξης στα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης, αφού αυτό αφορά περισσότερο σε θέματα ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής παρά του σχολείου ως οργανισμού και είναι πέρα από το πεδίο της συγκεκριμένης μελέτης.

- *Εμπλουτισμός και αξιοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος*

Όπως αναφέρει η έκθεση του DfES (2004) τα αποτελεσματικά σχολεία αξιοποιούν και τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμο στα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης. Επίσης εμπλουτίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα με στοιχεία της ιστορίας, της γλώσσας και της κουλτούρας των παιδιών. Τέλος, οι δάσκαλοι αξιοποιούν αυτά τα στοιχεία ούτως ώστε να επεξηγήσουν ή να απεικονίσουν περίπλοκες έννοιες (Blair, 1998 DfES, 2003; DfES, 2004).

Υψηλές προσδοκίες και παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης

Διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι αν ο διευθυντής και οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν στο σχολείο και ότι οι ίδιοι

έχουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών, τότε οι μαθητές δεν έχουν παρά να βελτιωθούν (Heckman 2008). Συγκεκριμένα, οι υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την επίδοση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης είναι αναπόσπαστο κομμάτι των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων. Σε αυτά τα σχολεία ο διευθυντής, οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς των παιδιών αναμένουν ότι κάθε μαθητής του σχολείου μπορεί να πετύχει, μεταδίδουν αυτή την πεποίθηση στους μαθητές και τους ενθαρρύνουν με κάθε τρόπο προς αυτή την κατεύθυνση δίνοντας μεγάλη σημασία στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Τα πιλοτικά πρόγραμμα “Excellence in cities” (EiC) και “Ethnic Minority Achievement Grant” (EMAG), που εφαρμόστηκαν στην Αγγλία με στόχο την ενίσχυση σχολείων που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές, την προσπάθεια για ενίσχυση της επίδοσης των αλλόγλωσσων, έθεσαν ως κύρια έμφαση την εφαρμογή των υψηλών προσδοκιών στην πράξη (DfES, 2003). Όπως αναφέρουν οι Tikly κ.ά. (2004), η παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης είναι πολύ σημαντική στη διατήρηση και ενίσχυση των υψηλών προσδοκιών, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός αμφισβήτησης στερεοτύπων που πιθανόν να υπάρχουν σε σχέση με τη χαμηλή επίδοση ομάδων μεταναστευτικής προέλευσης. Επίσης, μπορεί να διευκολύνει τα σχολεία να εντοπίσουν κάποιες ομάδες μαθητών που ενδεχομένως να χρειάζονται στήριξη (Blair, 1998).

Κλίμα σεβασμού με ξεκάθαρη πολιτική για αντιμετώπιση του ρατσισμού και των κρουσμάτων κακής συμπεριφοράς

Κοινό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διαπολιτισμικών σχολείων είναι η ύπαρξη πολιτικής στην οποία διαφαίνονται ξεκάθαρες και συγκεκριμένες διαδικασίες για την αντιμετώπιση του ρατσισμού και των κρουσμάτων κακής συμπεριφοράς για τις οποίες είναι ενημερωμένοι και οι μαθητές. Ο καθορισμός ξεκάθαρων ορίων στη συμπεριφορά των μαθητών, όπως προκύπτουν από τις ανάλογες πολιτικές, διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών στην τάξη και μπορεί να διασφαλίσει ένα τέτοιο περιβάλλον στο οποίο μπορεί να λάβει χώρα η αποτελεσματική διδασκαλία (DfES, 2003).

Στα σχολεία που επικρατεί κλίμα σεβασμού, οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς από ρατσιστική παρενόχληση ή εκφοβισμό και ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους (Blair κ.ά., 1998; Ofsted, 2002). Όπως αναφέρει το DfES (2004), ο αποτελεσματικός εντοπισμός και αντιμετώπιση του ρατσισμού,

προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κοινού κώδικα ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου ως προς το πώς ορίζεται ένα περιστατικό ρατσισμού.

Συμμετοχή των γονιών και της ευρύτερης κοινότητας στο σχολείο

Πολλές είναι οι έρευνες που δείχνουν ότι σχολεία που έχουν αναπτύξει πρακτικές εμπλοκής των γονέων, πετυχαίνουν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης. Οι γονείς των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης συνήθως δεν είναι εξοικειωμένοι και ενήμεροι για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής γι' αυτό και η εμπλοκή τους στο σχολείο είναι καίριας σημασίας (Heckman, 2008).

Έρευνα σε τρία σχολεία στην Αγγλία, επιτυχημένα για μαθητές που κατάγονταν από την Καραϊβική (Black Caribbean) έδειξε ότι και τα τρία χαρακτηρίζονταν από ποιότητα επικοινωνίας με τους γονείς που συνοδευόταν από έμφαση στην ενεργή τους συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ofsted, 2002). Η δημιουργία καναλιών σταθερής επικοινωνίας με την οικογένεια μπορεί να συμβάλει στη συστηματική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, στην καλή συμπεριφορά τους, καθώς και στην πραγματοποίηση της κατ' οίκον εργασίας. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Tikly κ.ά. (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια δίνει την ικανοποίηση στους μαθητές ότι το σχολείο σέβεται την κουλτούρα τους αλλά και ότι οι γονείς τους εκτιμούν τη δουλειά που κάνουν στο σχολείο. Επίσης, οι γονείς των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της συμμετοχής τους στον Σύνδεσμο Γονέων του σχολείου, μπορούν να ενημερώσουν το σχολείο για τις εκπαιδευτικές ανάγκες και την κουλτούρα τους ούτως ώστε αυτές να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό της πολιτικής του σχολείου και στις προτεραιότητες που θέτει (ibid).

Η έρευνα των Barth κ.ά. (1999) έδειξε ότι τα αποτελεσματικά σχολεία δεν περιορίζονται στην οικονομική συμβολή της οικογένειας στο σχολείο, αλλά και στην πιο ουσιαστική εμπλοκή των γονέων σε θέματα μάθησης των παιδιών τους, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα.

Αποτελεσματικές πρακτικές εμπλοκής των γονέων στο σχολείο που εντόπισαν οι Tikly κ.ά. (2004) σε διαπολιτισμικά σχολεία περιλαμβάνουν:

- Συναντήσεις του διευθυντή και των δασκάλων με τους γονείς για να συζητήσουν θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους

- Συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα για να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν θέματα ή προβλήματα που μπορεί να προκύψουν π.χ. κρούσματα κακής συμπεριφοράς
- Δημιουργία ομάδων στήριξης με γονείς για να συζητήσουν θέματα σχετικά με την επίδοση και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους
- Πρωτοβουλίες ώστε να εμπλακούν περισσότερα άτομα μεταναστευτικής προέλευσης σε θέσεις λήψης αποφάσεων
- Πρωτοβουλίες για αύξηση των συναντήσεων για συζήτηση της προόδου των παιδιών
- Ενημέρωση γονέων για οποιεσδήποτε αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι

Το DfES (2004) επιβεβαιώνει ότι τα καλύτερα σχολεία βρίσκουν τρόπους για ενθαρρύνουν τον διάλογο και ακούνε τους γονείς. Χρησιμοποιούν πρακτικές όπως για παράδειγμα ενημέρωση γονέων μέσω ιστοσελίδας ή μέσω του περιοδικού «Γονείς και Σχολείο». Επίσης προσπαθούν να παρέχουν διάφορες πληροφορίες στους γονείς στη γλώσσα τους.

Οι Muijs κ.ά. (2004) προειδοποιούν ότι η εμπλοκή των γονέων σε σχολεία που βρίσκονται σε οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές, δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Τη δυσκολία αυτή εντόπισαν και οι Maden and Hillman (1993) στην έρευνά τους, υπογραμμίζοντας ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο γίνεται ακόμη πιο δύσκολη υπόθεση σε μεγαλύτερες ηλικίες μαθητών.

Σχολείο μάθησης (learning school)

Όπως αναφέρει το DfES (2004), οι πιο πάνω πέντε παράγοντες είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν στα πλαίσια μιας ολικής προσέγγισης στο σχολείο. Ένα αποτελεσματικό σχολείο προσπαθεί να αναπτύξει όλα τα πιο πάνω χαρακτηριστικά. Στους πέντε αυτούς παράγοντες, οι Tikly κ.ά. (2004) προσθέτουν και μια έκτη διάσταση που αφορά στη δημιουργία σχολείου μάθησης (learning school). Συγκεκριμένα, όπως εξηγούν τα σχολεία αυτά «κοιτάζουν προς τα έξω, είναι ανοικτά σε νέες ιδέες και ικανά να προσαρμόζονται στον μαθητικό πληθυσμό και τις ανάγκες της κοινότητας» (σ.88). Τα σχολεία αυτά δεν φοβούνται να πειραματιστούν και να υιοθετήσουν νέες ιδέες και πρωτοβουλίες που κρίνουν ότι μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση και την εξέλιξη του σχολείου, όσον αφορά την ποιότητα της

εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές (Ofsted, 2002). Όπως αναφέρει η Bravo- Moreno (2009), κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό σύστημα, πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχόμενη διαδικασία μετασχηματισμού και αναδιατύπωσης ανάλογα με το κοινωνικο- πολιτισμικό του περιβάλλον.

Συνεργασία σχολείου με μέντορες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το DfES (2004) τονίζει τον ρόλο που μπορεί να έχει σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο ένας μέντορας ειδικός σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Αυτό το άτομο με την εμπειρία και τις γνώσεις που διαθέτει, μπορεί να λειτουργήσει ως μέντορας στο επίπεδο του σχολείου, των μαθητών αλλά και των γονέων. Σε επίπεδο μαθητών μπορεί να συμβάλει στη γλωσσική στήριξή τους και να δράσει ως σύνδεσμος με την οικογένεια. Επίσης, μπορεί να παρέχει στήριξη στους δασκάλους μέσω συνδιδασκαλιών, αλλά και με συναντήσεις για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Όπως επιβεβαιώνει και ο Heckman (2008), ο θεσμός του μέντορα μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο, γι' αυτό και τα σχολεία πρέπει να αξιοποιούν τέτοιες ευκαιρίες.

Στήριξη της μάθησης σε ώρες εκτός σχολείου

Η έρευνα των MacBeath κ.ά. (2001) καταλήγει στο ότι η στήριξη της μάθησης των παιδιών σε ώρες εκτός του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος (study support) πρέπει να είναι μέρος κάθε πρωτοβουλίας για αύξηση της επίδοσης και προώθησης κοινωνικής συνοχής. Συγκεκριμένα, η έρευνά τους έδειξε ότι η στήριξη της μάθησης σε ώρες εκτός του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων της στήριξης σε συγκεκριμένα μαθήματα, της προσφοράς ενισχυτικής διδασκαλίας και οι δραστηριότητες σε σχέση με τον αθλητισμό και την τέχνη, είναι αποτελεσματικές στην ενίσχυση της επίδοσης, ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Όλα τα παραπάνω ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την προθυμία των παιδιών να συμμετέχουν στην τάξη, αλλά και τη συστηματική φοίτησή τους στο σχολείο. Τη σημασία της μάθησης εκτός ωρών σχολείου (out-of-school-hour learning) επιβεβαιώνει και η έρευνα του DfES (2003). Όπως αναφέρει ο Heckman (2008)

τα κέντρα μάθησης και κατ' οίκον εργασίας που ήδη λειτουργούν στα σχολεία σε διάφορες χώρες της Ευρώπης και λαμβάνουν χώρα μετά το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου, φαίνεται να αυξάνουν την επίδοση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης.

Συμπερασματικά

Το κίνημα της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει πλέον τεκμηριώσει τον ρόλο που έχει το σχολείο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών και εντόπισε παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. Δεν διαφαίνεται όμως ξεκάθαρα αν αυτοί αφορούν και τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης και κατ' επέκταση αν ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται από τους παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας εξασφαλίζει και την επιτυχία της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών.

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σε διαπολιτισμικά σχολεία μεταφέρει θετικά μηνύματα σε σχέση με τη δυνατότητα του σχολείου να ενισχύσει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Οι έρευνες σε αποτελεσματικά διαπολιτισμικά σχολεία εντόπισαν κάποιους παράγοντες που αφορούν συγκεκριμένα τους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης και συστήνουν ότι γενικές προσεγγίσεις όχι μόνο δεν βοηθούν, αλλά μπορεί να δημιουργήσουν επιπρόσθετα προβλήματα στους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης και τους γονείς τους. Επίσης, συμφωνούν στο ότι η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού και οι ιδιαίτερες ανάγκες που πιθανό να προκύπτουν από την εθνική προέλευση των μαθητών, όπως για παράδειγμα μη επάρκεια γλώσσας, πρέπει να αναγνωρίζονται και να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης πολιτικής στο επίπεδο του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης επικεντρώνεται στους πιο κάτω σχολικούς παράγοντες:

- Ηγεσία του σχολείου
- Αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση που βασίζεται στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης
- Υψηλές προσδοκίες και παρακολούθηση της επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης
- Κλίμα σεβασμού με ξεκάθαρη πολιτική για αντιμετώπιση του ρατσισμού και των κρουσμάτων κακής συμπεριφοράς

- Συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στο σχολείο
- Δημιουργία σχολείου μάθησης (learning school)
- Συνεργασία σχολείου με μέντορες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Στήριξη της μάθησης σε ώρες εκτός σχολείου

Αυτοί οι παράγοντες είναι δύσκολο να ιεραρχηθούν ως προς τον βαθμό που συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και δεν αποτελούν πανάκεια. Κάθε σχολείο πρέπει να τους αξιολογεί κριτικά με βάση τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του και να δίνει προτεραιότητα σ' αυτούς που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του. Όπως αναφέρει ο Ofsted (2002), είναι δύσκολη και περίπλοκη η διαδικασία για να βρει ένα σχολείο το σύνολο των παραγόντων που μπορούν να το οδηγήσουν στην επιτυχία, να εφαρμόσει τη συνταγή αλλά και να τη διατηρήσει.

Συνοψίζοντας, οι γενικοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας είναι σημαντικοί για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης αλλά δεν αρκούν για την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσής τους. Ένα διαπολιτισμικό σχολείο μπορεί να επωφεληθεί από τους γενικούς παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας αν τους αξιοποιήσει εποικοδομητικά, σύμφωνα με τη σύσταση του μαθητικού του πληθυσμού. Δεν πρέπει όμως να περιοριστεί σε αυτούς αλλά να υιοθετήσει και άλλες πρακτικές ώστε να αντιμετωπίσει και να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, εφαρμόζοντας μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο του σχολείου.

Εν κατακλείδι, τα σχολεία, γνωρίζοντας ότι έχουν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση ιδιαίτερα των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης, πρέπει να βρουν μεθόδους που θα εξασφαλίσουν ποιότητα εκπαίδευσης στον μαθητικό τους πληθυσμό. Μόνο τότε θα μπορέσει το σχολείο να αντιμετωπίσει τη σχολική αποτυχία των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης και να ανοίξει τον δρόμο για ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Alkan, M. (1998). Ethnicity and underachievement in the Netherlands: A curricular analysis. In: C. Wulf, (Ed.) *Education for the 21st century*, 195-212. Muenster: Waxman.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barth, P., Haycock, K., Jackson, H., Mora, K., Ruiz, P., Robinson, S., & Wilkins, A. (1999). *Dispelling the myth. High poverty schools exceeding expectations*. Washington, DC: The Education Trust.
- Bhattacharya, G., Ison, L. & Blair, M. (2003). *Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence*, DfES Research Topic Paper RTP01-03, (London. DfES).
- Bernstein, B. (1968). Education cannot compensate for the society. *New Society*, 344-347.
- Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2), 179-191.
- Blair, M. & Bourne, J. (1998). *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools*. London: The Open University.
- Bradley, St. & Taylor, J. (2004). Ethnicity, Educational Attainment and Transition from school. *The Manchester School*, 72 (3), 317-346.
- Bravo- Moreno, A. (2009). Transnational Mobilities : mobilities and education. *Comparative Education*. 45 (3), 419 – 433.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D. & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a differential model*. London: Routledge Falmer.
- Christensen, G. & Stanat, P. (2007). *Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed*. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration, Migration Policy Institute (MPI) & Bertelsmann Stiftung.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: DC: US Government Printing Office.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998). *Making the Difference: Teaching and Learning in Effective Multi-ethnic Schools*. London: DfEE.
- Department for Education & Skills (DfES). (2003). *Aiming high: Raising the achievement of minority ethnic pupils*. London: DfES.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004). *Aiming high: Understanding the educational needs of minority ethnic pupils in mainly White schools*, London: DfES.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, pp 15-27.
- Driessen, G. (2000). The limits of educational policy and practice? The case of ethnic minorities in The Netherlands. *Comparative Education*, 36, 55-72.
- Harris, A. & Muijs D. (2003). Teacher leadership- Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and administration*, 31(4), 437-448.
- Gillborn, D. & Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils*. London: OfSTED.
- Gillborn D. & Mirza, H., S. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender, A synthesis of research evidence*. London: OfSTED.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*. 17 (4), 409- 424.

- Heckman F. (2008). *Education and the Integration of Migrants Challenges for European Education Systems Arising from Immigration and Strategies for the Successful Integration of Migrant Children in European Schools and Societies*, NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture.
- Hortas, M., J., (2008). Territories of integration: the children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon. *Intercultural Education*, 19(5), 421 – 433.
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books
- Kyriakides, L. (2004) Differential School Effectiveness in Relation to Sex and Social Class: Some Implications for Policy Evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 141-161.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and Differentiated Models of educational effectiveness: Implications for the improvement of educational practice. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement - Part one* (pp. 40 -56). The Netherlands: Springer.
- MacBeath, J., Kirwan, T. and Myers. K. and McCall, J, Smith, I., McKay, E. (2001). *The Impact of Study Support*. DfES, RR273.
- Maden, M., & Hillman, J. (Eds.). (1993). *Success against the odds: Effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge.
- Marks, N., G. (2005). Accounting for Immigrant non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies*. 28(5), 925-946.
- Maiztegui-Oñate, C. & Santibáñez-Gruber, R. (2008). *Access to education and equity in plural societies*, *Intercultural Education*, 19: 5, 373 – 381.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988) *Schools Matters: The Junior Years*, Wells: Open Books.
- Mortimore, P. (1993) *School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching*, *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4), 290-310.
- Mitakidou, S., Tourtouras, C. & Tressou, E. (2008) Performance of students from the former USSR in Greek schools. *Journal of Early Childhood Research*, 6(2), 163- 187.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, Chr., Stoll, L. & Russ, J. (2004): *Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence*, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Nuttall, D.L., Goldstein, H., Prosser, R. & Raudenbush, J. (1989). Differential School Effectiveness, *International Journal of Educational Research*, 13, 769-776.
- OECD (2005), *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000*. PISA: OECD Publishing.
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, PISA: OECD Publishing.
- OFSTED (1999). *Raising the attainment of minority ethnic pupils: schools and LEA responses*. London: OFSTED
- OFSTED (2002). *Achievement of African Caribbean pupils: three successful primary schools*, London: OFSTED.

- Rangvid, B., Sch. (2007). Sources of Immigrant Underachievement: Results from PISA-Conpenhagen, *Education Economics*, 15 (3), 293- 326.
- Reynolds, D. & Creemers, B. (1990) School Effectiveness and School Improvement: A Mission Statement, *School Effectiveness and Improvement*, 1(1), 1-3.
- Reynolds D., Sammons, P. Bieke , D., F., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011) *Educational Effectiveness Research (EER): A State of Art Review*, paper presented in the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Rich Y., Ari, R.,B., Amir, Y., Eliassy, L. (1996) Effectiveness of Schools with mixed student body of native and immigrants, *International Journal of Intercultural Relations*, 20 (314), 323 - 339.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, London: Open Books.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P.. (1993). Differential School Effectiveness: Results from a Reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project Data British. *Educational Research Journal*, 19 (4), 381-405.
- Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Owen, C. & Pennell, H. (1994). *Assessing School Effectiveness: Developing Measures to put School Performance in Context*, London: Office for Standards in Education (OFSTED).
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Berkshire: CfBT Education Trust.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research Theory and Practice*. London: Cassel
- Scheerens, J., Glas, C & Thomas, S. (2007). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. London and New York: Taylor and Francis.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of School Effectiveness*. Oxford: Pergamon Press.
- Schnef, S., V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20, 527-545.
- Smith, D., J. & Tomlinson, S. (1989) *The School Effect: A Study of Multiracial Comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Strand, St. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21: 3, 289 – 314.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Tikly L., Caballer Ch., Haynes, J., Hill, J. (2004). *Understanding the Educational Needs of Mixed Heritage Pupils*. DfES, RR549.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993) *Schools Make a Difference: Lessons learned from a 10 year study of school effects*, New York: Teachers College Press.
- The Runnymede Trust (1998) *A whole school approach to raising achievement of African Caribbean Youth*, London: The Runnymede Trust.
- Thomas, S. & Mortimore, P. (1996). Comparison of value-added models for school effectiveness. *Research Papers in Education*. 11(1), 5-33.

Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P. & Smees, R. (1997). Differential Secondary School Effectiveness: comparing the performance of different pupil groups. *British Educational Research Journal*, 23(4), 451-469.

UNESCO (2004). *Education for All: The Quality Imperative EFA Global Monitoring Report United Nations Educational*. Paris: Scientific and Cultural Organization.]

Vedder, P. (2005). Language, ethnic identity, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research*, 20, 396-416.

Vedder, P., Horecnyk, G., Liebkind K.& Nickmans, G. (2006) Ethnoculturally diverse education settings; Problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1(2), 157-168.

**Η εισβολή του Δούρειου Ίππου:
σχέσεις μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου - ζητήματα,
προκλήσεις και δυνατότητες**
Ελένη Θεοδώρου

Εισαγωγή

Το θέμα της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση έχει σχετικά πρόσφατα προσελκύσει το ενδιαφέρον ερευνητών, εκπαιδευτικών, τεχνοκρατών, γονιών και άλλων κοινωνικών φορέων (Berger, 1991). Μια απλή έρευνα σε μηχανές αναζήτησης με λέξη κλειδί τη γονική εμπλοκή θα ανασύρει χιλιάδες εγγραφές, ένδειξη του αυξανόμενου ενδιαφέροντος γύρω από το θέμα που έχει οδηγήσει στην επέκταση του φαινομένου μέχρι και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Lynk Wartman & Savage, 2008). Η δημοφιλότητα του θέματος έγκειται στη σύνδεση της γονικής εμπλοκής με τη σχολική επιτυχία, εύρημα που έχει οδηγήσει σε προώθηση της εν λόγω πρακτικής για βελτίωση της επίδοσης παιδιών που ανήκουν σε ομάδες που παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, όπως είναι οικογένειες από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, μεταναστευτικής προέλευσης και με μειονοτικό υπόβαθρο (Jeynes, 2011).

Παρόλη όμως την αυξανόμενη ερευνητική παραγωγή γύρω από το θέμα, συχνά τόσο η γονική εμπλοκή όσο και η έννοια της οικογένειας, αντιμετωπίζονται ως μονολιθικά κατασκευάσματα των οποίων η εσωτερική ετερογένεια υποβαθμίζεται ή αγνοείται ενώ οι εμπειρίες των μεταναστών ή μειονοτικών γονιών περιθωριοποιούνται. Στο κεφάλαιο αυτό συζητείται η γονική εμπλοκή των μεταναστευτικών οικογενειών σε μια προσπάθεια προβληματικοποίησης και επανανοηματοδότησης της έννοιας της γονικής εμπλοκής μέσα από την πολιτισμική κριτική των λανθανουσών παραδοχών που διέπουν συνήθεις σχολικές πρακτικές και προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη μορφή που θα λάβει η σχέση μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου. Η συζήτηση που ακολουθεί είναι οργανωμένη σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος διασαφηνίζει βασικούς ορισμούς και έννοιες που έχουν συνδεθεί με το φαινόμενο της γονικής εμπλοκής, ενώ το δεύτερο μέρος αναλύει τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα νοήματα και οι απορρέουσες πρακτικές, λειτουργούν ανασταλτικά για την ισότιμη γονική εμπλοκή των οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ακολούθως, η συζήτηση στρέφεται σε μια προσπάθεια τοποθέτησης της γονικής εμπλοκής σε μια νέα βάση υπό το πρίσμα της πολιτισμικής κριτικής και καταλήγει σε κάποιες σκέψεις σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η γονική εμπλοκή όχι μόνο στη σχέση σχολείου και μεταναστευτικής οικογένειας αλλά κυρίως στη δυνατότητα του σχολείου να επιτελέσει τη μέγιστη αποστολή του για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Ενσαρκώνοντας τον σουπεργονιό: γονική εμπλοκή και εκπαίδευση

Ο όρος *γονική εμπλοκή* χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, πρακτικών και στάσεων των γονιών που έχουν στόχο τη στήριξη της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας του παιδιού τους καθώς και της μελλοντικής επαγγελματικής του επιτυχίας. Συνήθως μετριέται στη βιβλιογραφία ως:

συμμετοχή σε συνεδρίες γονιού-εκπαιδευτικού ή/και αλληλεπιδράσεις, συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου ή και εκδηλώσεις, ενασχόληση με δραστηριότητες στο σπίτι συμπεριλαμβανομένης αλλά όχι μόνο της κατ' οίκον εργασίας, ενασχόληση με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, βοήθεια με την επιλογή των μαθημάτων των μαθητών, ενημέρωση για την ακαδημαϊκή πρόοδο του μαθητή, αντίδραση στους βαθμούς ενός μαθητή, μετάδοση γονικών αξιών (στάσεις για τη σημασία της προσπάθειας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας) ή στο επίπεδο γονικού ελέγχου ή/και στήριξης της αυτονομίας που παρέχεται στο περιβάλλον του σπιτιού (Gonzalez-DeHass, Williems, & Holbein 2005, σ. 108, δική μου μετάφραση).

Μπορεί κανείς να διακρίνει το σύνολο των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σε αυτές που αναπτύσσονται στην ιδιωτική σφαίρα και αποτελούν διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στο σπίτι όπως είναι, για παράδειγμα, η βοήθεια εκ μέρους των γονέων στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, και σε αυτές που έχουν άμεση σχέση με το σχολικό περιβάλλον, όπως είναι η επικοινωνία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς και αφορούν διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στο σχολείο (Μπρούζος, 2007).

Η έννοια της γονικής εμπλοκής είναι, επομένως, σύνθετη ενώ οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου, οικογένειας αλλά και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος με θέμα και στόχο την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας του παιδιού, έχουν πλαισιωθεί και ερμηνευθεί μέσα από διάφορες θεωρίες όπως είναι η θεωρία των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Esptein (theory of overlapping spheres of influence) και η θεωρία

οικολογικών συστημάτων του Bronfenbrenner (ecological systems theory) (βλ. Onwughalu, 2011). Σύμφωνα με την Epstein υπάρχουν έξι τύποι γονικής εμπλοκής (Epstein & Rodriguez Jansorn, 2004· Sheldon & Epstein, 2002):

1. *Βοήθεια προς τους γονείς* από το σχολείο σχετικά με τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού προς τη μάθηση περιβάλλοντος στο σπίτι μέσω, λ.χ., σεμιναρίων εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης γονέων. Μέσα από αυτόν τον τύπο εμπλοκής, το σχολείο μπορεί επίσης να βοηθηθεί στο να κατανοήσει καλύτερα τις οικογένειες των μαθητών του.
2. *Επικοινωνία* μεταξύ σχολείου και οικογένειας, και αντίστροφα, σχετικά με προγράμματα του σχολείου και την πρόοδο του παιδιού μέσω, για παράδειγμα, συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα.
3. *Εθελοντική εργασία* η ενίσχυση της οποίας θα ενθαρρύνει την εμπλοκή των γονιών είτε ως εθελοντές είτε ως ακροατές σε διάφορες δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο, όπως είναι η συμμετοχή των γονιών σε μια τάξη έχοντας συγκεκριμένες αρμοδιότητες.
4. *Μάθηση στο σπίτι* έτσι που γονείς και παιδιά να μπορούν να συνεργάζονται σε ακαδημαϊκού τύπου δραστηριότητες στο σπίτι εφόσον και οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασία που επιτρέπει τη συμμετοχή των πρώτων.
5. *Λήψη αποφάσεων* ούτως ώστε το σχολείο να συμπεριλάβει τις οικογένειες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές μέσω της δημιουργίας συνδέσμου γονέων ή άλλων επιτροπών.
6. *Συνεργασία με την κοινότητα* προνοεί ότι το σχολείο αναλαμβάνει να συντονίσει θέματα παροχών υπηρεσιών ή πληροφοριών προς τις οικογένειες και τους μαθητές από οικονομικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινότητας.

Σύμφωνα με αυτή την τυπολογία, η μετακίνηση μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών γονικής εμπλοκής αντανακλά διαφορετικό είδος και βάθος επικοινωνίας (σχετικά) με το σχολείο: από την πιο εσωστρεφή επικοινωνία γονιού-παιδιού στο σπίτι στην πιο εξωστρεφή μορφή της συνεργασίας οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Μπρούζος, 2007). Οι τελευταίες δύο μορφές μπορεί να πει κανείς ότι εμπίπτουν στα πλαίσια γονικής συμμετοχής, αντί εμπλοκής, αφού προνοείται μια πιο ισότιμη προσέγγιση της σχέσης των δύο μερών. Η γονική εμπλοκή προσανατολίζεται προς τον πιο ατομικιστικό στόχο του να ωφεληθεί το παιδί ενός γονιού μέσω, λόγου χάριν, εθελοντικής εργασίας ή παρουσίας σε σχολικές εκδηλώσεις και καθορίζεται κυρίως από το προσωπικό του σχολείου. Αντίθετα, η συμμετοχή εξυπακούει μια πιο

συλλογική προσέγγιση διαμοιρασμού της εξουσίας στη σχέση σχολείου-οικογένειας που σκοπό έχει να συνεισφέρει στο καλό ολόκληρου του σχολείου και του μαθητικού πληθυσμού κάτω από σαφώς καθορισμένες προϋποθέσεις έτσι ώστε να επιτραπεί η πλήρης γονική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Symeou, 2001).

Αυτό που συνήθως αποσιωπάται σε τέτοιου τύπου μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, τα οποία διαχωρίζουν μεταξύ επιπέδων εμπλοκής και συμμετοχής, είναι η έμμεση ιεράρχηση των τρόπων εμπλοκής. Σε μια τέτοια λογική κατηγοριοποίησης, κάποιες μορφές εμπλοκής υποβαθμίζονται εφόσον θεωρούνται αυτονόητες ή δεδομένες (π.χ. η διευθέτηση μεταφοράς του παιδιού στο σχολείο) ενώ άλλες, που είναι πιο πιθανό να συναντήσει κανείς σε οικογένειες μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, προωθούνται ως υψηλότερες ή πιο επιθυμητές (π.χ. η εθελοντική εργασία, η συμμετοχή στον σύνδεσμο γονέων). Ως αποτέλεσμα, οι πολιτισμικές παραδοχές που κρύβονται πίσω από τις προσδοκίες για γονική εμπλοκή, το πλεονέκτημα που προσδίδουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, και οι υψηλές απαιτήσεις που θέτουν σε λιγότερο προνομιούχες ομάδες, όπως οι μετανάστες και οι μειονότητες, μένουν σε γενικές γραμμές ανεξέταστες (see de Carvalho, 2001). Επιπλέον, η γονική εμπλοκή που ορίζεται με τον τρόπο που περιγράφηκε πιο πάνω, πάσχει από «σχολικο-κεντρισμ[ό], με την έννοια ότι τα σχολεία προσδιορίζουν τι σημαίνει συμμετοχή ή εμπλοκή της οικογένειας στα εκπαιδευτικά ζητήματα» (Νόβα-Κατλσούνη, 2004, σ.28). Σε αυτό το πλαίσιο, οι γονείς δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι υποστηρικτές της μαθησιακής διαδικασίας αλλά ως βοηθοί ή διευκολυντές του έργου των εκπαιδευτικών (Symeou, 2003) το οποίο εστιάζει κυρίως στη σχολική επίδοση. Αποτέλεσμα μιας τόσο στενής εννοιολόγησης της γονικής εμπλοκής είναι αναπόφευκτα η επίρριψη ευθυνών για τυχόν αποτυχίες τους σε όσους δεν συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του σχολείου. Όπως εύστοχα, όμως, επισημαίνει η Νόβα-Κατλσούνη (2004): «πραγματική συνεργασία δεν σημαίνει να εξαναγκάσεις όλες τις οικογένειες με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα να ακολουθήσουν ένα και μοναδικό (ανελαστικό) μοντέλο συνεργασίας, αλλά περισσότερο να αναδείξεις συγκεκριμένα πολιτισμικά πρότυπα και πρακτικές και να τα αξιοποιήσεις για μια θετική εξέλιξη του παιδιού» (σ.28). Όπως αναλύεται στη συνέχεια, οι συνέπειες της εφαρμογής ενός ανελαστικού και μονοπολιτισμικού μοντέλου συνεργασίας, συχνά πλήττουν τις οικογένειες που βρίσκονται σε πιο ευάλωτες κοινωνικές θέσεις, όπως είναι οι οικογένειες των εργατικών στρωμάτων και οι οικογένειες με μεταναστευτικό και

μειονοτικό υπόβαθρο, οι οποίες έχουν στη διάθεσή τους λιγότερους αποτελεσματικούς τρόπους αντίδρασης για να αντικρούσουν την εξουσία του σχολείου.

Η συμμετοχή των πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών στο σχολείο: εμπόδια και προκλήσεις

Παρά τη δημοτικότητα της γονικής εμπλοκής ανάμεσα σε τεχνοκράτες, εκπαιδευτικούς και θεωρητικούς της εκπαίδευσης, λιγότερη προσοχή έχει επιδειχθεί στις εμπειρίες των μεταναστών γονιών στο σχολείο (Pérez Carreón, Drake, & Calabrese Barton, 2005) και στις επιπτώσεις που η απαίτηση για γονική εμπλοκή έχει για τις λιγότερο προνομιούχες ομάδες (de Carvalho 2001). Κριτικοί της γονικής εμπλοκής προειδοποιούν κατά της εκτεταμένης εφαρμογής της προβάλλοντας το επιχείρημα ότι η πολιτισμικά καθορισμένη φύση της εμποδίζει τη συμμετοχή των λιγότερο ισχυρών ομάδων όπως είναι οι μετανάστες και οι μειονότητες (Marschall, 2006), τη στιγμή, ιδιαίτερα, που οι επιδράσεις της πάνω στη σχολική επιτυχία των μαθητών, δεν έχουν αποδειχθεί ερευνητικά πέραν πάσης αμφιβολίας (Drummond & Stipek, 2003). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, η γονική εμπλοκή έχει βρεθεί να είναι λιγότερη για μειονοτικούς γονείς παρά για λευκούς γονείς και να σχετίζεται με το εισόδημα των γονιών και το μορφωτικό τους επίπεδο (Marschall, 2006). Πρόσφατες έρευνες (Aldous, 2006· Yan & Lin, 2005) όμως δείχνουν ότι υψηλές γονικές προσδοκίες, ανεξάρτητα από την εθνικότητα και το κοινωνικό υπόβαθρο, έχουν θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις εφήβων στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, πράγμα που κατά συνέπεια δείχνει ότι οι γονείς μπορούν να στηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και με άλλους τρόπους πέραν των πρακτικών γονικής εμπλοκής που συνήθως προωθούνται από το σχολείο και περιλαμβάνουν βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία ή φυσική παρουσία των γονιών στο σχολείο (Gonzalez-DeHass, Williams, & Holbein, 2005). Ενώ όμως η εθνικότητα και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (ΚΟΕ) φαίνεται να επηρεάζουν τη μορφή που θα πάρει η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου, εντούτοις αυτοί είναι παράγοντες που σπάνια λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο (Wasonga, Christman, & Kilmer, 2003). Έτσι, γονείς υψηλότερου ΚΟΕ είναι πιθανότερο να θεωρούν ότι δύνανται και δικαιούνται να είναι συνεργάτες των δασκάλων των παιδιών τους ενώ η συμμετοχή γονέων από χαμηλότερα

κοινωνικοοικονομικά στρώματα, δυσχεραίνεται από δυσκολίες στη διακίνηση και διευθέτηση παροχής φροντίδας στα παιδιά (Hill κ.ά., 2004) και την έλλειψη πολιτισμικής γνώσης σχετικά με τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και τους συμβατικούς τρόπους συμμετοχής στο σχολείο (Delgado-Gaitan, 1991). Κατά παρόμοιο τρόπο, οι λόγοι για την έλλειψη συμμετοχής ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες μπορεί επίσης να είναι πρακτικής φύσης ή να σχετίζονται με το επίπεδο γνώσης της πλειοψηφικής γλώσσας ή του κώδικα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, με αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες και από τις δύο πλευρές σχετικά με τον ρόλο του καθενός στο θέμα (Χατζηδάκη, 2007), τον διαθέσιμο χρόνο, τις πολιτισμικές ή κοινωνικοοικονομικές διαφορές ανάμεσα στις δύο πλευρές και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Μπρούζος, 2007).

Περαιτέρω, εξαγγελίες για γονική εμπλοκή πολλές φορές προωθούν πρακτικές ανάμεσα σε μεταναστευτικές οικογένειες με αλυσιδωτές, συχνά μη αναμενόμενες, επιπτώσεις και σε άλλες διαστάσεις της ζωής της οικογένειας στην περίπτωση που πολιτισμικές πρακτικές και αξίες που μπορεί να λειτουργούν ως μηχανισμοί αυτοάμυνας και επιβίωσης για τις μεταναστευτικές οικογένειες υποσκάπτονται από ντόπιες σχολικές πρακτικές που επιβάλλονται ως η νόρμα. Στην έρευνα της Valdés (1996), ένα τέτοιο χάσμα προέκυψε μεταξύ της αξίας του σεβασμού προς τους μεγαλύτερους που μεταδίδεται σε μεταναστευτικές οικογένειες πρώτης γενιάς από το Μεξικό και των ιδεών του ατομικισμού και της αυτονομίας που προβάλλονται στο αμερικάνικο σχολείο. Έτσι, διάφορες παρεξηγήσεις που επηρέαζαν τις σχέσεις μεταξύ μεταναστών γονιών, παιδιών και δασκάλων εμφανίζονταν είτε γιατί οι γονείς ήταν νέοι μετανάστες με περιορισμένη γνώση του τρόπου λειτουργίας του αμερικάνικου σχολείου είτε γιατί οι δάσκαλοι είχαν ορισμένες προσδοκίες για τον τρόπο με τον οποίον θεωρούσαν η οικογένεια όφειλε να αντιμετωπίζει το θέμα της εκπαίδευσης. Ενώ, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν ότι οι προσδοκίες για γονική εμπλοκή είναι πολιτισμικά ουδέτερες και υποστηρικτικές στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, στην πραγματικότητα αυτές επικροτούν συμπεριφορές από συγκεκριμένα κοινωνικο-συναισθηματικά ύφη (Lareau & Horvat, 1999), και άρα δίνουν πλεονέκτημα στους μαθητές εκείνους των οποίων οι οικογένειες έχουν τα κοινωνικο-πολιτισμικά εφόδια που ευνοούν συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις του σχολείου (Lareau & Shumar, 1996). Ένεκα, ακριβώς, της προώθησης πρακτικών και αξιών προερχόμενων από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, είναι δυνατόν κάποιες οικογένειες να

προσεγγίζουν το σχολείο με καχυποψία αμφισβητώντας την αποστολή του να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και εφόδια για μελλοντική κοινωνική ένταξη σε όλα τα παιδιά και θεωρώντας τον θεσμό που λειτουργεί απειλητικά προς την εθνοπολιτισμική ή φυλετική τους ταυτότητα (Ogbu, 2003, 2004· Χατζηδάκη, 2007). Όταν, επομένως, δεν αναγνωρίζεται από το σχολείο η πολιτισμικά καθορισμένη φύση των σχολικών πρακτικών γονικής εμπλοκής, είναι πιθανό εκπαιδευτικοί και σχολείο να παρερμηνεύουν τις ανάγκες και επιθυμίες των πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών και άρα αφενός να αποτυγχάνουν στο έργο τους να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, και αφετέρου να εκλαμβάνουν τις δυσκολίες και ενδοιασμούς των γονιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου ως ένδειξη αδιαφορίας (Theodorou, 2008).

Αναντίλεκτα οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αντανακλούν συγκεκριμένες αξίες και πολιτισμικά πρότυπα σύμφωνα με τα οποία λειτουργεί το σχολείο. Μία βαρύνουσα σημασίας αξία για/στο σχολείο είναι αυτή της επιτυχίας, η οποία όμως μπορεί να έχει διαφορετικό περιεχόμενο για διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες. Έτσι, ενώ το αμερικάνικο σχολείο στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά Μεξικανών μεταναστών στην εθνογραφική έρευνα της Valdés (1996) αντιλαμβάνονταν την επιτυχία στη βάση της ατομικής ακαδημαϊκής προόδου του/της μαθητή/τριας, για τους μετανάστες γονείς, αν και σημαντικό, το σχολείο δεν αποτελούσε πρώτη προτεραιότητα. Η ζωή της οικογένειας δεν περιστρεφόταν γύρω από τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις δραστηριότητες του παιδιού και οι αντιλήψεις των γονιών για το τι εστί επιτυχία, είχαν οικογενειακό προσανατολισμό και δεν ήταν στενά συνυφασμένες με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους (Valdés, 1996).

Παρομοίως, έρευνες έχουν δείξει ότι γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να εννοούν διαφορετικά πράγματα όταν μιλούν για *στήριξη* και *βοήθεια* προς τους μαθητές (Plevyak, 2003), είτε επειδή τους προσδίδουν διαφορετικό περιεχόμενο είτε επειδή σε κάποιες κουλτούρες τα διαχωριστικά όρια μεταξύ της ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας είναι σαφώς οριοθετημένα έτσι ώστε η οικογένεια θεωρείται υπεύθυνη για τη διαπαιδαγώγηση του χαρακτήρα και το σχολείο για την εκπαίδευση (Valdés, 1996· Peak, 1991). Η αντίληψη ότι χαμηλή γονική εμπλοκή ανάμεσα σε γονείς των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων είναι ένδειξη της χαμηλής εκτίμησης που τρέφουν προς τον θεσμό και την αξία της εκπαίδευσης, είναι αρκετά τυπική ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (βλ. De Castro-Ambrosetti & Cho, 2006· Joshi, Eberly, &

Konzal, 2005), παρόλο που αυτή δεν επιβεβαιώνεται ερευνητικά (Drummond & Stipek 2003). Για παράδειγμα, ένας συνηθισμένος μύθος περιγράφει τους Λατίνους γονείς ως απόντες από την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εντούτοις, η εκπαίδευση ως πολιτισμική αξία κατείχε σημαντική θέση για τους Μεξικοαμερικανούς γονείς στην έρευνα της Delgado-Gaitan (1992), οι οποίοι ανέμεναν από τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο και τους παρείχαν την απαραίτητη συναισθηματική και υλική βοήθεια για αυτόν τον σκοπό· παρόλο που δεν μπορούσαν να τους βοηθήσουν με την κατ' οίκον εργασία λόγω περιορισμένης γνώσης της αγγλικής ή έλλειψης προχωρημένης επίσημης εκπαίδευσης εκ μέρους τους. Σε άλλη έρευνα στον ελληνόφωνο χώρο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξέφρασε την άποψη ότι οι μετανάστες γονείς δεν ασχολούνται ή ασχολούνται ελάχιστα με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αν και σημαντικό μέρος εξ αυτών (20%) δεν είχε προσωπική εμπειρία από συνεργασία με αλλοδαπούς γονείς ούτε στα πλαίσια της γενικής τάξης ούτε στα πλαίσια της Τάξης Υποδοχής ή σε Φροντιστηριακό Τμήμα (Χατζηδάκη, 2006). Αυτή είναι και ένδειξη του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζονται και αναπαράγονται στερεότυπες αντιλήψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την έλλειψη γονικής εμπλοκής των μεταναστών γονιών οι οποίες φαίνεται να επηρεάζονται και από το ευρύτερο κοινωνικό κλίμα απέναντι στους μετανάστες. Αντίθετα, οι πλείστοι Αλβανοί γονείς (67%) στα πλαίσια της ίδιας έρευνας, δήλωσαν ότι βοηθούν το παιδί τους τακτικά ή σχεδόν καθημερινά με την κατ' οίκον εργασία και ότι επισκέπτονται το σχολείο για ενημέρωση από τον δάσκαλο τουλάχιστον μία φορά το δίμηνο (75%), συχνότητες που θα 'λεγε κανείς ότι φανερώνουν ικανοποιητική γονική εμπλοκή με την παραδοσιακή σχολικοκεντρική της έννοια (βλ. επίσης Δαμανάκης, 2004· Theodorou, 2008).

Ως μέτρο ενάντια στη χαμηλή γονική εμπλοκή, ενδέχεται να οργανώνονται από το σχολείο ή άλλους φορείς επιμορφωτικά σεμινάρια καθοδήγησης για αποτελεσματική ανατροφή των παιδιών τα οποία, απουσία κριτικού σχεδιασμού, είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως αφομοιωτικοί μηχανισμοί. Συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει ένας αποτελεσματικός γονιός, απευθύνονται συχνά στο μοντέλο πυρηνικής οικογένειας που έχει τις ρίζες του στη δυτικοκεντρική αξία του ατομικισμού χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ιδιαιτερότητες των μη-παραδοσιακών τύπων οικογένειας όπως είναι, για παράδειγμα, οι οικογένειες ομοφυλοφιλικών ζευγαριών, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι εκτεταμένες οικογένειες, οι εθνικά ή φυλετικά μικτές οικογένειες. Επιπλέον, οι όποιες συμβουλές αυτού του είδους, απορρέουν από

συγκεκριμένες πολιτισμικές αντιλήψεις για το τι σημαίνει παιδί και για το ποιοι είναι οι ρόλοι και τα καθήκοντα της κάθε πλευράς, γονιών, σχολείου και παιδιών, στη μαθησιακή διαδικασία των τελευταίων (Winn Tutwiler, 2005). Έτσι παρόλο που μπορεί να οργανώνονται και να προωθούνται με τις καλύτερες των προθέσεων, επιμορφωτικά σεμινάρια αυτής της φύσης, είναι πιθανόν να αποδυναμώνουν, αντί να ενδυναμώνουν, τις μεταναστευτικές οικογένειες οι οποίες μπορεί να νιώθουν πίεση να εγκαταλείψουν συγκεκριμένες πολιτισμικές αξίες και πρακτικές και να υιοθετήσουν άλλες, αρκετές φορές άκριτα, «για το καλό των παιδιών τους» (Valdés, 1996· de Carvalho, 2001). Επιπρόσθετα, επιμορφωτικά σεμινάρια δεξιοτήτων ανατροφής που εκτιμούν μόνο τις γνώσεις που έχουν πιστοποιηθεί από επίσημους φορείς εκπαίδευσης, αγνοεί τη σοφία και γνώση που συσσωρεύονται εντός πολιτισμικών ομάδων μέσα από άτυπες διαδικασίες όπως αυτή της πολιτισμικής παραγωγής και μετάδοσης. Συνεπώς, μέσα από τέτοιους μηχανισμούς, ο θεσμός της γονικής εμπλοκής, ο οποίος θεωρητικά αποσκοπεί στο να φέρει την οικογένεια κοντά στο σχολείο, στην ουσία αποτελεί τον Δούρειο Ίππο διαμέσου του οποίου ανεπαίσθητα αλλά αποτελεσματικά, το σχολείο εισβάλλει στο σπίτι, κριτικάρει και επιβάλλει συγκεκριμένα μοντέλα οικογένειας και ύφη γονικής ανατροφής (Theodorou, 2008).

Ζητήματα προκύπτουν, επίσης, και από τη φύση και την κινητοποίηση, όχι μόνο του πολιτισμικού, αλλά και του κοινωνικού κεφαλαίου των οικογενειών, εφόσον ομάδες γονιών προσεγγίζουν τα σχολεία με διαφορετική πρόσβαση σε δίκτυα που συνδέονται με αυτά (Delgado-Gaitan, 1992). Μητέρες των μεσοστρωμάτων συνήθως ανήκουν σε πυκνά κοινωνικά δίκτυα τα οποία τους συνδέουν με άλλες μητέρες στη σχολική κοινότητα και τους παρέχουν εκτεταμένη πληροφόρηση για το σχολείο. Παράλληλα, είναι πιο πιθανόν σε αυτά να περιλαμβάνονται επαγγελματίες που μπορούν να αξιοποιηθούν στις διαπραγματεύσεις με το σχολείο. Τουναντίον, μητέρες από εργατικά και χαμηλά εισοδηματικά στρώματα, οργανώνουν τα δίκτυά τους κυρίως στη βάση συγγένειας, λαμβάνουν πληροφόρηση για το σχολείο κυρίως από τα παιδιά τους (Lareau & Shumar, 1996) και έχουν πρόσβαση σε εφόδια που έχουν λιγότερη αξία για το σχολείο και άρα είναι λιγότερο ισχυρά να αντικρούσουν την εξουσία του (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003). Διαφορετικά δίκτυα επίσης χρησιμοποιούνται με διαφορετικό τρόπο από τους γονείς στις συνδιαλλαγές τους με το σχολείο. Γονείς των μεσοστρωμάτων συχνά κινητοποιούν άλλους γονείς στο δίκτυό τους για να επιφέρουν αλλαγές

σαν ομάδα ενώ γονείς από την εργατική τάξη, ελλείψει ενός τέτοιου δικτύου, συνήθως αντιμετωπίζουν το σχολείο ως άτομα με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων τους (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003). Τούτου λεχθέντος όμως, είναι σημαντικό να αναγνωρίσει κανείς πως τα εφόδια αποτελούν εκφάνσεις πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου οι οποίες ούτε λειτουργούν ούτε επιφέρουν αποτελέσματα σε απομόνωση ή μια από την άλλη και οι οποίες, όταν συνδυαστούν, μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε διαπραγματεύσεις με διάφορους φορείς (Horvat, Weininger, & Lareau, 2003). Η αποτελεσματικότητά τους δε, είναι σε άμεση συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά του τοπικού συγκείμενου το οποίο καθορίζει τη σημαντικότητά τους. Είναι επομένως ευθύνη του σχολείου να γνωρίζει τι εμποδίζει και με ποιο τρόπο την εμπλοκή των οικογενειών κάθε φορά (Drumond & Stipek, 2003).

Πέρα από τα θέματα πολιτισμικής ετερότητας, η σχέση οικογένειας και σχολείου πρέπει να προσεγγίζεται και στη βάση του πλέγματος σχέσεων ισχύος που την περικλείει (Fine, 1993; Kroeger, 2005), λόγω των ενδεχόμενων ρίσκων έκθεσης που προκύπτουν από το άνοιγμα της μιας πλευράς προς την άλλη. Από τη μια οι εκπαιδευτικοί ίσως να αισθανθούν ότι απειλείται η αυθεντία τους από πιθανή κριτική των γονιών στο πλαίσιο μιας ευρύτερης τάσης αμφισβήτησης και λογοδότησης του σχολείου. Από την άλλη, οι γονείς ίσως να φοβούνται μια ενδεχόμενη κριτική για τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά τους (Δραγώνα, 2007). Φαίνεται ότι αυτό απασχολεί τόσο γονείς εργατικής τάξης όσο και γονείς των μεσοστρωμάτων (σε μικρότερο όμως βαθμό), οι οποίοι σε σχετική έρευνα εξέφρασαν τον φόβο ότι η μη ικανοποίηση των απαιτήσεων του σχολείου (π.χ. υποχρεωτική φοίτηση, θέματα υγιεινής και πειθαρχίας) μπορεί να οδηγήσει σε στέρηση των κηδεμονικών τους δικαιωμάτων, δεδομένης και της θεσμικής εξουσίας του σχολείου να κριτικάρει και να καταγγέλλει σε κρατικές αρχές τις γονικές τους ικανότητες (Lareau & Shumar, 1996). Αυτός ο φόβος απορρέει από ένα ανισοζύγιο εξουσίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας το οποίο επιδεινώνεται στην περίπτωση των μειονοτικών, μεταναστών ή/και γονιών μεταναστών χωρίς χαρτιά. Οι παράτυποι μετανάστες συχνά ζουν με τον φόβο της απέλασης ο οποίος πολλές φορές τους στερεί τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν υπηρεσίες και στήριξη που είτε αυτοί είτε τα παιδιά τους δικαιούνται νόμιμα με αλυσιδωτές ψυχολογικές, γνωστικές ακόμα και οικονομικές επιπτώσεις πάνω στα παιδιά τους (Yoshikawa, 2011). Συγκεκριμένα, πορίσματα από την εθνογραφική δουλειά της Yoshikawa (2011), κατέδειξαν ότι το παράτυπο

νομικό καθεστώς των γονιών επιδρούσε αρνητικά στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είτε γιατί το ψυχολογικό και οικονομικό άγχος των γονιών δεν τους επέτρεπε να ασχοληθούν με τα γονικά τους καθήκοντα όπως θα ήθελαν είτε γιατί δεν γνώριζαν ή φοβούνταν να αποταθούν σε υπηρεσίες που θα μπορούσαν να τους στηρίξουν. Καλή γνώση από την πλευρά του σχολείου των περιπλοκοτήτων της ζωής των μεταναστών γονιών και των παιδιών τους είναι καθοριστικό για το αν θα μπορέσει το σχολείο να τους φέρει κοντά του και να καλλιεργήσει πολιτισμικές ευαισθησίες ανάμεσα στο προσωπικό του. Τέτοια ανισοζύγια ισχύος είναι, άρα, σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη στις επαφές του σχολείου με το σπίτι μια που οι λιγότερο προνομιούχες οικογένειες εξαρτώνται πολύ περισσότερο από το σχολείο απ' ό τι οι πιο προνομιούχες δεδομένων και των λιγότερων εναλλακτικών επιλογών που διαθέτουν (Νικολάου, 2000).

Επανανοηματοδοτώντας τη γονική εμπλοκή: δυνατότητες και προοπτικές

Ποια είναι, επομένως, η μορφή που μπορεί να πάρει η σχέση μεταναστευτικής οικογένειας και σχολείου ενόψει των πιο πάνω περιπλοκοτήτων και σε τι μπορεί να αποσκοπεί; Η αλήθεια είναι πως σε έναν μεγάλο βαθμό, η σχέση αυτή δεν πρόκειται ποτέ να είναι ισότιμη. Η αναγνώριση εκ μέρους του σχολείου του ανισόβαρου δύναμης μεταξύ των δύο πλευρών, καθίσταται ως το πρώτο και ίσως και το καθοριστικότερο βήμα. Όταν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν πως για πολλούς λόγους (λόγω κοινωνικής τάξης, μορφωτικού επιπέδου, γνώσης της γηγενούς κουλτούρας, πολιτισμικού υπόβαθρου, νομικού στάτους παραμονής κ.ο.κ.), διαθέτουν πολύ περισσότερη δύναμη απ' ό τι οι γονείς, τότε οι προσπάθειες συνεργασίας με το σπίτι τίθενται αυτόματα σε μια πιο κριτική και αναστοχαστική βάση: τα ζητήματα ισχύος έρχονται στο προσκήνιο και οι απαιτήσεις και επιθυμίες του σχολείου εξετάζονται υπό το πρίσμα παραχώρησης εξουσίας και ανοίγματος των διαύλων επικοινωνίας έτσι που η σχέση των δύο μερών να γίνει αμφίδρομη και να οδηγήσει σε αμοιβαία στήριξη και γνωριμία. Εφόσον δίνεται πραγματικά η ευκαιρία στους γονείς να προσέλθουν στο τραπέζι επί ισότερων όρων, παραδείγματα ανοιγμάτων του σχολείου προς τα έξω, την κοινότητα και τους γονείς, έχουν δείξει ότι η σύνδεση σχολείου-οικογένειας είναι εφικτή όταν το σχολείο επιδιώξει αυτή

τη συνεργασία δηλώνοντας πρόθυμο και έτοιμο να ξεφύγει από παραδοσιακούς τρόπους λειτουργίας του (Δραγώνα, 2007). Η γνωριμία των αντιλήψεων των μεταναστευτικών οικογενειών ως προς τον ρόλο του παιδιού, του γονιού και του σχολείου στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνιστά την οδό για την αποδόμηση συνηθισμένων προκαταλήψεων που φέρουν τους μετανάστες γονείς να είναι αδιάφοροι ή αδαείς (Delgado Gaitan, 1992· Theodorou, 2008). Επιπλέον, η από μέρους των γονιών κατάθεση του ποια πραγματικά είναι η βοήθεια που χρειάζονται από το σχολείο και τι είναι αυτό που μπορούν να προσφέρουν, αντί των υποθέσεων που συχνά κάνουν οι εκπαιδευτικοί και για τα δύο, μπορεί να λειτουργήσει πιο εποικοδομητικά για τη στήριξη της προσωπικής εξέλιξης του/της μαθητή/τριας το οποίο είναι τελικά το ζητούμενο. Η προσοχή, επομένως, πρέπει να στραφεί στο πώς μπορούν να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις οι οποίες θα επιτρέψουν «αυθεντική συμμετοχή» των μεταναστών γονιών που θα οδηγήσει σε «ενδυνάμωση των έξεων της άμεσης δημοκρατικής συμμετοχής και της επίτευξης μεγαλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους τους συμμετέχοντες» (Anderson, 1998, σ. 576, δική μου μετάφραση), ενόψει της αποσιώπησης της φωνής τους και της απόρριψης που βιώνουν κάποιοι μετανάστες γονείς όταν, προσεγγίζοντας το σχολείο, αντιληφθούν ότι το πλαίσιο συμμετοχής δεν είναι ισότιμο (Pérez Carreón, Drake, & Calabrese Barton, 2005).

Η αποκλειστική εστίαση στις δυσκολίες των μεταναστών γονιών να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποπροσανατολίζει από την ουσία του ζητήματος που έχει να κάνει με την πολιτισμικά καθορισμένη εννοιολόγηση της γονικής εμπλοκής και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Έτσι, όσο η γονική εμπλοκή ορίζεται με τη στενή έννοια της γονικής παρουσίας στο σχολείο και της βοήθειας με τη μελέτη στο σπίτι, τόσο η εμπλοκή των μεταναστών γονιών θα φαίνεται περιορισμένη ενώ άλλες μορφές γονικής εμπλοκής που προσφέρουν περισσότερο ηθική και συναισθηματική συμπαράσταση παρά καθοδήγηση στα μαθήματα και οικονομική βοήθεια στο σχολείο, είτε θα περνάνε απαρατήρητες είτε θα υποτιμούνται (Theodorou, 2008). Η εννοιολογική διεύρυνση της γονικής εμπλοκής περιλαμβάνει και τον αναλυτικό διαχωρισμό της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση (education) από τη γονική εμπλοκή στο σχολείο (schooling). Για αυτό και οι Pérez Carreón, Drake και Calabrese Barton (2005) επιχειρηματολογούν πως η γονική εμπλοκή πρέπει να γίνει αντιληπτή μέσα από την «παρουσία [των γονιών] στην εκπαίδευση των παιδιών τους, άσχετα

από το αν η παρουσία είναι σε έναν επίσημο σχολικό χώρο ή σε πιο προσωπικούς, ανεπίσημους χώρους, συμπεριλαμβανομένων και χώρων που δημιουργήθηκαν από τους ίδιους τους γονείς» (σ. 466, δική μου μετάφραση). Συνεχίζουν διασαφηνίζοντας πως «η εμπλοκή έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει συγκεκριμένα πράγματα που κάνουν οι γονείς, ενώ η ενασχόληση [engagement] περιλαμβάνει επίσης τους προσανατολισμούς των γονιών στον κόσμο και πώς αυτοί οι προσανατολισμοί πλαισιώνουν τα πράγματα που κάνουν» (σ. 469, δική μου μετάφραση). Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της γονικής εμπλοκής εκτείνεται πέραν της συμμετοχής (ή μη) σε μια εκδήλωση και περιλαμβάνει γεγονότα, καταστάσεις και πλαίσια που αφορούν και προηγούνται της απόφασης για συμμετοχή όπως είναι οι σχέσεις με άλλα άτομα και τα εφόδια διαθέσιμα στο άτομο και τους οργανωτές της εκδήλωσης (Pérez Carreón, Drake, & Calabrese Barton, 2005).

Πρώτιστα όμως η γονική εμπλοκή πρέπει να τεθεί σε μια καινούρια βάση που άπτεται ζητημάτων της δημοκρατικής αποστολής και της διαδικασίας εκδημοκρατισμού του δημόσιου σχολείου ώστε να ιδωθεί ως θέμα που αφορά τη διασφάλιση (ή μη) ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Αυτό συνεπάγεται την προσέγγιση του παιδιού και ιδιαίτερα του μεταναστού, ολόπλευρα, ως προσώπου που κινείται, διασταυρώνεται και διαπραγματεύεται καθημερινά με διαφορετικούς πολιτισμικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς κόσμους (Suárez-Orozco, & Suárez-Orozco, 1995), υπαρκτούς ή φαντασιακούς. Προκύπτει, επομένως, το ζήτημα της αντιμετώπισης της μετανάστευσης κατ' αρχάς ως διαδικαστικό φαινόμενο παρά ως πεπερασμένο ιστορικό γεγονός και ως μια κατάσταση αβεβαιότητας που υπεισέρχεται σε όλους τους τομείς της ζωής, επηρεάζει τις εμπειρίες διαφόρων γενεών διαφορετικά (Gibson, 1997· Suárez-Orozco, & Suárez-Orozco, 1995) και δεν μπορεί να υπαχθεί σε ζήτημα γλωσσικής ικανότητας στη γλώσσα υποδοχής ή τη διάρκεια παραμονής (βλ. Driscoll, 1999· Suarez-Orozco, & Suarez-Orozco, 2001). Επομένως, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να συνειδητοποιήσουν τη διαδικαστική φύση της εμπειρίας της μετανάστευσης και τις ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές επιδράσεις που τη συνοδεύουν καθώς και τις καθημερινές προκλήσεις που θέτει ενώπιον των μεταναστών γονιών να εξοικειωθούν με ένα νέο γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και τον τρόπο λειτουργίας του.

Γονική εμπλοκή: πώς, γιατί και από ποιον

Αν κάτι διακρίνεται ξεκάθαρα μέσα από την προηγούμενη συζήτηση, αυτό είναι το γεγονός ότι οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών αντανακλούν τις θέσεις που έχουν τα άτομα στην ευρύτερη κοινωνική ιεραρχία και άρα η είσοδος των γονιών στο σχολείο δεν δύναται αφ' εαυτής να ανατρέψει τις ρατσιστικές ή ταξικιστικές προκαταλήψεις που, ενδεχομένως, να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτούς, τις πρακτικές ή τις ιδέες τους. Κατ' αναλογία, αποσπασματικές αλλαγές στο σχολείο υπό τη μορφή εισαγωγής μεμονωμένων εκπαιδευτικών πολιτικών όπως είναι αυτή της γονικής εμπλοκής, δεν μπορούν από μόνες τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εκπαιδευτικής αποτυχίας χωρίς στοχευμένη και συστημική κοινωνική παρέμβαση για την καταπολέμηση των δομικών κοινωνικών ανισοτήτων (Valdés, 1996). Εξάλλου, η προσκόλληση στον παράγοντα μητρική ή γονική εμπλοκή, λειτουργεί μονοδιάστατα και αποπλαισιωμένα, αγνοώντας τον τρόπο με τον οποίο ο γονιός εντάσσεται σε μια οικογένεια η οποία περιβάλλεται από την εθνοτική κοινότητα που με τη σειρά της περικλείεται από το κοινωνικό σύνολο ευρύτερα (Valdés, 1996).

Οι κυρίαρχες πολιτικές και πρακτικές γονικής εμπλοκής φαίνεται να συντείνουν στην περαιτέρω περιθωριοποίηση των οικογενειών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, γεγονός που έμμεσα υπονομεύει τον εκδημοκρατισμό του δημόσιου σχολείου (de Carvalho, 2001). Όταν η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το τι αποτυγχάνουν οι γονείς να προσφέρουν στο σχολείο, αντί στο τι το σχολείο απαιτεί από αυτούς, η πολιτισμικά καθορισμένη και αποκλείουσα φύση των προωθούμενων πρακτικών γονικής εμπλοκής, παραμένει ανεξέταστη με κόστος στην ποιότητα εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες. Η τάση αναζήτησης λύσεων για κοινωνικά προβλήματα στον χώρο της οικογένειας είναι αποτέλεσμα της αναδιαρρύθμισης του χάρτη των ευθυνών με τρόπο που το σχολείο να απαλλάσσεται της υποχρέωσής του να εφαρμόσει προγράμματα που να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, και δη τους μη προνομιούχους, και να μετακυλύει αυτή την ευθύνη ολοένα και περισσότερο στην οικογένεια, η οποία χαρακτηρίζεται ως ελλειμματική αν αποτύχει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου σε βαθμό που το τελευταίο θεωρεί ικανοποιητικό (Phtiaka, 1998). Η ρητορική των ευθυνών εγείρει επίσης το ουσιαστικό ερώτημα ως προς το ποιου είναι τελικά ευθύνη τι: μεταξύ άλλων, το θέμα της γονικής εμπλοκής είναι θέμα διασαφήνισης των ορίων μεταξύ σπιτιού και

σχολείου και καθορισμού των ρόλων γονιών και εκπαιδευτικών, αφού η έλλειψη συμφωνίας επί τούτων αποτελεί σημαντική πηγή έντασης και σύγκρουσης (Winn Tutwiler, 2005). Το έργο διαχωρισμού ευθυνών είναι προϊόν συνεχούς διαπραγμάτευσης μεταξύ των δύο μερών, οικογένειας και σχολείου, και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το εκάστοτε ιστορικοκοινωνικό συγκείμενο που τους πλαισιώνει. Τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο πολύπλοκα όταν λάβει κανείς υπόψη την ετερογένεια, πολιτισμική ή άλλη, που χαρακτηρίζει το (θεσμικά ασθενέστερο) έτερον ήμισυ αυτής της σχέσης, γεγονός που κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη το σχολείο να εξεύρει τρόπους να το προσεγγίσει. Τουναντίον, σήμερα η γονική εμπλοκή με τη σχολικοκεντρική της έννοια και η ευθύνη της οικογένειας για την τήρησή της, έχουν φυσικοποιηθεί μέσα από την επικρατούσα ρητορική των ευθυνών η οποία εναποθέτει άνισο βάρος στην οικογένεια και κυρίως στη γυναίκα.

Η αυξανόμενη τάση για οικογενειακή λογοδότηση και «[τ]ο γεγονός ότι η συμβολή από την οικογένεια έχει φτάσει να αναγνωρίζεται επίσημα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του σχολείου αποκαλύπτει την προδοσία της δημοκρατικής αποστολής της δημόσιας εκπαίδευσης: ένα σχολείο κατασκευασμένο να είναι αποτελεσματικό ανεξάρτητα από, και ακριβώς για να αντισταθμίσει, τις άνισες κοινωνικές συνθήκες που βλάπτουν τα άτομα και εμποδίζουν την ανάπτυξή τους» (de Carvalho, 2000, σ. 136, δική μου μετάφραση). Συνεπώς, εάν τα σχολεία θέλουν να σταθούν τροχοπέδη στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων, πρέπει να ανατρέξουν σε τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που δεν είναι διαθέσιμοι στο σπίτι και που δεν στηρίζονται στην οικογενειακή συμβολή (de Carvalho, 2001). Το φαινόμενο της γονικής εμπλοκής αποτελεί δείγμα όχι μόνο της πολιτισμικά κατασκευασμένης φύσης σχολικών πρακτικών και ιδεών οι οποίες επιβάλλονται μέσω της συμβολικής βίας (Bourdieu, 1985) στις μη προνομιούχες οικογένειες, συμπεριλαμβανομένων και των μεταναστευτικών, αλλά επίσης και του ενηλικοκεντρισμού που επιμένει να αγνοεί την προοπτική του παιδιού σε ζητήματα που το αφορούν άμεσα και πρώτιστα. Ο δημοκρατικός ρόλος του σχολείου δεν εξαντλείται μόνο στην προσπάθεια συμπερίληψης των γονιών όλων των κοινωνικών ομάδων αλλά και στην επιδίωξη μιας πιο ισότιμης σχέσης με τους άμεσα ενδιαφερόμενους, τα παιδιά. Ποια είναι, λοιπόν, η άποψη των παιδιών, μεταναστών και μη, για την εμπλοκή των γονιών τους στην εκπαίδευσή τους; Ποιες θεωρούν ότι είναι οι επιδράσεις που αυτή έχει πάνω στη σχέση τους με τους γονείς τους, με το σχολείο, με τους συνομηλίκους τους, με τον ίδιο τους τον εαυτό;

Η επανανοηματοδότηση της γονικής εμπλοκής συνεπάγεται αποδοχή, γνώση, ενσωμάτωση και περαιτέρω ανάπτυξη των βιωμάτων, εμπειριών και του πολιτισμικού κεφαλαίου των οικογενειών, γονιών και παιδιών, και αναγνώριση του πλούτου που φέρνουν οι εμπειρίες των γονιών ως μετανάστες στις ζωές των παιδιών τους (Pérez Carreón, Drake, & Calabrese Barton, 2005), μέσα από συνεχή διάλογο μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών: γονιών, εκπαιδευτικών, παιδιών και τεχνοκρατών (Theodorou, 2008). Προσεγγίσεις ενδυνάμωσης των οικογενειών θα λειτουργούσαν αληθινά ενδυναμωτικά εάν κατόρθωναν να βοηθήσουν τους γονείς να αντιληφθούν ότι, αντίθετα απ' ό,τι συχνά διατείνονται οι εκπαιδευτικοί, το μέλλον και η σχολική επιτυχία των παιδιών τους εξαρτάται από μια σειρά περίπλοκων παραγόντων για τους οποίους οι ίδιοι ως γονείς δεν φέρουν ευθύνη, και άρα δεν θα έπρεπε να αποδέχονται τους χαρακτηρισμούς *αδιάφοροι, απληροφόρητοι ή αμόρφωτοι* γονείς (Valdés, 1996, σ. 194). Παράλληλα, το σχολείο οφείλει να προωθήσει πρακτικές αναστοχαστικής παιδαγωγικής, πολιτισμικής ευαισθητοποίησης και πολιτισμικής κριτικής ώστε μέσα από βαθιά γνώση και εξοικείωση με το παιδί και την οικογένειά του να μπορέσει να αποδομήσει επιβλαβή στερεότυπα και αντιλήψεις που σαμποτάρουν την εκπαιδευτική πορεία και προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή και μαθήτριας, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης.

Εξάλλου, αν αυτό δεν είναι δουλειά του σχολείου, τότε ποια είναι;

Βιβλιογραφία**Ελληνική**

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα, Θ. (2007). Οικογένεια και σχολείο. Στο Α. Ανδρούτσου (επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακλήθηκε από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>.

Μπρούζος, Α. (2007). Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος. Στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, 72-105. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

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

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 21-33.

Χατζηδάκη, Α. (2006). Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ.732-745.

Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: μια εμπειρική έρευνα. Στο Χρ.Γκόβαρης, Ε.Θεοδωροπούλου & Αν.Κοντάκος (2007) (επιμ.) *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας: ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, σσ.133-152. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

Aldous, J. (2006). Family, ethnicity, and immigrant youths' educational achievements. *Journal of Family Issues*, 27(12), 1633-67.

Anderson, G. L. (1998). Toward authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, 35(4), 571-603.

Berger, E.H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-19.

Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, 14(6), 723-744.

de Carvalho, M.P. (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho. G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural education*, 13(2), 44-6.

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100, 20-46.

Delgado-Gaitan, C. (1992). School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal*, 29, 495-513.

- Driscoll, A. K. (1999). Risk of high school dropout among immigrant and native Hispanic youth. *International Migration Review*, 33(4), 857-875.
- Drummond, K.V., & Stipek. D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213.
- Epstein, J. L., & Rodriguez Jansorn, N. (February 2004). School, family, and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, 19-23.
- Fine, M. (1993). [Ap]parent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record*, 94, 683-710.
- Gibson, M. A. (1997). Complicating the immigrant/involuntary minority typology. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 431-454.
- Gonzalez-DeHass, A.R., P.P. Willems, and M.F. Doan Holbein. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit. G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, 75(5), 1491-1509.
- Horvat, E., Weininger, E.B., & Lareau. A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40(3), 319-51.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental involvement and academic success*. NY: Routledge
- Joshi, A., Eberly, J., & Konzal. J. (2005). Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families. *Multicultural Education*, 13(2), 11-15.
- Kroeger, J. (2005). Social heteroglossia: The contentious practice or potential place of middle-class parents in home-school relations. *The Urban Review*, 37(1), 1-30.
- Lareau, A., & Horvat. E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lareau, A., & Shumar. W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. Special issue, *Sociology of Education*, 69, 24-39.
- Lynk Wartman, K., & Savage, M. (2008). *Parental involvement in higher education*. ASHE Higher Education Report, 33(6).
- Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *The Review of Policy Research*, 23(5), 1053-1076.
- Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in Black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1-35.
- Onwughalu, O.J. (2011). *Parents' involvement in education*. Bloomington: iUniverse, Inc.
- Perez Carreon, G., Drake, C., & Calabrese Barton, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-98.
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan*. CA: University of California Press
- Phtiaka, H. (1998). ‘It’s their job, not ours!’: Home-school relations in Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 19-51.

- Plevyak, L.H. (2003). Parent involvement in education: Who decides? *Education Digest*, 69(2), 32-9.
- Sheldon, S.B., & Epstein. J.L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (1995). Migration: Generational Discontinuities and the Making of Latino Identities. In L. Romanucci-Ros, & G. A. De Vos (Eds.), *Ethnic Identity: Creation, Conflict, and Accommodation* (pp. 321-347). CA: Altamira Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco M. (2001). *Children of immigration*. MA: Harvard University Press.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In F. Smit, K. van der Wolf, and P. Slegers (eds), *A Bridge to the future: Collaboration between parents, schools, and communities*, 33-43. Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Symeou, L. (2003). Family-School Communication: Critically Revisiting Parent- Teacher Briefings. In S. Castelli, M. Mendel, and B. Ravn (eds), *School, family, and community partnerships in a world of differences and changes*, 119-34. Gdansk: University of Gdansk.
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is "involved"? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*. NY: Teachers College Press.
- Wasonga, T., Christman, D.E., & Kilmer. L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*, 32(1), 62-74.
- Yan, W., & Lin. Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 116-27.
- Yoshikawa, H. (2011). *Immigrants raising citizens*. NY: Russell Sage Foundation
- Winn Tutwiler, S. J. (2005). *Teachers as collaborative partners*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της
διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις**
Παναγιώτης Παναγίδης και Χριστίνα Χατζησωτηρίου

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μια εκτενής σκιαγράφηση τόσο του φαινομένου της εκπαίδευσης των μειονοτήτων στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο, όσο και της παροικιακής εκπαίδευσης για τους απόδημους Έλληνες και Κύπριους ανά το παγκόσμιο. Μέσω της ενδελεχούς παρουσίασης της προβληματικής της μειονοτικής και παροικιακής εκπαίδευσης, διαγράφεται εμφανέστατα η ανάγκη υιοθέτησης του λόγου της διαπολιτισμικότητας ως απαραίτητης και αναγκαίας συνθήκης για την εκπαιδευτική και κοινωνική πρόοδο των παιδιών όχι μόνο των μειονοτήτων, αλλά και του απανταχού απόδημου ελληνισμού.

Αναγκαία κρίνεται η αποσαφήνιση των όρων *μετανάστευση*, *διασπορά* και *μειονότητα*, αφού οι όροι δεν πρέπει να συγχέονται καθότι αφορούν στις διαφορετικές καταστάσεις συνύπαρξης ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες. Ο Modood (2007) χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι η παρουσία μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες, δημιουργεί μια πολυπολιτισμικότητα που διαφέρει ποιοτικά από την πολυπολιτισμικότητα που προκύπτει από την ιστορική συνύπαρξη των διαφόρων μειονοτήτων. Το γεγονός ενισχύει την ανάγκη για εννοιολογική διασαφήνιση των όρων *μειονότητα* και *παροικία*.

Στη συνέχεια, επιχειρείται μια παράθεση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές κοινότητες, καθώς και σε εθνοτικές ομάδες της ομογένειας. Προκειμένου να γίνει αντιληπτός και κατανοητός ο τρόπος παροχής της εκπαίδευσης αυτών των ομάδων πληθυσμού, παρουσιάζονται αρχικά τα προβλήματα που επαφίενται της μειονοτικής και παροικιακής εκπαίδευσης. Διατυπώνεται συνεπώς το συμπέρασμα ότι η υιοθέτηση ανελαστικών εκπαιδευτικών στρατηγικών τόσο στη μειονοτική, όσο και στην παροικιακή εκπαίδευση, λειτουργούν ως μηχανισμός απένταξης και μιας αντανakλαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατευνασμού (Γκότοβος, 2007). Τη λύση σε αυτά τα προβλήματα μπορεί να δώσει στον μέγιστο δυνατό βαθμό το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο κρίνεται ως το πιο κατάλληλο

μοντέλο παροχής εκπαίδευσης στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Μετανάστες, Διασπορά και Μειονότητες ως Παράγοντες Διαπολιτισμικότητας

Η μετανάστευση ορίζεται ως η μετακίνηση πληθυσμού από περιοχή σε περιοχή μέσα και έξω από τα όρια μιας χώρας, από και προς αγροτικά και αστικά κέντρα. Αποκτά τον χαρακτήρα μόνιμης, προσωρινής, νόμιμης ή παράνομης εγκατάστασης, ενώ συνήθως πρόκειται για μαζική ή, τουλάχιστον, μεγάλη αριθμητικά μετακίνηση πληθυσμού. Οι αιτίες των μεταναστεύσεων καθορίζονται από οικονομικά κίνητρα ή λόγω των διώξεων των ανθρώπων για λόγους που άπτονται της θρησκευτικής ή της πολιτικής τους ιδεολογίας. Ως εκ τούτου, οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί συμπεριλαμβάνουν την πρώτη γενεά του μετακινούμενου ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο έχει προσφάτως αναχωρήσει από τη χώρα προέλευσής του, στην οποία ενδέχεται πιθανώς και η επιστροφή του. Οι απόδημοι αποτελούν επίσης πρώτης γενεάς μετακινούμενο πληθυσμό. Εντούτοις, σε αντίθεση με το βραχύ καθεστώς παραμονής των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, οι απόδημοι έχουν ήδη εγκατασταθεί στη χώρα υποδοχής για μεγάλο χρονικό διάστημα και παρουσιάζουν περιορισμένες πιθανότητες παλιννόστησης.

Μετανάστες και απόδημοι από την ίδια χώρα προέλευσης, καθώς και οι απόγονοί τους, ονομάζονται συνήθως ομογενείς και απαρτίζουν τη διασπορά της χώρας. Η διασπορά ορίζεται ως «οποιαδήποτε εθνική συλλογικότητα που δεν έχει εθνική βάση μέσα σε μια δεδομένη οργανωμένη κοινωνία, αποτελεί δηλαδή μια σχετικά μικρή μειονότητα σε όλα τα τμήματά της» (Clogg, 2004: 30). Ο όρος διασπορά οριοθετείται σε άμεση συνάρτηση με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης ταυτότητας ατόμων που ζουν σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή γενικότερα σε καταστάσεις συνάντησης και αλληλεπίδρασης πολιτισμών. Με τον όρο διασπορά, νοείται ο γεωγραφικός διασκορπισμός εθνοτικών ομάδων οι οποίες αποκομμένες, αλλά όχι αποξενωμένες, από την ομάδα προέλευσης/αναφοράς τους, ή τον εθνικό κορμό, ζουν ως εθνοτικές ομάδες στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας, κινούνται μεταξύ δύο ομάδων αναφοράς και μεταξύ δύο πολιτισμικών συστημάτων και ως εκ τούτου διαμορφώνουν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες την ταυτότητά τους (Δαμανάκης, 2004).

Οι ιστορικές μειονότητες μιας περιοχής, οι οποίες τυγχάνουν συνταγματικής αναγνώρισης, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της διασποράς, νοουμένου ότι διατηρούν ισχυρούς δεσμούς με το εθνικό κέντρο που συχνά ταυτίζεται με συγκεκριμένα κράτη (Clogg, 2004). Ο Δαμανάκης (1982) ορίζει τις μειονότητες ως ομάδες ανθρώπων που κατέχουν υποδεέστερη θέση σε κύρος, δύναμη και ευημερία σε μια χώρα. Σύμφωνα με τη Meighan (1986), *μειονότητα* είναι η ομάδα ατόμων που τα μέλη της μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά τον αριθμό και τη δύναμη σε σχέση με τη χώρα στην οποία διαβιούν. Δεδομένης της ανώτερης ισχύς της άρχουσας πλειονότητας, η συμφιλίωση και η ανάμειξη είθισται να είναι απαραίτητα στοιχεία για επιβίωση. Παρά ταύτα, οι μειονοτικοί πληθυσμοί δεν αποτελούν απλώς παθητικούς δέκτες των ενεργειών των ισχυρότερων κοινωνικών συνόλων, αλλά αντιδρούν και επενεργούν με ενεργητικό τρόπο.

Όντας μέρος της εκάστοτε κοινωνίας, οι μειονότητες επιδέχονται στερεοτυπικές συμπεριφορές από τα ισχυρότερα κοινωνικά σύνολα των κοινωνιών στα οποία ζουν. Οι Ritzer, Kammayer και Yetman (1982) υποστηρίζουν ότι σε αρκετές περιπτώσεις, τα μέλη των μειονοτήτων αποδέχονται τις ετικέτες και τα μειωτικά, δυσμενή ή ρατσιστικά σχόλια αποδεχόμενοι την υποτιθέμενη κατωτερότητά τους. Στην αντίθετη όψη του νομίσματος, οι μειονότητες αντιμάχονται των σχολίων και των χαρακτηρισμών των κοινωνικά ισχυρότερων ομάδων και συνεπώς αντιδρούν και αντιστέκονται με διάφορους τρόπους προς την πλειονότητα. Αδιαμφισβήτητα, στο ρεπερτόριο των αντιδράσεων προστίθεται και η αποφυγή κατά την οποία η μειονότητα ούτε αποδέχεται, ούτε αντιστέκεται στην κυριαρχία της πλειοψηφίας. Αντιθέτως, απομακρύνονται από τα υπόλοιπα μέλη μιας κοινότητας και ελαχιστοποιούν τις κοινωνικές τους επαφές με αυτά. Η στάση τους αυτή λειτουργεί ως προστατευτική ασπίδα για τα μέλη της μειονότητας, τα οποία προσπαθούν να διαφυλάξουν την κουλτούρα τους και να προστατευτούν από τον ρατσισμό και την προκατάληψη (Ritzer κ.ά., 1982). Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, κατά κοινή ομολογία, δεν διάκινται αρνητικά απέναντι στο διαφορετικό (Banks & McGee Banks, 2009), και τα όποια στοιχεία «υφέρποντος» κοινωνικού ρατσισμού οφείλονται συνήθως σε στερεότυπα που υπάρχουν στους ενηλίκους, που μεγάλωσαν σε ένα εθνικά ομοιογενές περιβάλλον.

Συγκεκριμενοποιώντας τη συζήτησή μας στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο, εντοπίζουμε εθνοτικές ομάδες οι οποίες αποτελούν ισότιμα μέλη μιας

πολυεθνοτικής, πολυγλωσσικής και πολυθρησκευτικής κοινωνίας, η οποία είναι οργανωμένη σε ένα κράτος. Μολαταύτα, εντοπίζουμε και εθνοτικές μειονότητες (εθνικές μειονότητες) που κατά κανόνα παρουσιάζουν χαμηλό κοινωνικό status, είναι εκτεθειμένες σε διακρίσεις και ανισότητες και υστερούν έναντι της εθνοτικής πλειονότητας στα πλαίσια μιας εθνοτικά διαστρωματωμένης κοινωνίας. Παραδείγματα εθνοτικών ομάδων της ελληνικής διασποράς, αποτελούν οι Έλληνες που διαμένουν στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία, καθώς και οι Κύπριοι που ζουν στο Ηνωμένο Βασίλειο. Σε αντίθεση με τις εθνοτικές ομάδες που αποτελούν την ελληνική διασπορά, οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι Εβραίοι της Ελλάδος, οι οποίοι μετακινήθηκαν εκτός της χώρας, δεν αποτελούν μέρος της ελληνικής διασποράς. Εντός του ελληνικού κράτους, οι ομάδες αυτές απαρτίζουν οργανωμένες εθνοτικές μειονότητες που διατηρούν δεσμούς με εθνικά κέντρα εκτός του ελληνικού χώρου.

Εκπαίδευση στην Ομογένεια: η Ελληνική και Κυπριακή πραγματικότητα

Η ελληνική παιδεία στην ομογένεια ρυθμίζεται σαφέστατα από το εθνικό κέντρο και συνεπώς από το ελληνικό και κυπριακό κράτος στην εκάστοτε περίπτωση. Το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων της Ελλάδας (ΥΠΑΜΘ) βάσει του Νόμου 241/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α΄/17.6.96) με τίτλο «Ελληνική Παιδεία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ορίζει τις κατευθύνσεις για την εκπαίδευση των Ελλήνων ομογενών στις χώρες του εξωτερικού. Με υπουργική απόφαση, μπορεί να αναγνωρίζονται, να ενισχύονται ή να ιδρύονται και να λειτουργούν σε άλλες χώρες, εκπαιδευτικές μονάδες με ελληνόγλωσσο πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις συνθήκες εκπαίδευσης των άλλων χωρών και μη ενταγμένα τμήματα ελληνικής γλώσσας και τμήματα ενηλίκων. Ακολούθως, η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό παρέχεται από εκπαιδευτικές μονάδες όπως: τμήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού ενταγμένα στα σχολεία, δίγλωσσες τάξεις ενταγμένες στα σχολεία, μονάδες δίγλωσσης εκπαίδευσης, τμήματα ελληνικών σπουδών ή άλλες μορφές οργάνωσης ελληνικών σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και θεολογικές σχολές ή άλλες μονάδες ορθόδοξης εκπαίδευσης, τμήματα διδασκαλίας ενηλίκων και κέντρα διδασκαλίας από απόσταση σε όλες τις δυνατές μορφές, εκπαιδευτικές μονάδες (ή σχολεία) ελληνικής παιδείας.

Οι φορείς αυτοί χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ως προς τον τρόπο λειτουργίας τους και την παροχή ελληνικής παιδείας προς τη διασπορά. Οι προαναφερόμενες κατηγορίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- α. Εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους, εννοώντας το κράτος προέλευσης
- β. Εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους, εννοώντας το κράτος υποδοχής/διαμονής
- γ. Παροικιακοί φορείς

Αναντίρρητα, οι φορείς οι οποίοι στηρίζουν περισσότερο την ελληνική παιδεία στη διασπορά, είναι οι παροικιακοί φορείς και η εκκλησία, τόσο στην περίπτωση της ελληνικής, όσο και της κυπριακής διασποράς. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση των Ελλήνων της Αλβανίας. Καθότι η ελληνική μειονότητα είναι επισήμως αναγνωρισμένη από το αλβανικό κράτος, της επιτρέπεται να διατηρεί τα δικά της σχολεία, τα οποία χρηματοδοτούνται από το αλβανικό κράτος (Βουρή και Καψάλης, 2003).

Η ελληνική παιδεία στη διασπορά παρέχεται υπό τη μορφή τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας με διάφορους τρόπους, όπως τμήματα ενταγμένα στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων της χώρας υποδοχής (πολύ σπάνια περίπτωση) σε τμήματα ενταγμένα στο κανονικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής κατά τις απογευματινές ώρες, σε τμήματα που λειτουργούν τις απογευματινές ώρες εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής αλλά υπό την ευθύνη των παροικιακών φορέων, σε τμήματα που λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες υποστηριζόμενα από παροικιακούς φορείς, εκπαιδευτικές αρχές και θεσμούς της χώρας υποδοχής και σε τμήματα που λειτουργούν κάθε Σάββατο. Οι μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ελληνικής παιδείας είναι διαφόρων ηλικιών και παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό ελληνομάθειας (γνώσης της ελληνικής γλώσσας).

Συνήθης μορφή ελληνικής παιδείας, αποτελούν και τα Ημερήσια Σχολεία τα οποία λειτουργούν σε πρωινό ή απογευματινό χρόνο κατά τις εργάσιμες μέρες και καλύπτουν πλήρως την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών, παρέχοντας τίτλους σπουδών. Τέτοια σχολεία απαντώνται συνήθως στις Η.Π.Α, τον Καναδά και την Αυστραλία. Τέλος, υπάρχουν και τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία, που ακολουθούν το ελλαδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και χρησιμοποιούν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό. Με εξαίρεση τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία της Γερμανίας, τα υπόλοιπα Ημερήσια Σχολεία υιοθετούν ένα δίγλωσσο (ή και τρίγλωσσο) πρόγραμμα και τα Αναλυτικά Προγράμματά τους είναι αντίστοιχα των θεσμικών και κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών των χωρών στις οποίες εδρεύουν. Παραδείγματος χάριν, τα Ημερήσια Σχολεία

στο Μόντρεαλ είναι τρίγλωσσα μιας και διδάσκεται η γαλλική, η ελληνική και η αγγλική γλώσσα (Κωνσταντινίδης, 2001).

Το ΥΠΑΜΘ επιχορηγεί εκπαιδευτικές μονάδες ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό για την αντιμετώπιση των εξόδων λειτουργίας τους. Παράλληλα, το εθνικό κέντρο στηρίζει την ελληνική παιδεία στην ομογένεια μέσω της διάθεσης εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και την Κύπρο (αντίστοιχα για την κάθε ομογένεια) και την πρόσληψη ομογενών εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, γίνεται προετοιμασία, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών που αποσπώνται ή που υπηρετούν σε σχολεία του εξωτερικού. Οι ομογενείς εκπαιδευτικοί, τυγχάνουν επιμόρφωσης μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων στο εσωτερικό και στο εξωτερικό, καθώς επίσης και μέσω ειδικών προγραμμάτων μετεκπαίδευσής τους στα ελληνικά πανεπιστήμια. Επίσης, Έλληνες και Κύπριοι εκπαιδευτικοί αποστέλλονται με απόσπαση από τη δημόσια υπηρεσία με αποδοχές από την Ελλάδα και Κύπρο (αντίστοιχα) και επιμίσθιο.

Επίσης, μικτές επιτροπές οι οποίες συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες του εσωτερικού και εξωτερικού, αναλαμβάνουν τη σύνταξη προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις συνθήκες των χωρών, τη συγγραφή και διάθεση σχολικών βιβλίων, την επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων εκπαιδευτικών για διάθεση στις διάφορες χώρες, καθώς και ομογενών και άλλων εκπαιδευτικών. Ακόμη γίνεται κατάρτιση προδιαγραφών και διάθεση, όπως επίσης και αποστολή εκπαιδευτικού υλικού και άλλων μέσων διδασκαλίας, χρηματοδότηση φορέων και εκπαιδευτικών μονάδων για την παροχή ελληνικής παιδείας και ενίσχυση της λειτουργίας σχολών που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς για διδασκαλία σε σχολεία του εξωτερικού, με οικονομική επιχορήγηση αυτών, απόσπαση κατάλληλων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και Κύπρο (σε κάθε αντίστοιχη περίπτωση). Πέραν όμως από τα πιο πάνω, η ενίσχυση της ελληνικής παιδείας λαμβάνει χώρα και μέσω της χορήγησης υποτροφιών στους σπουδαστές των σχολείων της ομογένειας για την ολοκλήρωση των σπουδών τους, καθώς και την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευσή τους σε ελληνικά ΑΕΙ και ΤΕΙ, ενίσχυση της λειτουργίας των τμημάτων ελληνικών σπουδών και των κάθε είδους πρωτοβουλιών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ινστιτούτων στις χώρες του εξωτερικού για τη διδασκαλία και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού και οικονομική και κάθε άλλου είδους ενίσχυση των πρωτοβουλιών των ομογενών και αλλογενών για τη διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού

πολιτισμού. Τέλος, παρέχεται χορήγηση χρηματικών βραβείων και επαίνων σε αριστούχους μαθητές και φοιτητές στην ελληνική γλώσσα, όπως επίσης και σε ομογενείς και αλλογενείς που επιδεικνύουν δραστηριότητα στη διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς και βράβευση των εκπαιδευτικών που καταβάλλουν ιδιαίτερο ζήλο κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.

Τέλος, με απώτερο σκοπό την αναβάθμιση της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, το ΥΠΑΜΘ ξεκίνησε από το 1994 μια οργανωμένη και συντονισμένη προσπάθεια για την εφαρμογή του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Οι βασικοί άξονες του προγράμματος αφορούν στη δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού, την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (αποσπασμένων και ομογενών) την ενίσχυση των δεσμών των αποδήμων με το εθνικό κέντρο μέσα από τη φιλοξενία και εκπαίδευση ομογενών εκπαιδευτικών και μαθητών και τέλος, τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας.

Παρόλες όμως τις προσπάθειες που γίνονται για την ενίσχυση και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, τόσο της ελληνικής όσο και της κυπριακής ομογένειας, παρουσιάζονται πολλά διαρθρωτικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά διαφαίνονται μέσα από τις ανάγκες και τις ανακοινώσεις των διάφορων φορέων ελληνικής παιδείας στην ομογένεια, καθώς και από το επίπεδο ελληνομάθειας των ομογενών.

Χαρακτηριστικά, το Προεδρείο του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού Καναδά σε σχετική ανακοίνωσή του στα πλαίσια της ετήσιας έκθεσης του 2008, ζήτησε την αποστολή εξειδικευμένου διδακτικού υλικού για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με συνέδρια και σεμινάρια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που άπτονται της ελληνικής παιδείας στην ομογένεια. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η ανακοίνωση της Παγκόσμιας Συντονιστικής Επιτροπής Κυπριακού Αγώνα (ΠΣΕΚΑ) το 2007, η οποία τονίζει τη μη φοίτηση πολλών παιδιών αποδήμων στα παροικιακά σχολεία. Το άνωθεν ζήτημα οφείλεται στο ότι αρκετοί από τους μαθητές αυτούς αποτελούν παιδιά δεύτερης και τρίτης γενεάς, τα οποία έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το γεγονός αυτό, θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιείται στα παροικιακά σχολεία, καθώς και στις μεθόδους διδασκαλίας. Η ΠΣΕΚΑ ζητά τόσο την αποστολή καταρτισμένων και έμπειρων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ελληνικών στα παροικιακά σχολεία, όσο και την αποστολή

αναβαθμισμένου εκπαιδευτικού υλικού έτσι που να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των παιδιών που φοιτούν στα παροικιακά σχολεία.

Επίσης, το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού (Περιφέρεια Βορείου και Νοτίου Αμερικής) το 2005 είχε προτείνει δράσεις, έτσι ώστε να απαμβλυνθεί ως ένα σημείο, το πρόβλημα τις φθίνουσας πορείας που διαγράφει σήμερα η ελληνική παιδεία στην Αμερική. Μερικές από τις δράσεις που έχουν προταθεί μεταξύ άλλων, αφορούν στην παροχή εκπαίδευσης και διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς (όπως για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν πιστοποιητικό διδασκαλίας από το Hellenic College της Βοστώνης ή πιστοποιητικό διδασκαλίας από κάποιο ελληνικό πανεπιστήμιο ή να έχουν παρακολουθήσει μια σειρά εκπαιδευτικών σεμιναρίων στις ΗΠΑ ή σε άλλες χώρες), πρόσληψη Επιτόπιου Προσωπικού και άλλα.

Έρευνες για την ελληνοκυπριακή κοινότητα της Μεγάλης Βρετανίας (Καρυολάιμου, 1997) έδειξαν ότι η εμμονή των κοινοτικών φορέων για εισαγωγή της ελληνικής γλώσσας στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, ενισχύεται από την απαισιόδοξη, αλλά ρεαλιστική διαπίστωση ότι 10.000 ελληνόπουλα (από την Κύπρο και την Ελλάδα) που βρίσκονται στη σχολική ηλικία, δηλαδή περισσότερο από το 50% των μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενεάς (Ιωαννίδης 1990), δεν φοιτούν σε κανένα παροικιακό σχολείο και δεν έχουν οποιαδήποτε επαφή με την κοινή ελληνική γλώσσα. Με βάση αυτά τα δεδομένα, φαίνεται ότι η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω χάριν της Μεγάλης Βρετανίας, αποτελεί τη μοναδική οδό καθολικής προσέγγισης των ελληνόπουλων και των κυπριόπουλων. Η επιλογή της μη φοίτησης σε παροικιακά σχολεία οποιασδήποτε μορφής από τους Έλληνες και Κύπριους μαθητές, φανερώνει την ανάγκη τους για ένταξη στην αγγλική πραγματικότητα και συνάμα την απαξίωση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Μειονοτική Εκπαίδευση: η Ελληνική και Κυπριακή πραγματικότητα

Στη Δυτική Θράκη λειτουργούν σήμερα αρκετά μειονοτικά σχολεία (198 δημοτικά σχολεία). Εντούτοις, δεν υπάρχουν δημόσια μειονοτικά νηπιαγωγεία, ενώ κάποια από τα παιδιά των μουσουλμανικών μειονοτήτων φοιτούν σε ελληνικά δημόσια νηπιαγωγεία που λειτουργούν σε μικτούς οικισμούς (Μαυρομμάτης, 2005). Τα μειονοτικά σχολεία της Δυτικής Θράκης

θεωρούνται ιδιωτικά με βάση τον ελληνικό νόμο Ν. 694/1997, ενώ το νομικό καθεστώς που τα διέπει χαρακτηρίζεται από ένα κράμα διατάξεων δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Στα σχολεία αυτά, γίνεται καταβολή ενός μικρού ποσού για δίδακτρα ετησίως (η καταβολή των διδάκτρων έγκειται στα πλαίσια του θεσμού λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων). Το ποσό αυτό χρησιμοποιείται για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών και για τη μισθοδοσία των δασκάλων που διδάσκουν το μάθημα των θρησκευτικών (Μαυρομμάτης, 2005).

Στα μειονοτικά σχολεία εφαρμόζεται ένα σύστημα δίγλωσσης εκπαίδευσης και γίνεται ισότιμη κατανομή του χρόνου διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών (53% τουρκική και 47% ελληνική). Πρόκειται για ένα πλαίσιο στο οποίο οι δύο γλώσσες (τούρκικη και ελληνική) δεν διδάσκονται μόνο ως γλωσσικά μαθήματα, αλλά χρησιμοποιούνται και για τη διδασκαλία θεωρητικών και θετικών μαθημάτων. Το ΥΠΑΜΘ καταβάλλει προσπάθειες για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών των μουσουλμανικών μειονοτήτων της Θράκης με την προσφορά και αποδέσμευση κονδυλίων για λειτουργικές ανάγκες, επισκευές και επεκτάσεις των μειονοτικών σχολείων.

Οι εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν το διδακτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων προέρχονται από τις τάξεις των παλαιο-μουσουλμάνων εκπαιδευτικών, δηλαδή Ελλήνων υπηκόων οι οποίοι είναι απόφοιτοι κρατικών σχολών της Τουρκίας, των μετακλητών εκπαιδευτικών, δηλαδή αποφοίτων των παιδαγωγικών σχολών της Τουρκίας καθώς και τις τάξεις των Ελλήνων υπηκόων εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ (Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης) και Ελλήνων χριστιανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι απόφοιτοι των ελληνικών παιδαγωγικών σχολών.

Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα στηρίζεται στις διατάξεις της Συνθήκης της Λωζάνης που προνοούν τον σεβασμό της θρησκευτικής, γλωσσικής και εκπαιδευτικής ελευθερίας των θρησκευτικών μειονοτήτων όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στην Τουρκία. Δυστυχώς όμως, η παραγκώνιση πολλών άλλων παραμέτρων κατά την εκπαίδευση των μειονοτήτων παρεμποδίζει την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια, δημιουργούνται αρκετά δισεπίλυτα προβλήματα. Αρχικά, ο μη συνυπολογισμός της οικονομικής κατάστασης των ατόμων που απαρτίζουν τη μειονότητα, το μορφωτικό τους επίπεδο, η σύνθεση του πληθυσμού και η αστικοποίηση, οδηγούν αναπόφευκτα στην αποτυχία ή την περιορισμένη

επιτυχία κάθε προσπάθειας για εκπαιδευτική αναβάθμιση των εν λόγω μειονοτήτων, αλλά και σε όξυνση του προβλήματος του αναλφαριθμητισμού των μουσουλμανοπαιδών.

Η διαδικασία της μάθησης επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαβιεί ένας μαθητής. Αρνητικοί παράγοντες όπως η διγλωσσία, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό οικογενειακό επίπεδο, το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, αλλά και το ανεπαρκές εκπαιδευτικό περιβάλλον συντείνουν στην ελλιπή μάθηση των παιδιών των μουσουλμανικών μειονοτήτων της χώρας. Στην περίπτωση της Θράκης, η μουσουλμανική μειονότητα συχνά δεν συμμορφώνεται με την ελληνική νομοθεσία που διέπει την εκπαίδευση στην Ελλάδα σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών στην προδημοτική εκπαίδευση. Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μελών της μειονότητας συνδέεται άμεσα με την παραδοχή ότι, την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης των παιδιών στην πρώιμή τους ηλικία φέρει αποκλειστικά η οικογένεια. Το πρόβλημα οξύνεται όταν η αντίληψη αυτή βρίσκει απήχηση και στη δημοτική εκπαίδευση, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί μαθητές διακόπτουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο για διάφορους λόγους που συνδέονται με τον πολιτισμό και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μελών των μειονοτήτων.

Επίσης, οι σχολικές αργίες στα μειονοτικά σχολεία είναι περισσότερες συγκριτικά με τα υπόλοιπα σχολεία του ελληνικού δημοσίου, λόγω ακριβώς της επιπρόσθετης συμπερίληψης των θρησκευτικών αργιών των μουσουλμάνων. Ο αυξημένος αριθμός των αργιών επιφέρει και την απώλεια αρκετών διδακτικών ωρών, με αποτέλεσμα τη μη κάλυψη της διδακτέας ύλης και της αναποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Η κατάσταση εντείνεται λόγω της δυσκολίας εύρεσης οικονομικών πόρων για στήριξη της μειονοτικής εκπαίδευσης. Αν και η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν στις πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι σχολικές εφορείες των δήμων και των κοινοτήτων όπου υπάρχουν μουσουλμανικές μειονότητες, εμφανίζονται επιφυλακτικές στην παροχή επιχορηγήσεων που διατίθενται από το ελληνικό κράτος.

Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα μειονοτικά σχολεία έχει διαμορφωθεί με βάση την ανάγκη για παροχή διγλωσσικής εκπαίδευσης στους μουσουλμάνους μαθητές. Επομένως, τα γνωστικά αντικείμενα κατανέμονται στην ελληνική και τουρκική γλώσσα, γεγονός που διαφοροποιεί την κατανομή των μαθημάτων σε διδακτικές ώρες και την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων

αυτών, κάποια από τα μαθήματα διδάσκονται στα ελληνικά και κάποια άλλα στα τουρκικά, με αναλογία 47% προς 53% αντίστοιχα. Ως εκ τούτου, τα σχολικά εγχειρίδια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική και επιτυχή εκπαίδευση των παιδιών των μουσουλμανικών μειονοτήτων. Η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία επιβάλλει την παροχή βιβλίων στους μαθητές γραμμένων στην τουρκική γλώσσα. Τα βιβλία αυτά χορηγούνται από το τουρκικό δημόσιο και ως επακόλουθο να καθυστερεί πολύ συχνά η διανομή τους στους μαθητές (Κανακίδου, 1997). Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια που αποστέλλονται από το τουρκικό δημόσιο δεν διέπονται από το πνεύμα της διαπολιτισμικής αγωγής και του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, αντιθέτως, κινούνται σε μονοπολιτισμικά πλαίσια (Βακαλιός, 1997).

Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θέτει ακόμη ένα τροχοπέδη στην ομαλή λειτουργία και αποτελεσματικότητα των μειονοτικών σχολείων της χώρας. Τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος, αν και στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, απευθύνονται σε παιδιά που το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον τους τα έχει ήδη προετοιμάσει με ακουστικά, οπτικά και γλωσσικά ερεθίσματα και έχει ήδη προπαιδέψει το ελληνικό αλφάβητο σε αυτά. Για τα παιδιά των μουσουλμανικών μειονοτήτων, τα εγχειρίδια αυτά κρίνονται ως ακατάλληλα και δεν φαίνεται να λύνουν το πρόβλημά τους στο προαναγνωστικό και προγραφικό επίπεδο, με αποτέλεσμα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας να σημειώνεται με μεγάλη καθυστέρηση.

Επιπρόσθετα, οι διαπολιτισμικές αρχές που θα πρέπει να διαχέουν κάθε εκπαιδευτικό πακέτο, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η άρση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, 2000), ενυπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά σε περιορισμένη έκταση. Αν και προσεγγίζονται σημαντικά θέματα όπως ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η μετανάστευση κ.ά., καμία αναφορά δεν γίνεται στην καθημερινή ζωή σε άλλες χώρες ώστε να αναδειχθούν οι ομοιότητες και να κατανοηθούν οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών.

Πέραν τούτου, το φαινόμενο της διγλωσσίας τοποθετείται στο επίκεντρο της προβληματικής λόγω της σημασίας που αποδίδεται στην εθνοπολιτική και γλωσσική ταυτότητα των παιδιών των μεταναστών, τις γλωσσικές μειονότητες εν γένει και λόγω της αμφισβήτησης του μονοπολιτισμικού και μονο-γλωσσικού προτύπου το οποίο κυριαρχεί μέχρι σήμερα στο σχολείο (Κασίμη, 2005).

Τα βιβλία του μαθήματος των θρησκευτικών συμβάλλουν στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου. Η θρησκευτική παιδεία που παρέχεται από το σχολείο αποτελεί μια άλλη όψη του εθνικισμού. Τα θρησκευτικά δεν είναι ένα ακόμη μάθημα. Είναι μια ιδιότυπη αφήγηση που αφορά στην κατανόηση του κόσμου και της κοινωνίας, της ιστορίας και του πολιτισμού (Ζαμπέτα, 2003). Το μάθημα των θρησκευτικών όπως παρουσιάζεται στο ελληνικό σχολείο, δεν αφορά μόνο στη μελέτη των χαρακτηριστικών της Ορθοδοξίας ή στη μετάδοση συγκεκριμένων ηθικοπλαστικών κανόνων. Διαμορφώνει επιχειρήματα σχετικά με την ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και την ιστορική συνάντηση ελληνισμού και Χριστιανισμού (Ζαμπέτα, 2003).

Στα ελληνικά σχολικά βιβλία, το ελληνικό έθνος εμφανίζεται ως οντότητα σχεδόν φυσική και υπερβατική, ανθρωπομορφικό συλλογικό υποκείμενο που βαδίζει στους αιώνες έξω από τον χρόνο και την ιστορία. Βασικά προτερήματα που επαναλαμβάνονται είναι η «διατήρηση» των «εθνικών» ιδιοτήτων από την πιο μακρινή αρχαιότητα και η εθνική ομοιογένεια που παράγει ομοψυχία (Φραγκουδάκη, 2007). Περιέχεται η μοναδικότητα των Ελλήνων, το ηρωικό μεγαλείο και η εθνική πολιτισμική ομοιογένεια ως αιώνια εθνική αρετή, στηρίζεται σε έναν πατριωτισμό παρωχημένο, της εποχής των «μεγάλων» εθνικών ιδεών, δηλαδή των εθνικών επεκτατισμών. Αντιφάσκει κραυγαλέα με τις αξίες της «ενότητας» των ευρωπαϊκών λαών «μέσα στην ποικιλία», ναρκοθετώντας τόσο την ενότητα όσο και τη σύγχρονη αξία της ποικιλίας και παράγει ρατσισμό (Φραγκουδάκη, 2007).

Στους παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν τη μάθηση και την εκπαίδευση στις μειονοτικές κοινότητες της Ελλάδας, προστίθεται και η ανομοιομορφία του διδακτικού προσωπικού στο οποίο συμπεριλαμβάνονται τόσο μουσουλμάνοι, όσο και χριστιανοί εκπαιδευτικοί. Είναι προφανές πως οι μουσουλμάνοι και οι χριστιανοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί είναι δέκτες μεγαλύτερου σεβασμού σε σχέση με τους χριστιανούς εκπαιδευτικούς. Διαφορές εντοπίζονται και στον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές. Προχωρώντας ακόμα παραπέρα, εντοπίζουμε τη διαφοροποίηση του παιδαγωγικού ύφους μεταξύ των μουσουλμάνων και χριστιανών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία αυτά. Οι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, εκμεταλλευόμενοι το κύρος που τους προσφέρει η θέση τους, ενώ οι

χριστιανοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κάνουν χρήση της παιδοκεντρικής προσέγγισης. Αυτή η εναλλαγή παιδαγωγικού ύφους προκαλεί σύγχυση στους μαθητές για το ποια πρέπει να είναι η σχέση τους με την εξουσία (Κανακίδου, 1997). Εν κατακλείδι, η έλλειψη συνεργασίας και η δυνατότητα αυτόνομης διδασκαλίας επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη διαδικασία μάθησης και τον συντονισμό της διδακτέας ύλης, με αποτέλεσμα τον πλήρη αποσυντονισμό των μαθητών.

Σε αντίθεση με τα τεκταινόμενα και το καθεστώς που επικρατεί στην Ελλάδα, στην Κύπρο το σκηνικό στον τομέα αυτό είναι εντελώς διαφορετικό. Οι κάτοικοι της Κύπρου εντάσσονται -με βάση την καταγωγή, τη γλώσσα, την πολιτιστική παράδοση και το θρήσκευμα- σε μία από τις δύο κοινότητες που προνοούνται από το Άρθρο 2 του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας, είτε την Ελληνική είτε την Τουρκική. Κατά το σύνταγμα της Κύπρου, στην Ελληνική κοινότητα Κύπρου συμπεριλαμβάνονται εκτός από τους Ελληνοκύπριους που αποτελούν πλειοψηφία και οι θρησκευτικές ομάδες των Μαρωνιτών, των Λατίνων και των Αρμενίων. Στην Τουρκική μειονότητα Κύπρου συμπεριλαμβάνονται εκτός των Τουρκοκυπρίων και όλοι οι μουσουλμάνοι και οι Ρομά (νομαδικός λαός από την Ινδία που μετανάστευσε και εξαπλώθηκε σε πολλές περιοχές του κόσμου). Όλοι οι κάτοικοι της Κυπριακής Δημοκρατίας έχουν την επιλογή της φοίτησης στα δημόσια σχολεία του νησιού ή σε ιδιωτικά σχολεία που υπάρχουν. Η εκπαίδευση των μειονοτήτων γίνεται και στους δύο τύπους σχολείων, ιδιωτικά και δημόσια, καθώς μπορούν να επιλέξουν.

Οι Μαρωνίτες διατηρούν στην Κύπρο το δημοτικό σχολείο «Άγιος Μάρωνας» που λειτουργεί από το 2002 με 160 μαθητές περίπου. Το συγκεκριμένο σχολείο λειτουργεί ως ολοήμερο όπου η διδασκαλία της Μαρωνίτικης Αραβικής γλώσσας διδάσκεται κατ' επιλογήν. Αποτελεί το μοναδικό δημόσιο δημοτικό σχολείο στο οποίο φοιτούν στην πλειοψηφία τους μαθητές που ανήκουν στη Μαρωνίτικη κοινότητα της Κύπρου. Το σχολείο ιδρύθηκε μετά από πολιτική απόφαση και άρχισε τη λειτουργία του τον Σεπτέμβριο του 2002 με 112 μαθητές. Φιλοξενεί αρκετά παιδιά από τα τέσσερα μαρωνίτικα χωριά: τον Ασώματο, την Καρπάσια, τον Κορμακίτη και την Αγία Μαρίνα, εντούτοις παραμένει ανοικτό και σε άλλα παιδιά τα οποία επιθυμούν να φοιτήσουν στο σχολείο.

Η μειονότητα των Λατίνων διατηρεί σχολεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Σε αυτή την περίπτωση, τα δύο σχολεία της μειονότητας λειτουργούν σε ιδιωτικό καθεστώς. Το σχολείο Αγίας Μαρίας στη Λεμεσό

παρέχει εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο έως την 7^η τάξη γυμνασίου. Το νηπιαγωγείο και το δημοτικό χωρίζονται σε δύο τμήματα, το ελληνικό και το αγγλικό. Το ελληνικό ακολουθεί το ακαδημαϊκό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, ενώ στο αγγλικό οι μαθητές διδάσκονται μέσω της αγγλικής γλώσσας. Επίσης, η μειονότητα των Λατίνων διατηρεί το ιδιωτικό κολέγιο Τέρρα Σάντα στη Λευκωσία, το οποίο είναι αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Είναι σχολείο μέσης εκπαίδευσης και η γλώσσα διδασκαλίας είναι τα αγγλικά. Τα ελληνικά και τα ιταλικά διδάσκονται κατ' επιλογήν.

Τέλος, οι Αρμένιοι διατηρούν δημοτικά σχολεία στη Λευκωσία, στη Λεμεσό και στη Λάρνακα, τα οποία φέρουν όλα το όνομα Nareg. Όλα τα σχολεία των Αρμενίων διοικούνται από την Αρμενική Σχολική Επιτροπή η οποία διορίζεται από τον πρέσβη των Αρμενίων στο νησί και εγκρίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Τα τρία σχολεία χρηματοδοτούνται από την κυπριακή κυβέρνηση, αλλά ενεργούν ανεξάρτητα σε θέματα αναλυτικού προγράμματος και εσωτερικής διοίκησης. Τα μέλη της σχολικής επιτροπής διορίζονται από τον κοινοβουλευτικό εκπρόσωπο της αρμενικής κοινότητας ενώ οι εκπαιδευτικοί διορίζονται από τη σχολική επιτροπή εκτός από τον/την εκπαιδευτικό της ελληνικής γλώσσας. Το μοναδικό εκπαιδευτικό κέντρο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται στη Λευκωσία. Έχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα τριών ετών μετά από το οποίο οι μαθητές συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους σε κυπριακά δημόσια σχολεία. Το Γυμνάσιο αυτό ανήκει στα σχολεία Nareg και είναι αντίστοιχο στα τρία πρώτα χρόνια της κυπριακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη Λευκωσία, λειτούργησε από το 1924 μέχρι το 2005 και το Melkonian, το οποίο ήταν ίδρυμα μέσης εκπαίδευσης που διαδραμάτισε ιδιαίτερο ρόλο στην πολιτισμική εκπαιδευτική και αθλητική ζωή των Αρμενίων της Κύπρου.

Αναγκαιότητα για Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μέσα από την ανασκόπηση των στοιχείων για τη μειονοτική εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση της ομογένειας, διαφαίνεται ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα για την εκπαίδευση και μόρφωση των παιδιών των εθνικών μειονοτήτων και της ομογένειας, εντός της χώρας ή και εκτός αυτής, ανταποκρίνεται αποσπασματικά στις ανάγκες και τις προτεραιότητες που θέτουν οι πληθυσμοί των ομάδων αυτών. Επιπρόσθετα, τόσο η παροικιακή, όσο και η μειονοτική εκπαίδευση, ανταποκρίνονται

ελλιπώς στις νέες συνθήκες διαπολιτισμικότητας και παγκοσμιοποίησης που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Η εκπαίδευση των μειονοτήτων και της ομογένειας θα πρέπει να οργανωθεί κατά πολύ περισσότερο προκειμένου να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα τόσο για τους μαθητές, όσο και για την κοινωνία γενικότερα.

Η εκπαιδευτική πολιτική και στις δύο περιπτώσεις ωθεί τους μαθητές στο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση λόγω του ότι το σύστημα παιδείας είναι ανοίκειο με τις εμπειρίες τους. Αναφορικά με τις μειονότητες, το σύστημα παιδείας (περίπτωση της Ελλάδας) αποστασιοποιείται από τις ανάγκες των μουσουλμανικών, στην προκειμένη περίπτωση, μειονοτήτων και η μόρφωση των παιδιών σε αυτού του τύπου σχολεία, αντιμετωπίζεται αρνητικά από την οικογένεια και από τα ίδια τα παιδιά με αποτέλεσμα την έξοδό τους από την εκπαίδευση και την αύξηση του αναλφαριθμητισμού. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης της ομογένειας, οι ομογενείς δεν τυγχάνουν επαρκούς εκπαίδευσης στους φορείς που υπάρχουν στις χώρες υποδοχής, ενώ αρκετοί δεν εγγράφουν τα παιδιά τους στα παροικιακά σχολεία διότι οι ανάγκες τους (πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές κτλ) δεν συνάδουν με την εκπαιδευτική παροχή εκ μέρους των σχολείων αυτών.

Διαγράφεται συνεπώς η ανάγκη για συμπερίληψη των μαθητών τόσο των παροικιακών, όσο και των μειονοτικών σχολείων, στα σχολεία του «δεσπόζοντος ρεύματος» των χωρών όπου διαβιούν, με άμεσο στόχο και σκοπό την ουσιαστική συμπερίληψή τους στην κοινωνία με παράλληλο σεβασμό στις κοινωνικό-πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους. Η εκπαίδευση των παιδιών σε αμιγή σχολικές μονάδες της ενιαίας εκπαίδευσης, οι οποίες διέπονται από το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δύναται να τους εντάξει γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα στην πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία καλούνται να ζήσουν, ενώ η διαδραστική συνύπαρξή τους με την άρχουσα πλειονότητα δύναται να επιφέρει την εξάλειψη κάθε είδους στερεοτυπικών αντιλήψεων και διακρίσεων. Επίσης, το ενιαίο διαπολιτισμικό σχολείο ενδέχεται να δημιουργήσει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την αποδοχή της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, αλλά και αποτελεί το μέσον για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996· Γκότοβος, 2007).

Γενικά αποδεκτό είναι και το γεγονός της ακαταλληλότητας πλέον των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στους δύο τύπους εκπαίδευσης, καθώς και των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών

προγραμμάτων σπουδών. Τα σχολικά εγχειρίδια που διατίθενται στα σχολεία των μειονοτήτων και στα παροικιακά σχολεία δεν συνάδουν με το πνεύμα των απαιτήσεων, των ικανοτήτων και των αντιλήψεων τόσο των παιδιών, όσο και των οικογενειών τους. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν φαίνεται να αξιοποιεί με δημιουργικό τρόπο τα πολιτισμικά στοιχεία, την ετερότητα, τα βιώματα και γενικά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τόσο στα μειονοτικά, όσο και στα παροικιακά σχολεία, με αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό αυτών των ιδιαιτεροτήτων και τη μη αξιοποίησή τους από την κοινωνία. Η φοίτηση σε ένα σχολείο εμποτισμένο με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα προσφέρει στα παιδιά ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις δικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες, θα παρέχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εγχειρίδια που θα ενστερνίζονται τη διαπολιτισμικότητα και θα στελεχώνεται με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που ενστερνίζονται τα όσα η διαπολιτισμική αγωγή προσβέυει.

Η ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων και για τους δύο τύπους σχολείων (παροικιακά και μειονοτικά) διαφαίνεται έντονα, καθώς επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στους μαθητές, την εκπαίδευσή τους και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Στα σχολεία της παροικίας, οι αρμόδιοι φορείς κάνουν λόγο για την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, παρατήρηση που έχει άμεση σχέση με τις εκπαιδευτικές τακτικές και μεθόδους που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία τόσο της ελληνικής γλώσσας, όσο και των υπόλοιπων θεματικών ενότητων που καλύπτονται σε όλες τις μορφές παροικιακής εκπαίδευσης. Στον ίδιο άξονα κινείται και το ζήτημα των εκπαιδευτικών τακτικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα μειονοτικά σχολεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικό εκπαιδευτικό ύφος και διδάσκουν αντικείμενα στα οποία φαίνεται να μην έχουν την απαραίτητη και κατάλληλη επιμόρφωση.

Η προβληματική των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων θα πάψει να απασχολεί το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως θρησκευματος και καταγωγής θα υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, θα είναι γαλουχημένοι με τις ίδιες πανανθρώπινες αξίες, ιδανικά, πιστεύω και σκοπούς. Αυτό θα τους οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου που θα είναι εποικοδομητικό, αποτελεσματικό και αρεστό σε όλα τα παιδιά που θα φοιτούν σ' αυτό. Ο νέος ρόλος τους εκπαιδευτικού θα είναι διαμεσολαβητικός, με αποστολή να βρει τους κατάλληλους τρόπους ώστε να διαπραγματευτεί τη διαφορετικότητα, καθότι

η ευθύνη του για τη διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του κάθε μαθητή είναι βαρυσήμαντη (Καστελλάνου, 2001). Πρέπει επίσης να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση και να απαλλαγεί από τα στερεότυπα και τη λογική της ομοιομορφίας και να είναι έτοιμος να αποδεχτεί την πολιτισμική ποικιλομορφία του συνόλου που διαμορφώνεται.

Επίλογος

Όλα τα προαναφερόμενα προβλήματα στην εκπαίδευση των μειονοτήτων και της ομογένειας, καταδεικνύουν την ανάγκη αλλαγής τόσο στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όσο και στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα. Η άμβλυνση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση της ομογένειας και των μειονοτήτων μπορεί πιθανότατα να επέλθει μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θα πρέπει να διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα της μειονοτικής και παροικιακής εκπαίδευσης και να έχει ως κύριο στόχο και δράση του την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Κατά τον Γεωργογιάννη (1997), το διαπολιτισμικό μοντέλο υποδηλώνει μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, την αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών, μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων. Το μοντέλο αυτό θα πρέπει να αποτελεί βασική αρχή και στόχο για κάθε σχολική δραστηριότητα, να έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής ή στις μειονοτικές τους ομάδες, να επανεξετάζει και να αναθεωρεί την άμεση εμπειρία και τους μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου.

Εν κατακλείδι, η μεταρρύθμιση της μειονοτικής και παροικιακής εκπαίδευσης «οφείλει να κινηθεί στο πλαίσιο της ενιαίας δημόσιας εκπαίδευσης με στοιχεία διαπολιτισμικής αγωγής και ανοιχτής σε όλες τις επιμέρους πολιτισμικές ταυτότητες» της περιοχής της μειονότητας ή της χώρας υποδοχής (Γκότοβος, 2007: 44). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την πλέον κατάλληλη λύση για την εκπαίδευση τόσο των μειονοτήτων, όσο και των αποδήμων στις χώρες εισδοχής. Συνεπώς, η γλωσσική υποστήριξη των μαθητών των μειονοτήτων και της παροικίας θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης μέσω γλωσσικών προγραμμάτων εντεταγμένων στα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα των σχολείων του «δεσπόζοντος ρεύματος». Η δυνατότητα συμμετοχής μαθητών πέραν της

μειονότητας ή της παροικίας στα προγράμματα αυτά, δύναται να προωθήσει την ανάπτυξη θετικών στάσεων αναφορικά στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία και την ανάπτυξη γλωσσών, την ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μετα-επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως δεξιότητες παρατήρησης και επιχειρηματολογίας, και την καλλιέργεια μιας πολυγλωσσικής κουλτούρας (Νικολάου, 2000). Προτείνεται επιπλέον η πολιτισμική υποστήριξη των μειονοτήτων και της παροικίας μέσω εξωσχολικών και παρασχολικών δραστηριοτήτων υπό τον τύπο θρησκευτικών φροντιστηρίων και πολιτιστικών συλλόγων. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η προσανατολισμένη επιλογή των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναλαμβάνουν το έργο αυτό, καθώς και η συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της όλης προσπάθειας.

Βιβλιογραφία**Ελληνική**

- Βακαλιός Θ. (1997). *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg
- Βουρή, Σ. & Καψάλης Γ. Δ. (2003). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2007). Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του μειονοτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και του εκπαιδευτικού κατευνασμού. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 13-56.
- Clogg, R. (2004). Η ελληνική διασπορά: Το ιστορικό πλαίσιο. Στο: R. Clogg (Επιμ.) *Η Ελληνική Διασπορά στον 20^ο αιώνα*. Μετάφραση: Μαρίνα Φράγκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης, Μ. (1982). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Θρησκεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ιωαννίδης, Π. (1990). Το ελληνικό παροικιακό σχολείο στη Μ. Βρετανία. *Πρακτικά του Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Κυπριακής Μετανάστευσης: Ιστορική και Κοινωνιολογική Προσέγγιση*, 179-190.
- Κανακίδου, Ε (1997). *Η εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρυολαίμου, Μ. (1997). Η ελληνοκυπριακή κοινότητα της μεγάλης Βρετανίας. *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ, 71-77.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2005, 13-24.
- Καστελλάνου, Γ. (2001). Παιδεία και πολυπολιτισμική κοινωνία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62, 216-224.
- Κωνσταντινίδης, Σ. (Επιμ.) (2001). *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μάρκου, Γ. Π. (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας: Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ. Π. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Το Ερευνητικό Πρόγραμμα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μια Εναλλακτική Πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα Παιδιά της Καλκάντζας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Μπουνάς, Θ. (1995). Η Ελληνόγλωσση διδασκαλία των μαθημάτων του πατριδογνωστικού κύκλου στα παιδιά των αποδήμων μας. Στο: Κ. Π. Χάρης, & Ν. Β. Πετρούλακης (Επιμ.) *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*. *Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρήγου, Μ. (1997). Ο ρόλος του πανεπιστημίου και οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύγχρονα Θέματα*, 64, 16-19.

Φραγκουδάκη, (2007). Το σχολείο και η διαπολιτισμική εκμάθηση της συμβίωσης των διαφορών. *Πρακτικά Ημερίδας 'Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Αγωγή, Διδασκαλία, Μάθηση'*, Αθήνα, 15 Φεβρουαρίου 2007.

Ξενόγλωσση

Meighan, R. (1986). *A Sociology of Educating*. London: Cassell.

Modood, T. (2007). *Multiculturalism. A Civic Idea*. Cambridge: Polity Press.

Ritzer, G., Kammeyer, K., & Yetman, N.R. (1982). *Sociology: Experiencing a Changing Society*. Boston: Allyn & Bacon.

Μέρος Τρίτο

Ειδικά θέματα
διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη
διαπολιτισμική εκπαίδευση:
θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές¹

Άννα Πιατά

**Πολιτισμική ποικιλότητα και εκπαιδευτική ισότητα: η διαπολιτισμική
εκπαίδευση ως κοινωνική δράση**

Οι γλώσσες και οι πολιτισμοί βρίσκονται σε διαρκή επαφή και αλληλεπίδραση διαμορφώνοντας κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από συνθήκες πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή *πολιτισμικής ποικιλότητας* (cultural diversity). Με δεδομένο ότι η κοινωνική ισότητα, μέρος της οποίας αποτελούν οι ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση και μόρφωση, αποτελεί θεμελιώδες ζητούμενο και αναπόσπαστο κομμάτι κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, οι σύγχρονες κοινωνίες έρχονται αντιμέτωπες με μια μεγάλη πρόκληση: όντας πληθυσμιακά ανομοιογενείς ως προς την εθνική καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία και όλα όσα συνιστούν την *πολιτισμική ταυτότητα* (cultural identity), πώς αυτές οι κοινωνίες μπορούν να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική ισότητα; Και ακόμα περισσότερο, πού στοχεύει μια εκπαιδευτική πολιτική σε ένα τέτοιο πολιτισμικά ποικιλόμορφο περιβάλλον;

Απάντηση σε αυτό το ερώτημα επιχειρεί να δώσει η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* (intercultural education), που έχει ως κύριο στόχο να εξασφαλίσει μια *παιδαγωγική ισότητας* (equity pedagogy), δηλαδή να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν ανήκουν σε διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες (Banks και Banks 1995). Όπως αναφέρει και η Moya (2002: 139), «μια πραγματικά πολυπρισματική, διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί

¹ Η παρούσα μελέτη είχε ως αφορμή έρευνα που διενεργήθηκε για τις στάσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών απέναντι στη γλώσσα καταγωγής τους (δράση 5 «Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών», υποδράση 5.1 «Διερεύνηση αναγκών και προϋποθέσεων») στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (επιστημονική υπεύθυνη υποδράσης: Αγγελική Κοιλιάρη· βλ. *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών* 2011). Ευχαριστώ τη Βίλλυ Τσάκωνα για τη βοήθειά της σε όλη τη διαδικασία συγγραφής του παρόντος άρθρου και τον Αργύρη Αρχάκη και την Αγγελική Κοιλιάρη για τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους.

απαραίτητο συστατικό μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας».² Για το σκοπό αυτό, όπως εξηγούν οι Banks και Banks (2001: xii), «η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδυάζει έννοιες, αρχές, θεωρίες και πλαίσια ιδεών (paradigms) από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, όπως η ιστορία, οι κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες, η εθνογραφία και οι σπουδές φύλου».

Αντίθετα από άλλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών που είναι εθνοκεντρικές και στοχεύουν στην αφομοίωση των μεταναστευτικών ομάδων από το γηγενή πληθυσμό (βλ. Νικολάου 2000), η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τη δυναμική αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στις διάφορες εθνικές ομάδες, η οποία αφορά τόσο στις μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες όσο και στον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής (βλ. Κοιλιάρη 2005, Τσάκωνα σε αυτό τον τόμο και τις αναφορές που δίνονται εκεί).

Έχοντας ως γνώμονα την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την επίτευξη κοινωνικής συνοχής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως νοείται εδώ, είναι άμεσα συνυφασμένη με την κοινωνική δράση, δηλαδή με κάθε μορφή ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας που έχει ως στόχο την εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (πρβλ. Banks 1993, 1996, Sleeter 1996, DomNwachukwu 2010). Όπως εξηγεί και ο Banks (2003: 109),

[χ]ρειάζεται να επιλέγεις εκείνες τις έννοιες και τις γενικεύσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν κοινωνική δράση ενάντια στις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις στην προσωπική τους ζωή, στο σχολείο και σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο συμμετέχουν.

Ανάμεσα στις διάφορες προσεγγίσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που καταγράφουν για το αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, οι Sleeter και Grant (1987) θεωρούν ως πραγματικά διαπολιτισμική εκείνη την παιδαγωγική πρακτική που, αφενός, ενθαρρύνει την ανθρώπινη ποικιλομορφία και προωθεί τις ίσες ευκαιρίες για όλους και, αφετέρου, επεκτείνεται στον χώρο της κοινωνικής δράσης βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν τα αίτια της ανισότητας και της καταπίεσης και να αναπτύξουν στρατηγικές για την εξάλειψή τους. Σημαντικό είναι ότι η προσέγγιση αυτή ασχολείται και με διακρίσεις που ανάγονται στο φύλο, το κοινωνικοοικονομικό στάτους, τη

² Η μετάφραση του παραθέματος είναι δική μου, όπως και σε όσα παραθέματα ακολουθούν και προέρχονται από ξένη βιβλιογραφία.

σεξουαλικότητα και τη σωματική διάπλαση των μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα, ο Banks (2001), σκιαγραφώντας τις διάφορες διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκρίνει τη μετασχηματιστική προσέγγιση (transformative approach) και αυτή που ονομάζει προσέγγιση της λήψης αποφάσεων και της κοινωνικής δράσης (decision-making and social action approach). Αυτές οι προσεγγίσεις επιτρέπουν στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από ένα ευρύ πρίσμα πλαισίων αναφοράς, ιδεών και προοπτικών και να αναλαμβάνουν δράση με στόχο την ισότιμη κοινωνική ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο βοηθά τους μαθητές να κατανοούν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και να δρουν μέσα σε αυτή με τρόπο που αμφισβητεί, επαναπροσδιορίζει και βελτιώνει τις υπάρχουσες ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές.

Συνολικά, αυτές οι προσεγγίσεις απομακρύνονται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά από την παραδοσιακή, εθνοκεντρική προσέγγιση που θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται στις μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες που με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να αφομοιωθούν από την κυρίαρχη ομάδα και έτσι να βιώνουν λιγότερο ρατσισμό (Moya 2002). Ουσιαστικά, αυτές οι προσεγγίσεις εξισώνουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας με τις μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται από ξενοφοβικές αντιλήψεις, να θεωρούν την πολυγλωσσία και την πολιτισμική ποικιλομορφία ως πρόβλημα και εμπόδιο στη μάθηση και να εφαρμόζουν αφομοιωτικές μεθόδους στην παιδαγωγική πρακτική (για την έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών βλ. Παπαχρήστος 2009 και αναφορές εκεί). Έτσι, οι αλλοεθνείς και αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως άγλωσσοι και στερούμενοι πολιτισμικής ταυτότητας και γίνονται εύκολα στόχος διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών με σοβαρές συνέπειες σε επίπεδο ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό. Με λίγα λόγια, δεν είναι πάντα σαφές τι συνεπάγεται για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και πρακτική ο όρος *διαπολιτισμικότητα*, ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή και ποιες είναι οι δεξιότητες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που σχετίζονται με την αποδοχή και την καλλιέργειά της.

Υιοθετώντας μια προσέγγιση που θεωρεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μετασχηματιστική και κοινωνικά ανακατασκευαστική (social reconstructionist: Sleeter και Grant 1987), η παρούσα μελέτη εστιάζει σε ένα στοιχείο που θεωρούμε κομβικής σημασίας για την επίτευξη της διαπολιτισμικής

επικοινωνίας και εκπαίδευσης: τη διαμόρφωση μιας δυναμικής πολιτισμικής ταυτότητας που βασίζεται στην *πολυπολιτισμική επίγνωση* (multicultural awareness) και οδηγεί στη *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα* (intercultural communicative competence) όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Στην προσέγγιση που υιοθετείται εδώ, η πολυπολιτισμική επίγνωση και η διαπολιτισμική ικανότητα αντιστοιχούν σε ένα σύνολο γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να αποβάλλουν ριζωμένα στερεότυπα και παγιωμένες προκαταλήψεις, να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και την πολυγλωσσία και να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους με απώτερο στόχο τη διαπολιτισμική συνεργασία και επικοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, στις επόμενες ενότητες, εξετάζεται πρώτα η έννοια του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, αναπτύσσονται οι έννοιες της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και εξετάζεται η πολυπολιτισμική επίγνωση που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα στους μαθητές. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με προτεινόμενους τρόπους ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα στην τάξη.

Η έννοια του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας

Ακολουθώντας τη Moya (2002: 158), θεωρούμε ότι η μελέτη της έννοιας του πολιτισμού αποτελεί (ή τουλάχιστον πρέπει να αποτελεί) αναπόσπαστο κομμάτι κάθε διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών. Ωστόσο, η έννοια του πολιτισμού είναι *ποικιλόμορφη* και *δυναμική* και ως τέτοια πρέπει να μελετάται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είτε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είτε μέσα στη σχολική τάξη. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι χρειάζονται μια πιο σύνθετη και διευρυμένη αντίληψη για τον πολιτισμό από αυτή που προϋποτίθεται ή υπονοείται στις περισσότερες πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Πρώτα απ' όλα, ο πολιτισμός αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, εθίμων και αξιών που διακρίνουν ένα σύνολο ανθρώπων από ένα άλλο και μεταδίδονται από γενιά σε γενιά μέσω της γλώσσας, της τέχνης, υλικών αντικειμένων, θεσμών και πρακτικών. Το πιο σημαντικό στοιχείο είναι ότι

κάθε πολιτισμικό σύστημα εφοδιάζει τα μέλη του με μια αντίληψη του κόσμου/κοσμοθεωρία (worldview) μέσα από την οποία ερμηνεύουν τον κόσμο και δρουν μέσα σε αυτόν. Σε επίπεδο μακροσκοπικό, το οποίο θα μπορούσαμε να ονομάσουμε μακρο-κουλτούρα (macroculture), ο πολιτισμός αναφέρεται σε ένα πολιτισμικό σύστημα που επηρεάζει την πλειονότητα ενός λαού που κατοικεί σε μια γεωγραφική τοποθεσία. Ωστόσο, η έννοια του πολιτισμού μπορεί να αφορά και σε ένα σύνολο διακριτών πολιτισμικών χαρακτηριστικών μιας μικρής πληθυσμιακής ομάδας ή μιας μικρής γεωγραφικής περιοχής, οπότε αποτελεί μια μικρο-κουλτούρα (microculture).

Η πολιτισμική ετερογένεια αποτελεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αναπόσπαστο στοιχείο των περισσότερων σύγχρονων κοινωνιών, αν όχι όλων: αφορά στην πολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών αξιών και πρακτικών σε έναν τόπο. Ιδανικά η πολιτισμική ποικιλότητα μπορεί να οδηγήσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό (cultural pluralism). Κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας και την αξιοποίηση της ποικιλίας που θα επιτρέψουν την ισότιμη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση διαφορετικών εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, γλωσσικών κτλ. ομάδων μέσα σε μια κοινωνία ποικιλόμορφη αλλά ενιαία. Σε αυτή την περίπτωση, οι μεταναστευτικές ομάδες συμμετέχουν ενεργά στη χώρα υποδοχής σε όλα τα επίπεδα (επαγγελματικά, κοινωνικά, οικονομικά κτλ.) διατηρώντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ενώ αντίστοιχα η χώρα υποδοχής αποδέχεται την πολιτισμική διαφορετικότητα ως ισάξια και ισότιμη με τον κυρίαρχο πολιτισμό και εμπλουτίζεται με ένα σύνολο νέων πολιτισμικών ιδεών και πρακτικών.

Σύμφωνα με τη διάκριση του Baumann (1999), εντοπίζουμε δύο θεωρήσεις για την έννοια του πολιτισμού: από τη μια, μια στατική θεώρηση του πολιτισμού ως προϊόντος/αποτελέσματος και, από την άλλη, μια πιο δυναμική που αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό ως διαδικασία. Σύμφωνα με την πρώτη, ο πολιτισμός μιας χώρας αναφέρεται στο σύνολο της πολιτιστικής της κληρονομιάς, στην οποία περιλαμβάνεται ο εθνικός ύμνος, η γλώσσα, η μουσική, τα τοπικά προϊόντα και η εθνική κουζίνα, όλα αυτά ιδωμένα ως σταθερά και αμετάβλητα στον χρόνο - γι' αυτό και οποιαδήποτε διαφοροποίησή τους συνιστά αλλοίωση και ως εκ τούτου πρέπει να αναχαιτιστεί ώστε να αποκατασταθεί η πολιτισμική καθαρότητα και αυθεντικότητα. Ωστόσο, ο πολιτισμός είναι κατ' ουσίαν έννοια δυναμική: κάθε πολιτισμός συνίσταται από ένα σύνολο πρακτικών που αφορούν τρόπους

αλληλεπίδρασης, επικοινωνιακούς κώδικες, συμπεριφορικές νόρμες και τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης (Moya 2002: 158). Αυτές οι πρακτικές εκφράζουν από κοινού σχετικά συνεκτικά συστήματα αξιών και εννοιών και κατευθύνουν (αν όχι καθορίζουν) τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με τον εαυτό μας, τον κόσμο και τους άλλους. Ιδωμένη ως ένα σύνολο πρακτικών, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια του πολιτισμού δεν μπορεί να νοηθεί ως πλήρως συνεκτική, ομοιογενής και σταθερή. Τα μέλη ενός πολιτισμού μπορούν να προσαρμόζονται στα εκάστοτε δεδομένα και να αλλάζουν πρακτικές ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες τους (επικοινωνιακές, κοινωνικές, επαγγελματικές, οικονομικές, προσωπικές κτλ.). Ακόμα και μέσα στο ίδιο πολιτισμικό μόρφωμα είναι δυνατόν να συνυπάρχουν διαφορετικές – ακόμα και αντίθετες – πολιτισμικές πρακτικές. Αλλάζοντας πολιτισμικές πρακτικές τα μέλη μιας κοινότητας, αλλάζει και ο ίδιος ο πολιτισμός.

Όσοι συμμετέχουν σε έναν πολιτισμό και μοιράζονται τις ίδιες πολιτισμικές πρακτικές, είναι φορείς μιας *πολιτισμικής ταυτότητας*, η οποία, όπως παραδέχονται οι DuPraw και Axner (1997), «είναι καθοριστική για το πώς αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, πώς τον νοηματοδοτούμε και πώς εκφραζόμαστε», αλλά και για το πώς ενεργούμε μέσα σε αυτόν, θα προσθέταμε εμείς. Φυσικά, πρόκειται για μια διαδικασία αυτόματη και μη συνειδητή, αφού πολλές φορές κι εμείς οι ίδιοι δεν αντιλαμβανόμαστε την επίδραση του *πολιτισμικού φίλτρου* στον τρόπο που σκεφτόμαστε και δρούμε (βλ. παρακάτω). Έτσι, συχνά δεν αντιλαμβανόμαστε ότι οι δικές μας πολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις διαφέρουν από αυτές των άλλων ανθρώπων ή, για να το θέσουμε καλύτερα, ότι οι άλλοι διαθέτουν μια πολιτισμική ταυτότητα διαφορετική, συχνά ακόμα και αντίθετη, από τη δική μας.

Ακολουθώντας τον Hunsinger (2006), όπως και με την έννοια του πολιτισμού, η πολιτισμική ταυτότητα θεωρείται εδώ όχι ως μια παγιωμένη και στατική οντότητα, αλλά ως μια σύνθετη, ευέλικτη και δυναμική, δηλαδή διαρκώς εξελισσόμενη, κατασκευή. Ως τέτοια, διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση ανάλογα με το εκάστοτε καταστασιακό περιεχόμενο και επηρεάζεται από τις οικονομικές, ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Με αυτή την έννοια, λοιπόν, η πολιτισμική ταυτότητα δεν περιορίζεται στο πλαίσιο της εθνικότητας και της γεωγραφικής τοποθεσίας, που παραδοσιακά αποτελούν τα κύρια συστατικά της, αλλά προσαρμόζεται στη διαρκώς μεταβαλλόμενη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα. Συνολικά, γίνεται αντιληπτό ότι το να (θεωρείς ότι) ανήκεις

σε έναν πολιτισμό, είναι κάτι διαρκώς μεταβαλλόμενο που αναθεωρείται και επαναπροσδιορίζεται στις νέες κάθε φορά συνθήκες.

Ωστόσο, η συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας συνοδεύεται και από ένα σύνολο παγιωμένων, άκαμπτων αντιλήψεων, οι οποίες εμποδίζουν την επικοινωνία με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Ακολουθώντας τον Zhu (2011: 117-119), διακρίνουμε τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους και τροφοδοτούν η μία την άλλη: τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και την έλλειψη πολιτισμικής ευαισθησίας.

Τα στερεότυπα είναι γνωσιακά σχήματα κατηγοριοποίησης με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά από τα οποία προκύπτουν γενικεύσεις και στάσεις (τόσο θετικές όσο και αρνητικές) που επηρεάζουν υποσυνείδητα τη σκέψη και τη δράση. Αποτελούν γνωσιακές συντομεύσεις που επιτρέπουν στο άτομο να επεξεργάζεται ένα πλήθος νέων πληροφοριών με βάση μια σειρά από τυπικά χαρακτηριστικά. Αν και αναφέρονται στα χαρακτηριστικά μιας ομάδας και γι' αυτό λειτουργούν αφαιρετικά και συχνά απλουστευτικά, πολλές φορές εφαρμόζονται εσφαλμένα και παραπλανητικά σε ατομικές συμπεριφορές αλλά και σε εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες (Adler 1986).

Οι προκαταλήψεις είναι συναισθηματικά φορτισμένα στερεότυπα, κατ'εξοχήν αρνητικά και υποσυνείδητα, που στην πράξη οδηγούν σε διακρίσεις. Χαρακτηρίζονται από την αρνητική προδιάθεση απέναντι σε συγκεκριμένα άτομα ή μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, με αποτέλεσμα οι φορείς τους να αγνοούν ή να φιλτράρουν αρνητικά κάθε πληροφορία που δεν συνάδει με την ιδέα που έχουν εκ προοιμίου διαμορφώσει στο μυαλό τους.

Η πολιτισμική ευαισθησία, τέλος, αφορά στην επίγνωση και την αποδοχή της ποικιλίας και της διαφορετικότητας των διαφόρων πολιτισμών. Η έλλειψή της οδηγεί στην άγνοια των πολιτισμικών διαφορών και στην υποτίμηση άλλων πολιτισμών, καθώς και των μελών τους. Πιο συγκεκριμένα, ο Zhu (2011: 118-119) εστιάζει σε δύο παραμέτρους: (α) την άγνοια των διαφορών στον τρόπο σκέψης, και (β) την άγνοια των διαφορών σε αξίες, πεποιθήσεις και νόρμες. Αυτές οι διαφορές αποτελούν μοναδικά χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μελών μιας κοινωνίας. Η άγνοιά τους, όμως, οδηγεί σε προβλήματα στην επικοινωνία και τη συνεργασία με άτομα άλλης πολιτισμικής προέλευσης. Στην άρση αυτών των εμποδίων στοχεύει η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας που θα εξετάσουμε αμέσως μετά.

Πολυπολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική ικανότητα Ορισμοί και θεωρητικές προσεγγίσεις

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η γνώση και η αποδοχή άλλων πολιτισμικών πρακτικών, αντιλήψεων και συστημάτων αξιών συνιστά απαραίτητο συστατικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην παρούσα ενότητα θα εξετάσουμε αυτή την παράμετρο μέσα από το πρίσμα προσεγγίσεων που διαφέρουν ως προς την ορολογία αλλά συγκλίνουν στο περιεχόμενο και την αναγκαιότητά της.

Πρώτα απ' όλα, λόγος για την *πολυπολιτισμική επίγνωση* (multicultural awareness) γίνεται στο «Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση». Πιο συγκεκριμένα:

[Η] γνώση, η επίγνωση και η κατανόηση της σχέσης (δηλαδή των ομοιοτήτων και των διακριτών διαφορών) ανάμεσα στη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής συνιστούν την πολυπολιτισμική επίγνωση, η οποία περιλαμβάνει και την εσωτερική, γεωγραφική και κοινωνική, ποικιλομορφία μέσα στις δύο χώρες. Εμπλουτίζεται, επίσης, με την επίγνωση της ποικιλομορφίας που παρουσιάζουν και άλλοι πολιτισμοί πέρα από αυτούς της Γ1 και της Γ2, ώστε να μπορούμε να τους τοποθετήσουμε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Παράλληλα με την αντικειμενική γνώση, η πολυπολιτισμική επίγνωση αναφέρεται και στο πώς κάθε κοινότητα αντιλαμβάνεται την άλλη, συχνά με τη μορφή εθνικών στερεοτύπων (Council of Europe 2001: 103).

Η πολυπολιτισμική επίγνωση, δηλαδή η επίγνωση και αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, είναι απαραίτητη για την επίτευξη της επικοινωνίας σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, δηλαδή για την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας* (intercultural communicative competence). Πρόκειται για την ικανότητα να επικοινωνείς σε διάφορες γλώσσες και να αλληλεπιδράς σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό προϋποθέτει ότι το άτομο, ως κοινωνικός δράστης, έχει σε κάποιον βαθμό επάρκεια σε διάφορες γλώσσες και εμπειρία σε διάφορους πολιτισμούς (Council of Europe 2001: 168).

Όπως αναφέρει και η Camilleri (2002: 12), «η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα συνίσταται στη βελτίωση της ικανότητας επεξεργασίας της πληροφορίας κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται και να επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης». Ωστόσο, η διαπολιτισμική ικανότητα δεν πρέπει να θεωρηθεί ως νέα δεξιότητα, αρκεί να σκεφθεί κανείς το ρεπερτόριο των

λειτουργικών ποικιλιών³ (registers) και πολιτισμικών πρακτικών που χρησιμοποιούμε όλοι σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα ως αποτέλεσμα γλωσσικής μάθησης (Bernaus κ.ά. 1997). Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Collier (1994: 40), «ο καθένας από εμάς μπορεί να ενδυθεί πολλές διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες στη διάρκεια της ζωής του, ακόμα και μέσα σε μία μέρα».

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό που αναπτύσσεται κοινωνικά, δηλαδή σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Bernaus κ.ά. (1997: 15), είναι μια σύνθετη επίκτητη δεξιότητα την οποία χρησιμοποιεί ο ομιλητής σε επικοινωνιακές περιστάσεις που χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και διακρίνεται σε τέσσερις παραμέτρους:

1. την κοινωνική-συναισθηματική (socio-affective): περιλαμβάνει τη θετική προδιάθεση απέναντι στους άλλους και την ετοιμότητα που διαθέτει κάποιος ως προς το να επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες
2. τη γλωσσική-επικοινωνιακή (linguistic-communicative): αναφέρεται στο ρεπερτόριο των λειτουργικών ποικιλιών που διαθέτει κάποιος και είναι σε θέση να χρησιμοποιεί σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα
3. την παράμετρο των στρατηγικών μάθησης (learning strategies): αφορά στην ικανότητα χρήσης διαφορετικών στρατηγικών κατανόησης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου με σκοπό την επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων και εντέλει την επίτευξη της επικοινωνίας
4. την παράμετρο της διαχείρισης της αλληλεπίδρασης (interaction management): αντιστοιχεί στην ικανότητα εναλλαγής κωδίκων σε επικοινωνιακές συνθήκες που χαρακτηρίζονται από γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό

Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι πρόκειται για μια ικανότητα εγγενώς ποικιλόμορφη, σύνθετη και κατεξοχήν δυναμική. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα επιτρέπει μεν στο άτομο να αλληλεπιδρά με φορείς μιας διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, να δέχεται διαφορετικές

³ Ο όρος *register* αποδίδεται εδώ ως «λειτουργική ποικιλία» ακολουθώντας τους Αρχάκη και Κονδύλη (2004).

απόψεις και θεωρήσεις του κόσμου και να μεσολαβεί ανάμεσα σε αυτές αλλά διατηρώντας ταυτόχρονα την επίγνωση της διαφορετικότητάς τους (Byram, Nichols και Stevens 2001). Δεδομένου ότι αποτελεί επικοινωνιακή δεξιότητα, μπορεί να διδάσκεται, να μαθαίνεται και να αξιολογείται (βλ. Byram 1997).

Συγγενής είναι η έννοια του διαπολιτισμικού γραμματισμού (intercultural literacy). Ο Heyward (2002: 9) ορίζει τον διαπολιτισμικό γραμματισμό ως ένα σύνολο «δεξιοτήτων, αντιλήψεων, στάσεων, γλωσσικής επάρκειας, ταυτοτήτων και συμμετοχικής συμπεριφοράς» που είναι απαραίτητο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το αναπτυξιακό μοντέλο του Heyward βασίζεται και αυτό στην ιδέα ότι ο πολιτισμός είναι εξελικτική έννοια και ότι η μάθηση εκκινεί από προηγούμενες εμπειρίες αλλά εμπλουτίζεται με νέα κάθε φορά ερεθίσματα. Αναγκαία συνθήκη για τη συμβίωση και τη συνεργασία σε ένα πολυπολιτισμικό, πλουραλιστικό περιβάλλον και ζητούμενο κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, ο διαπολιτισμικός γραμματισμός αποτελεί το υψηλότερο (και επιθυμητό) επίπεδο, σε μια κλίμακα πέντε επιπέδων, η οποία κατά τον Heyward ξεκινάει από το μονοπολιτισμικό επίπεδο 1 (monocultural level 1), όπου τα άτομα δεν διαθέτουν επαρκείς διαπολιτισμικές αντιλήψεις, δεξιότητες και στάσεις, αποφεύγουν τις επαφές με αλλοεθνείς, δεν γνωρίζουν γλώσσες πέραν της μητρικής τους και αγνοούν τόσο τις δικές τους πολιτισμικές ταυτότητες όσο και των άλλων και καταλήγει, ιδανικά, στην υπερπολιτισμική ικανότητα (transcultural competence) (2002: 10-11).

Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον Heyward (2002: 16-17), είναι τα εξής:

- επίγνωση του πώς είναι κάθε πολιτισμός και πώς λειτουργεί μέσα από το πρίσμα των μελών του,
- δεξιότητες που αφορούν την ενσυναίσθηση, την ικανότητα να μπαίνεις στη θέση του άλλου, την ανοχή και την επικοινωνία,
- στάσεις που είναι δυναμικές, ευέλικτες και ρεαλιστικές και σέβονται τη μοναδικότητα κάθε πολιτισμού,
- συμμετοχικότητα μέσω διαπολιτισμικών συνεργασιών και σχέσεων,
- δίγλωσση ή πολύγλωσση γλωσσική επάρκεια,
- ταυτότητες που είναι δι-πολιτισμικές, διαπολιτισμικές και παγκόσμιες έτσι ώστε το άτομο να είναι σε θέση να χειρίζεται πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες

Αντίστοιχα, ο Bennett (1986, 1993) διατυπώνει ένα αναπτυξιακό μοντέλο *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* (intercultural sensitivity), το οποίο έχει ως αφετηρία ένα *εθνοκεντρικό* στάδιο (ethnocentric) και καταλήγει σε ένα *εθνοσχετικό* επίπεδο (ethnorelative). Το μοντέλο του Bennett δομείται σε έξι διακριτά στάδια τα οποία συγκροτούν ένα συνεχές. Έτσι, το άτομο ξεκινά από την *άρνηση* (denial) της διαφορετικότητας, περνά στην *άμυνα* (defense) και την *ελαχιστοποίηση* (minimization) των πολιτισμικών διαφορών για να φτάσει στην *αποδοχή* (acceptance), την *προσαρμογή* (adaptation) και, τέλος, στην *ενσωμάτωση/ενοποίηση* (integration). Για κάθε στάδιο ο Bennett προτείνει μια σειρά από στρατηγικές ανάπτυξής τους με συγκεκριμένους στόχους σε επίπεδο γνωσιακό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό. Συγκριτικά με τις άλλες προσεγγίσεις, ο Bennett δίνει έμφαση στην *πολιτισμική αυτεπίγνωση* (cultural self-awareness) ως ενδιάμεσο και αναγκαίο στάδιο πριν από την κατάκτηση της *πολυπολιτισμικής επίγνωσης*.

Τέλος, ο Zhu (2011) χρησιμοποιεί τον όρο *διαπολιτισμική ενσυναίσθηση* (intercultural empathy) ακολουθώντας τον ορισμό της ενσυναίσθησης στην ψυχολογία ως την ικανότητα να βλέπει κανείς τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου, να αντιλαμβάνεται αυτά που αντιλαμβάνεται ο άλλος με τον δικό του τρόπο και να νιώθει αυτά που βιώνει στον εσωτερικό του κόσμο χωρίς όμως να συγχέονται με τις προσωπικές του σκέψεις και συναισθήματα (Ivey κ.ά. 1997). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της διδασκαλίας της Γ2, δηλαδή μιας γλώσσας πέραν της μητρικής, ο Zhu ορίζει τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να κατανοεί κανείς την πολιτισμική του ταυτότητα του άλλου και έτσι να επικοινωνεί με άτομα άλλης πολιτισμικής προέλευσης. Θεωρεί πως η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση συνιστά προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία: μόνο όταν κάποιος κατανοεί πώς σκέφτεται και συμπεριφέρεται ο συνομιλητής του, δηλαδή μετατοπίζεται από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς χωρίς όμως να εγκαταλείπει τη δική του οπτική γωνία, μπορεί πραγματικά να επικοινωνήσει με τον άλλον.

Συμπερασματικά, η *πολυπολιτισμική επίγνωση* επιτρέπει στους ομιλητές να κατανοούν και να αποδέχονται διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα διατηρώντας ταυτόχρονα τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Με αυτού του είδους την κατανόηση και παραδοχή δεν σημαίνει ότι συμφωνεί κανείς απαραίτητα με τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του άλλου ούτε ότι για να τις κατανοήσει και να τις αποδεχτεί, θα πρέπει αυτές να μοιάζουν με τις δικές του. Αντίθετα, είναι μια παραδοχή της διαφορετικότητας που

εμπλουτίζει και διευρύνει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα. Στην επόμενη ενότητα, θα εξετάσουμε τι αντιπροσωπεύει η πολυπολιτισμική επίγνωση για τον εκπαιδευτικό.

Η πολυπολιτισμική επίγνωση των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στοχεύει (ή τουλάχιστον οφείλει να στοχεύει) στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των στάσεων τους απέναντι στον δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό των άλλων (δηλαδή στην πολυπολιτισμική επίγνωση), αλλά και απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επίγνωση των σημείων σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ των πολιτισμών που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική επικοινωνία, όπως είναι οι πολιτισμικές πρακτικές και αξίες, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οι θεσμικές ιεραρχίες κτλ., αλλά και το στρες που προκύπτει από την προσπάθεια επικοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική επικοινωνιακή περίσταση (Conerley και Pedersen 2005: 113). Στο ίδιο πνεύμα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αντιληφθεί την ανάγκη για μια ενοποιητική –και όχι αφομοιωτική– διαπολιτισμική εκπαίδευση στην οποία ο ρόλος του μακράν απέχει από την απλή μετάδοση γνώσεων και την ένταξη της μη κυρίαρχης ομάδας μέσα στην κυρίαρχη (Lázár 2003, Παπαχρήστος 2009).

Σύμφωνα με τους Bernaus κ.ά. (1997: 16-18), η πολυπολιτισμική επίγνωση των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται σε δύο άξονες: τον προσωπικό-κοινωνικό και τον επαγγελματικό. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου ως κοινωνικού δράστη που έχει ευθύνη ως πολύγλωσσος και πολυπολιτισμικός ομιλητής απέναντι, αφενός, στον εαυτό του και, αφετέρου, στους άλλους. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται:

- να αντιληφθεί τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία (διαφορετικά άτομα, διαφορετικά περιβάλλοντα),
- να αναγνωρίσει τη γλωσσική και πολιτισμική περιπλοκότητα τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών ταυτοτήτων,
- να αναγνωρίσει τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία ως θετικό χαρακτηριστικό των ατόμων και των κοινωνιών,

- να αναγνωρίσει τον ρόλο που παίζουν η πολυγλωσσία και η διαπολιτισμικότητα στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες και πώς αυτές μπορούν οδηγήσουν σε δικαιότερες και δημοκρατικότερες κοινωνίες,
- να ενισχύσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό κάθε ατόμου θεωρώντας τα ως όχημα για την ανθρώπινη εξέλιξη με στόχο την κοινωνική συνοχή

Συγχρόνως, όμως, οφείλει να αναπτύσσει αντίστοιχες αντιλήψεις και στον επαγγελματικό άξονα. Τέτοιες είναι οι εξής:

- να έχει επίγνωση της ανάγκης για μια νέα γλωσσική και πολιτισμική εκπαίδευση που θα προωθήσει την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα,
- να έχει επίγνωση του ρόλου του και της επίδρασης που ασκεί στους μαθητές όσον αφορά την ανάπτυξη στάσεων απέναντι σε άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς,
- να γνωρίζει και να υπερασπίζεται την ανάγκη ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα στην τάξη,
- να γνωρίζει και να αξιοποιεί διδακτικά την ποικιλία (ατομικό και συλλογικό ρεπερτόριο) που υπάρχει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τους Bernaus κ.ά. (1997), κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να διερευνήσει την ταυτότητά του σαν μια σύνθετη οντότητα, μοναδική και συγχρόνως πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη. Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται να γνωρίσει γλώσσες και πολιτισμούς του κόσμου και να αναγνωρίσει την ποικιλομορφία τους, να διερευνήσει τις στάσεις απέναντι στις διάφορες γλώσσες και τους διάφορους πολιτισμούς και γενικότερα να ασχοληθεί με τη διαπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση. Εφόσον ο εκπαιδευτικός έχει ο ίδιος αναπτύξει την πολυπολιτισμική επίγνωση, μπορεί να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, και έτσι να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής τάξης.

Διαπολιτισμική ικανότητα: Πρακτικές εφαρμογές μέσα στην τάξη

Για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα στην τάξη, ακολουθούμε την προσέγγιση που προτείνει η Camilleri (2002: 23-34· βλ. επίσης Hylton και Dumett 1986), σύμφωνα με την οποία η διαπολιτισμική ικανότητα διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: (α) την ανάπτυξη γνωσιακής

πολυπλοκότητας (cognitive complexity) ως αποτέλεσμα επαφής και αλληλεπίδρασης με νέα περιβάλλοντα, (β) την καλλιέργεια συναισθηματικού συμπροσανατολισμού (affective co-orientation) απέναντι σε νέα ερεθίσματα, και (γ) την κατάκτηση αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών που επιτρέπουν την επικοινωνία με άλλες κοινωνικές ομάδες. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην ανάπτυξη κάθε άξονα της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από δραστηριότητες, όπως αυτές προτείνονται στην ανάλυση της Camilleri (2002).

Γνωσιακή πολυπλοκότητα

Η γνωσιακή πλευρά της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να είναι γνωσιακά ευέλικτο, δηλαδή να μπορεί να ενσωματώνει τις νέες πληροφορίες στα γνωσιακά σχήματα που ήδη διαθέτει και να προσαρμόζει ανάλογα τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί (βλ. επίσης Camilleri 2000). Στην πραγματικότητα, η γνωσιακή πρόκληση που αντιμετωπίζει το άτομο όταν έρχεται σε επαφή με νέα ερεθίσματα, είναι να μη σκέφτεται στερεοτυπικά και άρα να είναι ανοιχτό και προσαρμοστικό. Για τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητη η πολιτισμική αυτεπίγνωση, η οποία επιτρέπει στο άτομο να αντιλαμβάνεται ότι ανήκει σε έναν πολιτισμό, αλλά ότι συγχρόνως διαφέρει από τα άλλα άτομα που ανήκουν στον ίδιο πολιτισμό. Όπως έχει ήδη αναφερθεί εξάλλου, η πολιτισμική ποικιλία εντοπίζεται όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και μέσα στον ίδιο πολιτισμό.

Η Camilleri εστιάζει στην έννοια της ταυτότητας (ατομική και εθνική), την οποία όμως δεν θεωρεί στατική και αμετάβλητη αλλά δυναμική και εξελισσόμενη (2002: 24). Η ατομική ταυτότητα αποτελείται από τη σύνθεση διαφόρων διακριτών χαρακτηριστικών όπως είναι το όνομα, το φύλο, η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση, η κοινωνική τάξη, η προσωπική κατάσταση κτλ., καθώς επίσης προσωπικά/εσωτερικά χαρακτηριστικά όπως πεποιθήσεις, δεξιότητες, κίνητρα και βιώματα. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αφορούν τόσο το *πώς αντιλαμβάνομαι εγώ την ταυτότητά μου* όσο και το *πώς την αντιλαμβάνονται οι άλλοι*. Πιο συγκεκριμένα, η Camilleri προτείνει τις εξής δραστηριότητες (2002: 24-26):

(α) οι μαθητές φέρνουν φωτογραφίες από σημαντικές στιγμές της ζωής τους, ιδιαίτερα δε από γεγονότα που είναι χαρακτηριστικά του πολιτισμού στον οποίο ανήκουν όπως γενέθλια, έθιμα Χριστουγέννων, τοπικές παραδόσεις κτλ., αλλά και από ταξίδια σε τόπους με διαφορετικά έθιμα, γνωριμίες με

άτομα άλλης εθνικότητας κτλ. Στο πλαίσιο αυτό, χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα: *πώς έγινα αυτό που είμαι σήμερα;*

(β) οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ατομικά ένα ερωτηματολόγιο που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός με απλές ερωτήσεις όπως όνομα, ηλικία, τόπος γέννησης, χόμπι, αγαπημένος τραγουδιστής/ηθοποιός, αγαπημένη ταινία/τηλεοπτική εκπομπή, ποδοσφαιρική ομάδα κτλ. Αφού απαντήσουν, οι μαθητές χωρίζονται πάλι σε ομάδες και καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα: *σε τι μοιάζουμε και σε τι διαφέρουμε;* Στο τέλος, ο διδάσκων μπορεί να επισημάνει ότι οι μαθητές, ενώ ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύνολο –την τάξη– και μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά (ηλικία, πρόγραμμα σπουδών, σχολικές δραστηριότητες), συγχρόνως διαφέρουν μεταξύ τους ως προς πολλά άλλα χαρακτηριστικά. Κατόπιν, η συζήτηση επεκτείνεται σε ό,τι συμβαίνει γενικότερα μέσα σε κάθε κοινωνία.

(γ) προκειμένου οι μαθητές να διερευνήσουν το πώς τους βλέπουν οι άλλοι, ο διδάσκων τούς διανέμει καρτέλες σε καθεμία από τις οποίες αναγράφεται το όνομα ενός συμμαθητή τους. Κάθε καρτέλα περνάει από χέρι σε χέρι και κάθε μαθητής καταγράφει ένα χαρακτηριστικό που θεωρεί σημαντικό για τον συμμαθητή του οποίου το όνομα αναγράφεται πάνω στην καρτέλα. Στο τέλος, κάθε μαθητής παίρνει την καρτέλα που του αντιστοιχεί και διαβάζει αυτά που έχουν γράψει οι συμμαθητές του για τον ίδιο. Ακολουθεί συζήτηση μέσα στην τάξη κατά την οποία οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν το πώς τους βλέπουν οι άλλοι και κατά πόσο αυτό συμπίπτει με τη δική τους αντίληψη για τον εαυτό τους.

Αντίστοιχα, η εθνική ταυτότητα αφορά στο άθροισμα των χαρακτηριστικών ενός συνόλου ανθρώπων που φέρουν ένα κοινό, εθνικό όνομα. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν γεωγραφική περιοχή, κοινή ιστορία, γλώσσα (ή γλώσσες), θεσμική οργάνωση κτλ., τα οποία διαφέρουν από αυτά άλλων λαών. Κάθε έθνος διαθέτει, επίσης, ένα σύνολο από εθνικά σύμβολα όπως είναι η σημαία, ο εθνικός ύμνος, εθνικοί ήρωες, μνημεία, αρχαιολογικοί χώροι, καθώς επίσης αρχιτεκτονική, ενδυμασία, έθιμα, αξίες, και φυσικά την αίσθηση του ανήκειν που μοιράζονται όλα τα μέλη ενός έθνους. Μέσα στα συστατικά ενός έθνους περιλαμβάνονται και οι αντιλήψεις (συχνά στερεοτυπικές) για άλλες εθνικές ταυτότητες αλλά και για κοινωνικές ομάδες.

Οι δραστηριότητες που προτείνει εδώ η Camilleri (2002: 26-27) είναι οι εξής:

(α) όπως και στην περίπτωση της ατομικής ταυτότητας, οι μαθητές καλούνται να φέρουν φωτογραφίες ή καρτ-ποστάλ που θεωρούν αντιπροσωπευτικές της εθνικής τους ταυτότητας (ή των εθνικών τους ταυτοτήτων) όπως μνημεία, έθιμα, τοπικά προϊόντα, φυσικά τοπία, εμβληματικές φυσιογνωμίες κτλ. Χωρισμένοι σε ομάδες, οι μαθητές αναλαμβάνουν μια συγκεκριμένη κατηγορία από αυτές που αναφέρθηκαν και όλοι μαζί καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα: *πώς αναπαριστάνεται το έθνος μας;* Στο τέλος, κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει τα στοιχεία εκείνα που θεωρεί ως τα πιο χαρακτηριστικά της εθνικής της ταυτότητας.

(β) σε συνέχεια της προηγούμενης διαδικασίας, οι μαθητές επιλέγουν καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις που θεωρούν αντιπροσωπευτικές της εθνικής τους ταυτότητας, όπως ποιήματα, λογοτεχνικά έργα, τραγούδια αλλά και καρτούν, κόμικ κτλ. Επιπλέον, προτείνουμε αυτή η δραστηριότητα να εφαρμοστεί σε λογοτεχνικά κείμενα τα οποία φέρουν αναπαραστάσεις του «άλλου» ώστε να πυροδοτηθεί συζήτηση γύρω από την εθνική και πολιτισμική ετερότητα, τη μετανάστευση, την προσφυγιά κτλ. (βλ. Αναγνωστοπούλου 2004, Μανιάτης και Πολίτης 2007), όπως επίσης και σε κείμενα από τον Τύπο ή το Διαδίκτυο. Στο ίδιο πλαίσιο, μπορούν τα ίδια τα παιδιά να γράψουν ιστορίες για τα δικά τους αντίστοιχα βιώματα.

(γ) τέλος, οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν σύμβολα άλλων εθνικοτήτων και, στη συνέχεια, ανταλλάσσουν τα στοιχεία και διαπιστώνουν πώς βλέπουν οι άλλοι τη δική τους εθνική ταυτότητα. Μέσα από τη συζήτηση που κατευθύνει ο διδάσκων, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τα στερεότυπα που οι ίδιοι φέρουν για αλλοεθνείς (αλλά και οι αλλοεθνείς για τους ίδιους) και έτσι αντιλαμβάνονται την ανάγκη να αναιρέσουν στεροτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Όπως προτείνει και ο Heyward (2002), για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (του διαπολιτισμικού γραμματισμού στη δική του ορολογία) σημαντικό ρόλο παίζουν οι διαπολιτισμικές εμπειρίες που θεωρούνται ενοχλητικές και άβολες. Η συζήτηση γύρω από τα στερεότυπα μπορεί να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση.

Συναισθηματικός συμπροσανατολισμός

Ο συναισθηματικός συμπροσανατολισμός αναφέρεται στη συναισθηματική διαθεσιμότητα και συμμετοχή στις πολιτισμικές αξίες, στάσεις και αντιλήψεις μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας. Ως προς την ανάπτυξη του συναισθηματικού συμπροσανατολισμού, η Camilleri (2002)

ακολουθεί τη βιωματική προσέγγιση του Gaston (1992). Σύμφωνα με την τελευταία, ο συναισθηματικός συμπροσανατολισμός διέρχεται από τέσσερα διαδοχικά στάδια:

(α) **αναγνώριση:** σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να παρατηρούν χωρίς να κρίνουν. Για τον σκοπό αυτό, ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές οπτικό υλικό ή ιστορίες όπου διαφαίνονται τυπικά πολιτισμικά σενάρια (scripts) σε καθημερινές δραστηριότητες όπως το να δειπνήσεις σε ένα εστιατόριο, να ταξιδέψεις, να κάνεις γνωριμίες κτλ. Ο στόχος είναι να γίνει αντιληπτό ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να πραγματοποιήσεις αποτελεσματικά την ίδια δραστηριότητα, ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

(β) **αντίδραση:** από τη στιγμή που γίνονται αντιληπτές οι διαφορές, εύλογα προκύπτουν και ποικίλες αντιδράσεις χωρίς αυτό, όμως, να σημαίνει ότι συνοδεύονται απαραίτητα και από ρητή αξιολογική κρίση. Ανάμεσα στις αντιδράσεις που αναφέρει η Camilleri (2002: 28), περιλαμβάνονται το χιούμορ, το σοκ, η δυσαρέσκεια, η έκπληξη, η απογοήτευση, ο εκνευρισμός κτλ. Μια προτεινόμενη στρατηγική που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, αφορά την αντίδραση απέναντι σε ένα μουσικό κομμάτι ή έναν ζωγραφικό πίνακα. Κάθε μαθητής καταγράφει ατομικά τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους συνειρμούς που του προκαλεί το συγκεκριμένο δημιούργημα. Στη συνέχεια, ο καθένας αναφέρει τη δική του αντίδραση και γίνεται συζήτηση σχετικά με την ποικιλία των αντιδράσεων απέναντι στο ίδιο ερέθισμα.

(γ) **ενσυναίσθηση:** η επίγνωση της διαφορετικότητας σαν κάτι φυσικό και αναμενόμενο επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει την ενσυναίσθηση. Αυτό, βέβαια, απαιτεί τη διαθεσιμότητα του ατόμου ώστε να ανοίξει τη δική του ταυτότητα και να κατανοήσει την ταυτότητα του άλλου. Η πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί έναν ιδανικό καμβά για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Η δραστηριότητα που προτείνει η Camilleri μοιάζει με την προηγούμενη: χωρισμένοι σε ομάδες, οι μαθητές φέρνουν αγαπημένα τους τραγούδια, πίνακες, φαγητά, ρούχα κτλ. Στο επόμενο μάθημα, ό,τι έφερε ο καθένας διατίθεται μέσα στην τάξη, αυτή τη φορά ανώνυμα, και κάθε μαθητής προσπαθεί να μαντέψει σε ποιον ανήκει τι. Έτσι οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο, αντιλαμβανόμενοι τις ατομικές διαφορές και προτιμήσεις του καθενός.

(δ) **σεβασμός:** στο τελικό στάδιο του συναισθηματικού συμπροσανατολισμού, βρίσκεται ο σεβασμός απέναντι στην πολιτισμική ταυτότητα του άλλου. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεργασία

ενώ ο καθένας διατηρεί τα προσωπικά, εθνικά, πολιτισμικά κτλ. χαρακτηριστικά του. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές καταγράφουν τις διαφορές τους (εθνική προέλευση, γλώσσα, θρησκεία κτλ.) και συγχρόνως συμφωνούν από κοινού σε ένα πλαίσιο συμπεριφοράς με βάση τον σεβασμό και την ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει στρατηγικές όπως η αποφυγή συγκρούσεων, η συζήτηση για την επίλυση διαφορών, η προσφορά βοήθειας, η έκφραση αλληλεγγύης, το να δίνεις τον λόγο στον άλλο κτλ. Η παροχή κινήτρων από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητο ώστε οι μαθητές να περάσουν και από τα τέσσερα στάδια.

Αλληλεπιδραστική συμπεριφορά

Η δεξιότητα της αλληλεπιδραστικής συμπεριφοράς αναφέρεται στην ικανότητα να επιλέγει κανείς εκείνες τις συμπεριφορές που είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές για την εκάστοτε κοινωνική περίσταση. Σε αυτές, εκτός από τη λεκτική επικοινωνία, συμπεριλαμβάνονται και μη λεκτικές συμπεριφορές όπως οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες και η στάση του σώματος, το βλέμμα, ο τόνος της φωνής, τα επιφωνήματα, το γέλιο, οι παύσεις κτλ. Όλα αυτά από κοινού είναι δηλωτικά στάσεων και συναισθημάτων όπως αμηχανία, επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία, θαυμασμός, αδιαφορία, ντροπή κτλ. Όπως και η γλωσσική επικοινωνία, έτσι και η παραγλωσσική έχει τους δικούς της κώδικες που διαφέρουν από πολιτισμό σε πολιτισμό.

Για τον σκοπό αυτό, η Camilleri (2002: 30-34) προτείνει τη χρήση τεχνικών δράματος (*drama techniques*) όπως είναι η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός και το κουκλοθέατρο. Αυτές οι τεχνικές επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και συναισθήματα και αντίστοιχα να αντιληφθούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής τάξης, τέτοιου τύπου δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν το πώς κάθε πολιτισμός κάνει χρήση του φυσικού χώρου (*proxemics*) αλλά και ποιες κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου κτλ. είναι επιτρεπόμενες σε έναν πολιτισμό και τι σημαίνουν μέσα σε αυτή τη γλωσσική κοινότητα (*kinesics*). Συνολικά, αυτές οι τεχνικές ενδείκνυνται γιατί, όπως εύστοχα παρατηρεί και η Camilleri (2002: 32), ευνοούν την αυτοέκφραση, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μέσα στην ομάδα και κατευθύνουν την

προσοχή των εκπαιδευόμενων προς τους τρόπους και τη σημασία της μη λεκτικής αλληλεπίδρασης.

Επίλογος

Προκειμένου να επιτευχθεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι αναγκαία η θετική στάση απέναντι όχι απλά στη γλώσσα και τον πολιτισμό του άλλου, αλλά και στην ίδια την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία. Έχοντας αυτή την παραδοχή ως αφητηρία, η παρούσα μελέτη εστίασε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ικανότητας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Με αυτό τον τρόπο, υιοθετήθηκε μια αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει ως αρχές της την αποδοχή της διαφορετικότητας, τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη (Νικολάου 2000). Απώτερος στόχος είναι η συγκρότηση, με παιδαγωγικές μεθόδους, μιας πολιτισμικής ταυτότητας που θα είναι διευρυμένη και πολυφωνική, δηλαδή πολυ-πολιτισμική. Κατασκευάζοντας μια τέτοια πολυπολιτισμική ταυτότητα, το άτομο είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στον πλουραλιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο που το περιβάλλει, να δρα σε αυτόν και συμμετοχικά να τον επαναδημιουργεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Λογοτεχνία και ετερότητα: Η έννοια του ξένου και του διαφορετικού σε λογοτεχνικές αφηγήσεις για παιδιά (σελ. 350-355). Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρχάκης, Α. και Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας* (2η έκδ.). Αθήνα: Νήσος.

Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (2011). Διαθέσιμο στο <http://www.diapolis.auth.gr>

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Μανιάτης, Π., και Πολίτης, Δ. (2007). Η διαπολιτισμική πρόθεση της εκπαίδευσης και η συνηγορία της λογοτεχνίας: Η περίπτωση των *Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων* του δημοτικού σχολείου. Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά του συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σελ. 1227-1235), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17-20 Μαΐου.

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

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διαθέσιμο στο http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi

Ξενόγλωσση

Adler, N. J. (1986). *International dimensions of organizational behavior*. Massachusetts: Kent Publishing.

Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

Banks, J. (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action: Historical and contemporary perspectives*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Banks, J. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. Στο J. Banks και C. Banks (επιμ.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4η έκδ., σελ. 3-31). Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J. (2003). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Banks, J., και Banks, C. A. M. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.

Banks, J., και Banks, C. A. M. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives* (4η έκδ.). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic, and religious identities*. London: Routledge.

- Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Στο R. M. Paige (επιμ.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (σελ. 27-70). New York: University Press of America.
- Bennett, M. J. (1993). Towards a developmental model of intercultural sensitivity. Στο R. M. Paige (επιμ.), *Education for the intercultural experience* (σελ. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bernaus, M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A., και Trujillo Sáez, F. (1997). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Byram, M., Nichols, A., και Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Exeter: Cromwell Press Ltd.
- Camilleri, A. G. (2000). The development of cognitive processes. Στο A. B. Fenner και D. Newby (επιμ.), *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness* (σελ. 13-14). Graz: European Centre for Modern Languages.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Collier, A. (1994). *Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. New York: Verso.
- Conerley, M. L., και Pedersen, P. B. (2005). *Leadership in a diverse and multicultural environment: Developing awareness, knowledge, and skills*. London: Sage.
- Council of Europe (2001). *A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Maryland: Rowman & Littlefield Publisher Inc.
- DuPraw, M. E., και Axner, M. (1997). *Toward a more perfect union in an age of diversity: Working on common cross-cultural communication challenges*. Διαθέσιμο στο <http://www.pbs.org/ampu/crosscult.html>
- Gaston, J. (1992). *Cultural awareness teaching techniques*. Vermont: Pro Lingua Associates.
- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Hunsinger, R. P. (2006). Culture and cultural identity in intercultural technical communication. *Technical Communication Quarterly*, 15(1), 31-48.
- Hylton, V. W., και Dumett, L. (1986). *Multiethnic/multicultural materials*. Richmond: Virginia State Department of Education, Division of Technical Assistance for Equity in Education. Διαθέσιμο στο http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed327613.html
- Ivey, A. E., Ivey, M.B., και Simek-Morgan, L. (1997). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (4η έκδ.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.

Moya, P. M. L. (2002). *Learning from experience: Minority identities, multicultural struggles*. Berkeley: University of California Press.

Sleeter, C. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: State University of New York Press.

Sleeter, C. E., και Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.

Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4(1), 116-119. Διαθέσιμο στο

<http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/9671/691>

**Αγγλικά, αλβανικά ή ρώσικα;
Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο**
Βίλλυ Τσάκωνα

Εισαγωγή

Με τον όρο γλώσσα καταγωγής (ως ισοδύναμο των *heritage language* και *language of origin*) δηλώνεται «η γλώσσα καταγωγής, η πρώτη γλώσσα, η γλώσσα των γονέων ή των προγόνων μας, η εθνική ή μειονοτική γλώσσα» (Canadian Education Association 1991: 3). Οι σχετικές μελέτες δίνουν έμφαση στους μετανάστες δεύτερης γενιάς που ακόμη βρίσκονται κοντά στη γλώσσα καταγωγής την οποία συνήθως μιλούν οι γονείς τους, ενώ ταυτόχρονα βρίσκονται σε λιγότερο ή περισσότερο έντονη επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Αλλού χρησιμοποιούνται οι όροι *μητρική γλώσσα* (Blackledge 2009) ή *πρώτη γλώσσα* (Σκούρτου κ.ά. 2004, Σκούρτου 2009, *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών* 2011), δεν είναι όμως πάντα σαφές αν η γλώσσα καταγωγής συμπίπτει ή όχι με τη μητρική γλώσσα της δεύτερης γενιάς μεταναστών, δηλαδή την πρώτη γλώσσα με την οποία έρχονται σε επαφή και την οποία μαθαίνουν με φυσικό τρόπο στο οικογενειακό τους περιβάλλον τα παιδιά της πρώτης γενιάς μεταναστών. Συνήθως οι δυο τους ταυτίζονται, όχι όμως πάντα (Sook Lee & Shin 2008, Sook Lee & Suarez 2009).

Δεδομένου ότι η παρούσα μελέτη δεν στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα, βασικός στόχος είναι η παρουσίαση του θεωρητικού και ερευνητικού προβληματισμού γύρω από τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής και ο προσδιορισμός ορισμένων ερωτημάτων και ζητούμενων τα οποία θεωρώ ότι καλείται να επεξεργαστεί η ελληνική γλωσσολογική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ειδικά όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η άρση των προκαταλήψεων κατά των γλωσσών αυτών, των ομιλητών τους και τελικά της διδασκαλίας τους, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Η άρση αυτή μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στο να ξεπεραστούν -τουλάχιστον ως έναν βαθμό- οι προκαταλήψεις των μαθητών (αν όχι και των γονέων τους), καθώς και ορισμένες δυσλειτουργίες που, όπως θα δούμε, εντοπίζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τη διαχείριση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο.

Οι γλώσσες καταγωγής ως μέρος της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση

Η μονογλωσσία και οι μονόγλωσσες κοινότητες, μολονότι υποστηρίζονται σθεναρά από τα περισσότερα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού, τουλάχιστον, κόσμου, δεν αντικατοπτρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά μάλλον ευσεβείς εκπαιδευτικούς και ευρύτερα πολιτικούς πόθους. Ή μάλλον όχι και τόσο ευσεβείς: η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα υπηρέτησαν για μεγάλο χρονικό διάστημα και εξακολουθούν να υπηρετούν, τις εθνικιστικές ιδεολογίες των εθνών-κρατών. Οι σύγχρονες, ωστόσο, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αναδεικνύουν ολοένα και περισσότερο ανέφικτο το όραμα του ομογενοποιημένου έθνους-κράτους και φέρνουν στο προσκήνιο την προοπτική και τις προκλήσεις της αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, καθώς και τις ανάγκες που ανακύπτουν υπό αυτές τις συνθήκες. Οι μαθητές και αυριανοί πολίτες, καλούνται, μεταξύ άλλων, να συνειδητοποιήσουν ότι η μονογλωσσία τις περισσότερες φορές, δεν είναι μια «φυσική» αλλά μάλλον φυσικοποιημένη κατάσταση, η οποία κατασκευάζεται σε μεγάλο βαθμό από θεσμούς όπως είναι η εκπαίδευση (βλ. Skutnabb-Kangas 2000, Κοιλιάρη 2005α, Blackledge 2009, Macedo κ.ά. 2010 και τις παραπομπές που δίνονται εκεί).

Ακόμη και όταν τα κρατικά εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να προασπίζονται ως έναν βαθμό την πολυγλωσσία, συνήθως προκρίνουν γλώσσες «υψηλού κύρους» (π.χ. αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά στον ελληνικό χώρο), περιθωριοποιώντας έτσι τις γλώσσες μειονοτικών ή μεταναστευτικών ομάδων των κρατών αυτών και (περαιτέρω) απαξιώνοντας τους ομιλητές τους. Επομένως, ουσιαστικά αγνοείται και δεν αξιοποιείται προς οικονομικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό κλπ. όφελος του ίδιου του πληθυσμού (μεταναστευτικού και γηγενούς) η ήδη υπάρχουσα πολυγλωσσία στα πλαίσια ενός κρατικού σχηματισμού (Κοιλιάρη 2005α, 2005β).

Στο πλαίσιο αυτό, τα σύγχρονα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναμένεται να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις ευκαιρίες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών πλαισίων. Αυτό όμως που δεν συνειδητοποιούν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, ορισμένες φορές ούτε οι υπεύθυνοι για

την εκπαιδευτική πολιτική, είναι ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία, άρα και εκπαίδευση, είναι μια αμφίδρομη -παρά μονοκατευθυντική- διαδικασία, η οποία δεν αφορά αποκλειστικά τους μαθητές που δεν μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα του έθνους-κράτους, δηλαδή τα μέλη μειονοτικών ή μεταναστευτικών ομάδων, αλλά όλους μας ανεξαιρέτως. Ειδικότερα, όπως παρατηρούν οι Σκούρτου κ.ά. (2004: 37), η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές και αυτό επειδή οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών ομάδων.

Είναι προφανές ότι η γλωσσική επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα δεν αρκεί για την άρση των προκαταλήψεων της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στους μεταναστευτικούς ή μειονοτικούς πληθυσμούς, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική κοινωνική ένταξη των τελευταίων (βλ. επίσης Κοιλιάρη 2005α).

Με άλλα λόγια, η προσέγγιση των δύο αυτών ομάδων είναι μια αμοιβαία διαδικασία, αν και συχνά δεν γίνεται αντιληπτή ως τέτοια (βλ. επίσης Πιατά στον παρόντα τόμο). Τις περισσότερες φορές, στο πλαίσιο της επιβεβλημένης και κυρίαρχης μονογλωσσίας του έθνους-κράτους, οι μεταναστευτικοί και μειονοτικοί πληθυσμοί είναι αυτοί που καλούνται να προσαρμοστούν στο γλωσσοπολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Cummins (2009: 147), οι θεσμοί της κυρίαρχης ομάδας (π.χ. τα σχολεία) έχουν αξιώσει από τις υποδεέστερες ομάδες να αποκηρύξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και να εγκαταλείψουν τη γλώσσα τους ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία στο «κυρίαρχο ρεύμα» της κοινωνίας.

Ταυτόχρονα, οι γλώσσες καταγωγής στιγματίζονται ως κατώτερες και περιθωριοποιούνται εξαιτίας και μόνο του γεγονότος ότι ομιλούνται από ομιλητές που συχνά θεωρούνται κοινωνικά «κατώτεροι» και «περιθωριοποιημένοι» από τους ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής (Macedo κ.ά. 2010· ειδικά για την ελληνική περίπτωση, βλ. Κοιλιάρη 2005α, 2005β).

Στην παρούσα μελέτη υποστηρίζεται η θέση ότι η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής είναι σκόπιμο να αποτελεί βασικό κομμάτι των σύγχρονων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ενότητες που

ακολουθούν παρουσιάζουν -αναγκαστικά με συνοπτικό τρόπο- ορισμένα βασικά ευρήματα και πρακτικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία αυτή. Συγκεκριμένα, εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους κρίνεται σκόπιμη και επωφελής η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής, ποιους ειδικότερους στόχους μπορεί να υπηρετήσει στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μέσα από ποιες πρακτικές επιδιώκεται συνήθως η διδασκαλία των γλωσσών αυτών. Οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι που παρατίθενται εδώ, προέρχονται και αφορούν ποικίλες γλωσσοπολιτισμικές κοινότητες (βλ. βιβλιογραφία) και έχουν αναπτυχθεί σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια. Έτσι, στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης, θα δώσω μια αδρομερή εικόνα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής για να καταλήξω στη συζήτηση της ελληνικής περίπτωσης.

Πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής

Η φυσικοποίηση των ομογενοποιητικών και αφομοιωτικών τάσεων των σύγχρονων δυτικών, τουλάχιστον, κρατών, τροφοδοτεί την ευρέως διαδεδομένη προκατάληψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής επιβραδύνει, εμποδίζει και τελικά αφήνει ανολοκλήρωτη την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Ως εκ τούτου, η κρατική εκπαίδευση δεν ενσωματώνει τις γλώσσες αυτές στα σχολικά προγράμματα και συχνά οποιαδήποτε διαφορετική πρακτική συναντά την αδιαφορία, αν όχι την καχυποψία και την αντίσταση όσων εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε αυτή.

Ωστόσο, οι περισσότερες σύγχρονες μελέτες καταλήγουν στο εντελώς αντίθετο συμπέρασμα. Οι μαθητές από μεταναστευτικές ή μειονοτικές οικογένειες έχουν να ωφεληθούν παρά να χάσουν από την εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής. Συγκεκριμένα, οι γλώσσες καταγωγής όχι μόνο δεν αναστέλλουν, αλλά επιταχύνουν και ενισχύουν την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, ακόμη και ενδεχομένως αυτή μιας τρίτης γλώσσας. Αυτό επιτυγχάνεται είτε χάρη στη μεταφορά (transfer) δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη είτε χάρη στις αυξημένες μεταγλωσσικές δεξιότητες των δί/πολύγλωσσων μαθητών. Επίσης, η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής επιταχύνει τον *επιπολιτισμό* (acculturation) είτε μέσα από τη μείωση του αισθήματος απειλής το οποίο προέρχεται από την πίεση για την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου, είτε μέσα από τη μείωση του αισθήματος ανομίας που

βιώνουν οι μετανάστες όταν φτάνουν σε μια ξένη χώρα (Zanden 1990, Brown κ.ά. 1997, Chow 2001, Σκούρτου κ.ά. 2004, Κοιλιάρη 2005α, Aldrich 2006, Sook Lee & Shin 2008, Taylor & de la Sablonnière 2008, Zhang 2008, Sook Lee & Suarez 2009, Küün 2010). Οι Brown κ.ά. (1997) και η McCarty (2003) αναφέρουν μάλιστα ότι τα παιδιά μπορεί να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο ακόμη και όταν προέρχονται από οικογένειες στις οποίες ομιλείται αποκλειστικά η γλώσσα καταγωγής. Γενικά, η εκπαίδευση στη γλώσσα καταγωγής φαίνεται ότι αποτελεί βασικό παράγοντα για τη σχολική επιτυχία των ομιλητών της, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ολοκλήρωση της κατάκτησης που έχει ξεκινήσει στον χώρο του σπιτιού (Silva-Corvalán 1994, Sook Lee & Suarez 2009).

Όσο νωρίτερα στην ηλικία γίνει η εκπαιδευτική παρέμβαση υπέρ της γλώσσας καταγωγής τόσο καλύτερες προοπτικές υπάρχουν για την εκμάθηση και των δύο: η διδασκαλία δηλαδή της γλώσσας καταγωγής στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία φέρνει τα καλύτερα αποτελέσματα για την εκμάθηση και της ίδιας και της κυρίαρχης (Brown κ.ά. 1997, McCarty 2002, Sook Lee & Shin 2008, Küün 2010, Carreira & Kagan 2011). Επιπλέον, η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τα θετικά τους συναισθήματα προς τον πολιτισμό καταγωγής (Taylor & de la Sablonnière 2008, Zhang 2008, Sook Lee & Suarez 2009), ενώ αντίθετα η αφομοίωσή τους μέσω της επιβεβλημένης εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας επιδρά αρνητικά στην κοινωνική τους ένταξη και στη σχολική επίδοση (Fishman 1991, Skutnabb-Kangas 2000, Chow 2001, Chumak-Horbatsch & Garg 2006).

Ταυτόχρονα, η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής από τα παιδιά μεταναστευτικών ή μειονοτικών οικογενειών διευκολύνει την ενδοοικογενειακή επικοινωνία και συνεπώς ενισχύει την οικογενειακή συνοχή, τη συνοχή της κοινότητας και τελικά την πολιτισμική ταυτότητα (Luo & Wiseman 2000, Chow 2001, Wu 2005, Aldrich 2006, Zhang 2008, Sook Lee & Suarez 2009, Carreira & Kagan 2011). Τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν μάλιστα να βοηθήσουν τους λιγότερο δίγλωσσους ή αποκλειστικά μονόγλωσσους γονείς τους στην καθημερινότητά τους λειτουργώντας ως διερμηνείς και διάμεσοι γραμματισμού (Hakuta & Pease-Alvarez 1994, Zhang 2008). Τέλος, η εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής υπηρετεί τη διεθνικότητα (transnationalism), δηλαδή τη μετακίνηση μεταξύ της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής: σε περίπτωση (σύντομης ή οριστικής) επιστροφής στη

χώρα καταγωγής, η γνώση της γλώσσας καταγωγής διευκολύνει την προσαρμογή εκεί (Martínez-León & Smith 2003).

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκμάθηση των γλωσσών καταγωγής συνιστά πλεονέκτημα όχι μόνο προσωπικό των ίδιων των αλλοδαπών, αλλά επίσης κοινωνικό και εθνικό: στην αγορά εργασίας οι πολύγλωσσοι επαγγελματίες είναι πάντα απαραίτητοι (Ruiz 1984, Chow 2001, Brecht & Ingold 2002, Clyne 2003, Κοιλιάρη 2005α, European Commission 2009β). Αφορά επομένως και τους φυσικούς ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας. Επιπλέον, είναι πιο εύκολο και γρήγορο να αξιοποιηθούν δίγλωσσοι μετανάστες παρά να εκπαιδευτούν στις γλώσσες καταγωγής από την αρχή, ομιλητές που θα τις μάθουν ως ξένες γλώσσες. Συνεπώς, το ίδιο το «μονόγλωσσο» κράτος έχει να ωφεληθεί από αυτού του είδους την ήδη υπάρχουσα πολυγλωσσία του δί/πολύγλωσσου εργατικού του δυναμικού.

Οι στόχοι της διδασκαλίας των γλωσσών καταγωγής

Όπως έχουμε δει μέχρι στιγμής, στις σύγχρονες κοινωνίες η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα είναι κανόνας μάλλον παρά εξαίρεση, θέτοντας σύνθετα προβλήματα προς επίλυση, αλλά και προσφέροντας ενδιαφέρουσες δυνατότητες, ευκαιρίες και προκλήσεις για όλους ανεξαιρέτως τους ομιλητές. Επιπλέον, η κοινωνική αποδοχή των αλλοδαπών, περνάει μέσα από τη γλωσσική και πολιτισμική αποδοχή τους και, αν θέλουμε να μιλάμε για ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται εκ των πραγμάτων να καλλιεργήσει αυτή την αποδοχή (πρβλ. Σκούρτου κ.ά. 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, η ως τώρα συζήτηση φέρνει στην επιφάνεια ένα πλήθος επιμέρους πιθανών στόχων που θα μπορούσε να θέσει ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα περιλαμβάνει τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής. Ας τους δούμε επιγραμματικά:

- Βελτίωση των όρων κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων και προσαρμογής τους στη χώρα υποδοχής μέσα από πολιτικές αμοιβαίας αποδοχής. Βασική εδώ είναι η καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για ευρύτερες ομάδες μαθητών (αν όχι για όλους) και όχι αποκλειστικά για τα παιδιά των ομάδων αυτών (βλ. μεταξύ άλλων Σκούρτου κ.ά. 2004, Κοιλιάρη 2005α, Πάυλου 2007).

- Ενδυνάμωση των παιδιών μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων στο σχολικό πλαίσιο όσον αφορά τόσο τη γλώσσα καταγωγής όσο και τη γλώσσα του σχολείου
- Πολυγλωσσία του γενικότερου πληθυσμού της χώρας, μέσα από την εκμάθηση των γλωσσών καταγωγής των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων και από τους υπόλοιπους μαθητές
- Ενίσχυση των θετικών στάσεων απέναντι στις γλώσσες καταγωγής: η ενίσχυση αυτή θα πρέπει να αφορά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο
- Κατάρτιση του εργατικού δυναμικού σε γλώσσες οι οποίες μπορεί να μην εντάσσονται στις περισσότερο ομιλούμενες ή «ισχυρές», θα μπορούσαν όμως να συμβάλουν στην προώθηση της εγχώριας και της διεθνούς επιχειρηματικότητας και ανάπτυξης (π.χ. στην Ελλάδα έμφαση θα μπορούσε ενδεχομένως να δοθεί στις γλώσσες που ομιλούνται στην περιοχή των Βαλκανίων)
- Προετοιμασία των μεταναστών ή των παιδιών τους για επιστροφή στις χώρες καταγωγής είτε επειδή θα το έχουν επιλέξει μόνοι τους (π.χ. για σπουδές, βλ. Σκούρτου κ.ά. 2004, Κοιλιάρη 2005α) είτε επειδή θα έχουν αναγκαστεί (π.χ. εξαιτίας του προβληματικού και ασαφούς ελληνικού νομοθετικού πλαισίου για την παραμονή και την απόκτηση υπηκοότητας, βλ. Pavlou & Christopoulou 2008)
- Διατήρηση ή αναζωογόνηση των γλωσσών καταγωγής στη χώρα υποδοχής

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα υπηρετήσει τους παραπάνω στόχους, δεν θα πρέπει να αποσκοπεί αποκλειστικά στην επάρκεια των μαθητών στις γλώσσες αυτές και στην κάλυψη των ακαδημαϊκών ή εργασιακών αναγκών τους. Οι πρακτικές που θα υιοθετηθούν θα πρέπει να ενισχύουν επί της ουσίας τη δι/πολυγλωσσία, την δια/πολυπολιτισμικότητα και, εν τέλει, τη διατήρηση των γλωσσών αυτών τουλάχιστον για όσο χρονικό διάστημα αυτές εμφανίζουν εργαλειακή χρησιμότητα ή είναι φορείς συμβολικής αξίας για τους ομιλητές τους.

Τέλος, η επίτευξη των παραπάνω στόχων θεωρώ ότι μπορεί να συμβάλει καθοριστικά σε μια ευρύτερη αλλαγή των στάσεων των ομιλητών απέναντι στη δι/πολυγλωσσία: ενώ συνήθως η πολυγλωσσία εκλαμβάνεται και αναπαράγεται ως «πρόβλημα» σε μεγάλο μέρος του (μεταναστευτικού και μη) πληθυσμού, μπορεί να μετατραπεί όχι μόνο σε δικαίωμα αλλά ακόμη

περισσότερο σε πόρο (resource) για το κοινωνικό σύνολο (Ruiz 1984, Σκούρτου κ.ά. 2004, Κοιλιάρη 2005α, Zhang 2008, Σκούρτου 2009).

Η εκμάθηση και η ενίσχυση των γλωσσών καταγωγής στην πράξη

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τις λύσεις που έχουν προταθεί ή/και εφαρμοστεί, καθώς και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους όπως αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία. Πολύ συχνά επικρατεί η εντύπωση ότι, ακόμη και αν θεωρητικά υποστηρίζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες και πρακτικές, στην πράξη αποδεικνύονται δυσεφάρμοστες ή ανεδαφικές. Ωστόσο, η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι η εκπαιδευτική πράξη είναι σε θέση να υποστηρίξει ορισμένες τουλάχιστον δράσεις και προτάσεις και τελικά να ωφεληθεί από αυτές.

Μια ιδιαίτερα συχνή λύση που προτείνεται είναι η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στα παιδιά μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων στο πλαίσιο του σχολείου ή στον σχολικό χώρο μετά τη λήξη του ημερήσιου προγράμματος (βλ. μεταξύ άλλων Σκούρτου κ.ά. 2004). Τα μαθήματα αυτά δεν αφορούν αποκλειστικά τη γλώσσα αλλά και τον πολιτισμό, την ιστορία, τη θρησκεία και τη γεωγραφία των χωρών καταγωγής. Τέτοιου είδους προγράμματα, αν και συχνά καθησυχάζουν τους φόβους των γονέων για απώλεια της γλώσσας καταγωγής, δεν φαίνονται να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ενώ η έμφαση στον πολιτισμό και τις παραδόσεις και όχι μόνο στη γλώσσα, φαίνεται να είναι προς τη σωστή κατεύθυνση (Ibarraran κ.ά. 2008), τα παιδιά καταλήγουν να βλέπουν τη γλώσσα καταγωγής τους ως «ένα ακόμη μάθημα» που τα κουράζει και περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο τους, ενώ συχνά τις όποιες γνώσεις αποκομίζουν από αυτό, δεν έχουν ευκαιρίες να τις αξιοποιήσουν εκτός της σχολικής τάξης. Η θεσμοθέτηση δηλαδή τέτοιων μαθημάτων δεν καλλιεργεί ουσιαστικά την επικοινωνία μέσα από τη γλώσσα καταγωγής σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Fishman 2001, Chumak-Horbatsch & Garg 2006).

Αντίθετα, πιο αποτελεσματική φαίνεται να είναι η ενίσχυση των γλωσσών καταγωγής στα φυσικά τους περιβάλλοντα, για παράδειγμα, στις οικογένειες και τις μεταναστευτικές κοινότητες, όπου η χρήση είναι αυθόρμητη και συμβάλλει στην ενίσχυση των δεσμών οικειότητας και αλληλεγγύης μεταξύ των ομιλητών (βλ. Chumak-Horbatsch & Garg 2006). Επομένως, τονίζεται η ανάγκη για έρευνα των πρακτικών γραμματισμού που χρησιμοποιούν οι γονείς στο σπίτι (Li 2006, Küün 2010), καθώς και για

εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες αφενός θα καθοδηγούν τους γονείς με στόχο την καλλιέργεια των πρακτικών αυτών στο οικογενειακό πλαίσιο (και μάλιστα ήδη από την προσχολική ηλικία, βλ. European Commission 2009α) και αφετέρου θα προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών (π.χ. κινούμενα σχέδια, βιντεοπαιχνίδια, βλ. Li 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, απαραίτητη συνήθως κρίνεται η συνεργασία των επίσημων σχολικών και άλλων φορέων με τις κοινότητες και τις οικογένειες των μεταναστευτικών ή μειονοτικών ομάδων και η αξιοποίηση της γνώσης των τελευταίων στο σχολικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, με στόχο την άρση των προκαταλήψεων κατά των γλωσσών αυτών και την καταπολέμηση των αρνητικών στάσεων που συχνά τις περιβάλλουν, προτείνονται η πρόσκληση των γονέων για να διαβάσουν βιβλία στο σχολείο στη γλώσσα καταγωγής τους, η συμμετοχή τους στη διοργάνωση εκδηλώσεων όπου θα χρησιμοποιούνται και θα προβάλλονται οι γλώσσες αυτές, καθώς και η παροχή πληροφοριών για τις γλώσσες αυτές μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Brecht & Ingold 2002, Σκούρτου κ.ά. 2004, Aldrich 2006, Chumak-Horbatsch & Garg 2006, Zhang 2008, Carreira & Kagan 2011).

Επίσης, προτείνονται η θεσμική αναγνώριση (από την επίσημη εκπαίδευση) της ιδιωτικής πρωτοβουλίας που ορισμένες φορές αναπτύσσεται στο πλαίσιο των κοινοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής (π.χ. σε ειδικά μαθήματα εκτός σχολείου), καθώς και η διάδοση των μαθημάτων και εκτός της μεταναστευτικής ή μειονοτικής κοινότητας. Προς αυτόν τον στόχο θα συντελούσε και η ένταξη των γλωσσών καταγωγής στις γλώσσες που διδάσκονται ως ξένες στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα (Κοιλιάρη 2005α, Jeon 2008, Sook Lee & Shin 2008, Zhang 2008). Όλα αυτά θα έχουν βέβαια καλύτερα αποτελέσματα αν ενισχυθούν οι υπάρχουσες σχολικές υποδομές ή εξασφαλιστούν περαιτέρω υποδομές και χρηματοδότηση για τα μαθήματα αυτά. Προϋποθέσεις επίσης για τη διάδοση και την επιτυχία των μαθημάτων αυτών είναι η δημιουργία κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών, η παραγωγή διδακτικού υλικού το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να αξιοποιεί τις σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές για τη διδακτική των γλωσσών αυτών, καθώς και γενικότερα η συγκέντρωση αυθεντικού γλωσσικού υλικού το οποίο να τίθεται στη διάθεση των μαθητών για την εξοικείωση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό καταγωγής (Brecht & Ingold 2002, Σκούρτου κ.ά. 2004, Aldrich 2006, Zhang 2008, Sook Lee & Suarez 2009).

Σημαντική είναι και η οργάνωση και η εξειδίκευση της διδασκαλίας με βάση τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις γλωσσικές δεξιότητες του μαθητικού πληθυσμού. Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να εξελιχθεί σε παράγοντα απόρριψης των μαθημάτων από τους μαθητές. Ορισμένοι από αυτούς, για παράδειγμα, μπορεί να αναγκάζονται στα μαθήματα της γλώσσας καταγωγής να μάθουν κανόνες που τους είναι ουσιαστικά «άχρηστοι» και κουραστικοί, αφού τους κανόνες αυτούς τους έχουν κατακτήσει φυσικά και αβίαστα στο οικογενειακό πλαίσιο. Αυτοί οι μαθητές μπορεί συχνά να συνυπάρχουν στην ίδια τάξη με άλλους που δεν χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα καταγωγής στο σπίτι (Sook Lee & Suarez 2009) ή με μαθητές που ενδιαφέρονται απλά να μάθουν τη γλώσσα ως ξένη, χωρίς κάποια προηγούμενη οικογενειακή ή άλλη εμπειρία ή σύνδεση με αυτή (Peyton κ.ά. 2001, Hancock 2002). Όπου υπάρχει η σχετική δυνατότητα και η ζήτηση για μάθηση είναι αυξημένη, κρίνεται σκόπιμο οι μαθητές να χωρίζονται με βάση την ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους στη γλώσσα καταγωγής. Πάντως, σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή (π.χ. είναι οικονομικά δυσβάστακτη) η διάκριση σε τμήματα ανάλογα με τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και τις ανάγκες των μαθητών, η διδασκαλία σε «μεικτά» τμήματα μπορεί και θα πρέπει να γίνεται από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που θα μπορούν να διαχειριστούν την ποικιλότητα αυτού του είδους στη σχολική τάξη (Carreira & Kagan 2011).

Η προσπάθεια ενίσχυσης των γλωσσών καταγωγής απαιτεί οπωσδήποτε τη δημιουργία επιπλέον αυθεντικών περιστάσεων χρήσης τους πέρα από τις ήδη υπάρχουσες (π.χ. στον χώρο του σπιτιού ή σε συναναστροφές με άλλα μέλη της κοινότητας) και δραστηριοτήτων που θα αναδεικνύουν την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα και θα τις καθιστούν μέρος της κοινωνικής καθημερινότητας των ομιλητών. Ίσως οι μαθητές θα ήταν σκόπιμο να ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τα δικά τους μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας (εφημερίδες, περιοδικά με νέα και δραστηριότητες της κοινότητας, πρβλ. Clyne 2003), αξιοποιώντας το Διαδίκτυο και τους σύγχρονους ιστοτόπους κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook, Twitter). Η χρήση των γλωσσών καταγωγής σε περιστάσεις εκτός τάξης και οικογένειας αναμένεται να συμβάλει σημαντικά στη διατήρηση των γλωσσών αυτών αλλά και στην ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των ομιλητών.

Τέλος, νευραλγικό σημείο στην όλη προσπάθεια για την ενίσχυση των γλωσσών καταγωγής, είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν και να

μετατρέψουν τη δι/πολυγλωσσία των μαθητών τους από στίγμα, όπως πολύ συχνά αντιμετωπίζεται, σε πλεονέκτημα. Μύθοι σχετικά με την ανασταλτική λειτουργία της δι/πολυγλωσσίας όσον αφορά την κατάκτηση της κυρίαρχης ή σχετικά με αξιολογήσεις που διακρίνουν ανάμεσα σε «ανώτερες» και «κατώτερες» γλώσσες κλπ. είναι σκόπιμο να καταρρίπτονται στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενδεχομένως όχι μόνο για όσους εκπαιδευτικούς διδάσκουν γλωσσικά μαθήματα αλλά και για τους υπόλοιπους. Επίσης, είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν γνώσεις γύρω από τις διαδικασίες δανεισμού, ανάμειξης και εναλλαγής κωδίκων, γλωσσικής διατήρησης και απώλειας, τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτές, καθώς και να είναι ικανοί να διακρίνουν ανάμεσα σε γλωσσικά φαινόμενα και γλωσσικές στάσεις (βλ. μεταξύ άλλων Sook Lee & Suarez 2009). Μια εξίσου δυνατή και ενδεχομένως αποτελεσματική πρακτική θα ήταν η διδασκαλία των ίδιων των μαθητών σχετικά με τα προαναφερθέντα ζητήματα, αν στόχοι της εκπαιδευτικής παρέμβασης θεωρηθεί ότι είναι η εξάλειψη του ευρύτερου κοινωνικού στίγματος κατά των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων και των γλωσσών τους και η καλλιέργεια του συνολικότερου ενδιαφέροντος για τις γλώσσες αυτές.

Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στην Ευρώπη

Η ενότητα αυτή βασίζεται σε ορισμένα κύρια σημεία του σχετικά πρόσφατου κειμένου που εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο και τις πρακτικές που ακολουθούνται για τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στις ευρωπαϊκές χώρες (European Commission 2009β· βλ. επίσης Σκούρτου κ.ά. 2004, Κοιλιάρη 2005α), ώστε να φανεί, έστω και συνοπτικά, η ευρωπαϊκή εμπειρία σχετικά με αυτή.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει νομικό πλαίσιο ή κάποιου είδους θεσμική πρόβλεψη για τη διδακτική στήριξη των γλωσσών καταγωγής με τη μορφή σχολικών ή εξωσχολικών μαθημάτων στην πρωτοβάθμια ή/και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι όμως και στην προσχολική εκπαίδευση. Η εισαγωγή στην προσχολική εκπαίδευση μαθημάτων στις γλώσσες καταγωγής προτείνεται νομοθετικά (και ενίοτε εφαρμόζεται μέσω διμερών συμφωνιών) μόνο στο Βέλγιο, την Ισπανία, το Λουξεμβούργο και τη Νορβηγία. Ωστόσο, αναφέρεται γενικά ότι οι μαθητές αναπτύσσουν αισθήματα απόρριψης ειδικά για τα εξωσχολικά μαθήματα είτε επειδή θεωρούν ότι τους στιγματίζουν κοινωνικά (διαφοροποιώντας τους από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό)

είτε επειδή τους προσθέτουν ώρες εργασίας. Οι επιμέρους πρακτικές που ακολουθούνται είναι πάντως ποικίλες και διαφέρουν από χώρα σε χώρα, αντανakλώντας την κατά τόπους ιστορία των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών. Για παράδειγμα, πρόσφατα ορισμένες χώρες (π.χ. Δανία, Ιρλανδία), λόγω αυξημένων μεταναστευτικών εισροών και μεγάλου αριθμού γλωσσών καταγωγής, με νομοθετικές ρυθμίσεις επέβαλαν την αποκλειστική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας. Αντίθετα, αλλού (π.χ. Γαλλία, Εσθονία, Ηνωμένο Βασίλειο, Σλοβενία) πρόσφατα κατέστησαν δυνατή την ένταξη των γλωσσών καταγωγής στα σχολικά προγράμματα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.

Στα κράτη όπου υπάρχει κρατική πρόβλεψη για την οργάνωση μαθημάτων στις γλώσσες καταγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα, προϋποτίθενται συνήθως η συμπλήρωση ενός αριθμού μαθητών για τη λειτουργία τους και η διαθεσιμότητα πόρων (χρηματοδότησης, εκπαιδευτικού προσωπικού, υποδομών κλπ.). Αυτό ισχύει για την Αυστρία, την Εσθονία, τη Λιθουανία, τη Σουηδία, τη Φιλανδία αλλά και για την Ελλάδα, στην οποία, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο συγκεκριμένο κείμενο (European Commission 2009β), τέτοια μαθήματα μπορούν να λειτουργήσουν εκτός σχολικού ωραρίου με κρατική χρηματοδότηση εφόσον υπάρχουν τουλάχιστον 7 ενδιαφερόμενοι μαθητές και εκπαιδευτικός με αποδεδειγμένα προσόντα.⁴ Μόνο σε 5 χώρες (Αυστρία, Εσθονία, Λιθουανία, Νορβηγία και Σουηδία) τα μαθήματα αυτά γίνονται (ή συνίστανται να γίνονται) εντός του σχολικού προγράμματος. Παρόμοιες προσπάθειες γίνονται και από ορισμένες αυτόνομες κοινότητες στην Ισπανία.

Στις ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες δεν υπάρχει σχετική νομοθετική πρόβλεψη, η εκμάθηση επαφίεται αποκλειστικά στην ιδιωτική πρωτοβουλία των κατά τόπους κοινοτήτων, ενίοτε σε συνεργασία με τοπικούς ή κρατικούς φορείς (βλ. επίσης Blackledge 2009). Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής σε τέτοιες περιπτώσεις (π.χ. Λιχτενστάιν, Πολωνία, Σλοβακία) υποστηρίζεται από διμερείς συμφωνίες μεταξύ της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής, οπότε τα μαθήματα χρηματοδοτούνται από πρεσβείες, προξενεία, πολιτιστικούς συνδέσμους και λαμβάνουν χώρα σε κρατικά κτήρια, ενώ οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν σχετικά μεγάλη διδακτική αυτονομία. Σε αυτές

⁴ Βλ. ΦΕΚ 1987/ 28-9-1999, τεύχος β'. Οι προϋποθέσεις που τίθενται από το ΦΕΚ είναι τέτοιες ώστε καθιστούν δύσκολη (αν όχι ανέφικτη) τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στα ελληνικά σχολεία (βλ. Κοιλιάρη 2005α).

τις περιπτώσεις τα μαθήματα γίνονται εκτός σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνουν και στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής.

Τέλος, σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Λιθουανία, Λετονία, βλ. *Language, diversity, citizenship* 2006), τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων φοιτούν στα ήδη υπάρχοντα μειονοτικά σχολεία, ενώ σε άλλες (π.χ. Ισλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Ουγγαρία, Σλοβακία) τέτοια μαθήματα είναι αρμοδιότητα των σχολείων σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές, ενίοτε και με τους γονείς.

Συνοψίζοντας, η έκθεση αυτή δείχνει ότι η πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών έχουν θεσπίσει μέτρα για τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής, αλλά στην πράξη η εφαρμογή των μέτρων συχνά ανακόπτεται από την έλλειψη πόρων, ανθρώπινων και υλικών. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόμοιες προσπάθειες γίνονται και αντίστοιχα προβλήματα ανακύπτουν στις ΗΠΑ, όπου κεντρικής σημασίας αναδεικνύεται η συνεργασία των κρατικών φορέων με τις μεταναστευτικές και μειονοτικές κοινότητες για την επιτυχία των προγραμμάτων στήριξης των γλωσσών καταγωγής (Brecht & Ingold 2002).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό και ερευνητικό τοπίο γύρω από τις γλώσσες καταγωγής

Σύμφωνα με επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που αφορούν την εκπαίδευση στην Ελλάδα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2009-2010, Ευστρατίου & Σκλαβενίτης 2009-2010), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια δίνει προτεραιότητα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους μεταναστευτικούς και μειονοτικούς πληθυσμούς μέσα από θεσμούς όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και τα προγράμματα διδασκαλίας της ελληνικής για ξένους. Στόχος είναι η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική, η κοινωνική ένταξη των ανθρώπων αυτών και «η διαμόρφωση ενεργών και ενημερωμένων πολιτών» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2009-2010: 133· βλ. επίσης Κοιλιάρη 2005α, Ανδρουλάκης 2011, *Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό ΟΔΥΣΣΕΑΣ* 2011).

Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής μέχρι στιγμής φαίνεται να ανατίθεται σιωπηρά στην ιδιωτική πρωτοβουλία των ίδιων των μεταναστευτικών και μειονοτικών κοινοτήτων. Οι Σκούρτου κ.ά. (2004: 29)

επισημαίνουν ότι, σε ελληνικά ερευνητικά προγράμματα για την εκπαίδευση τέτοιων πληθυσμών (π.χ. στο Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α'βάθμια εκπαίδευση» 2007), «γίνονται μεν αναφορές στην άλλη γλώσσα (πρώτη γλώσσα των μεταναστών μαθητών), αλλά δεν φαίνεται να θεωρείται ότι αυτή διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των δίγλωσσων μαθητών». Οι προσπάθειες των προγραμμάτων αυτών ολοκληρώνονται με την «πλήρη ένταξη των μαθητών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα», χωρίς να δίνεται κάποια «σαφώς διατυπωμένη στρατηγική, για το τι κάνουμε με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών [αυτών]» (Σκούρτου κ.ά. 2004: 29· βλ. επίσης Σκούρτου 2009). Εν ολίγοις, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν λαμβάνει ως τώρα υπόψη του, όπως θα μπορούσε (βλ. μεταξύ άλλων Κοιλιάρη 2005α, 2005β), τις γλώσσες καταγωγής κατά τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά θεωρεί δεδομένη ή/και υποχρεωτική την εξοικείωση των παιδιών των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων με την ελληνική.

Σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στον ελληνικό χώρο φαίνεται να είναι η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα. Έρευνα της Σκούρτου (2009) δείχνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετική άποψη για τη διγλωσσία και θεωρούν ότι η χρήση της γλώσσας καταγωγής των μαθητών, αποτελεί ατομικό τους δικαίωμα. Κατά την εκτίμησή τους όμως, το δικαίωμα αυτό ασκείται εκτός σχολείου και το σχολείο ούτε μπορεί ούτε δικαιούται να παρεμβαίνει, άρα η όλη υπόθεση δεν αφορά τον εκπαιδευτικό του ελληνικού σχολείου. Δεν φαίνεται δηλαδή να αντιλαμβάνονται κάποια χρησιμότητα ή σκοπιμότητα στη χρήση ή τη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής στο σχολείο. Επιπλέον, θεωρούν ότι η χρήση αυτή εμποδίζει τους μαθητές από το να μάθουν την ελληνική, ενώ ταυτόχρονα δεν γνωρίζουν τον υποστηρικτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η γλώσσα καταγωγής στην εκμάθηση της ελληνικής από τους μαθητές αυτούς. Η ερευνήτρια μάλιστα επισημαίνει ότι οι θέσεις έχουν «πολύ ανθεκτικό υπόστρωμα, που δεν είναι εύκολο να αναθεωρηθεί» (Σκούρτου 2009: 163).

Ακόμη και αν αυτές οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών καταπολεμηθούν, αντιστάσεις συχνά εγείρονται από Έλληνες γονείς, όπως φάνηκε στην περίπτωση του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας, όπου σημειώθηκαν σοβαρές αντιδράσεις στην εισαγωγή μαθημάτων της γλώσσας καταγωγής των μαθητών, μολονότι η πρωτοβουλία αυτή των εκπαιδευτικών δεν επιβάρυνε το ελληνικό κράτος, ήταν δωρεάν για τους δικαιούχους και,

κυρίως, ήταν σύννομη. Πιο συγκεκριμένα, οργανώθηκαν (ενισχυτικά) μαθήματα ελληνικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους καθώς και μαθήματα στις γλώσσες καταγωγής πολλών από αυτούς (αλβανικά και αραβικά). Στις δραστηριότητες αυτές η τοπική και η ευρύτερη κοινότητα αντέδρασε έντονα, μεταξύ άλλων, με ποινικές διώξεις κατά των εκπαιδευτικών του σχολείου και τουλάχιστον δύο επερωτήσεις στο Ελληνικό Κοινοβούλιο. Ωστόσο, τα πρώτα αποτελέσματα από το σχολείο αυτό είναι μάλλον ενθαρρυντικά, καθώς, χάρη στα μαθήματα αυτά, οι γονείς των μεταναστευτικών και μειονοτικών οικογενειών έδειξαν μεγαλύτερη εμπλοκή με το σχολείο των παιδιών τους, τα ίδια τα παιδιά βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, μειώθηκαν οι επιφυλάξεις των Ελλήνων γονέων και τελικά βελτιώθηκε το κλίμα συνύπαρξης μεταξύ των μαθητών (Σκούρτου 2009).

Τέτοιου είδους δράσεις αλλάζουν κλίμακα και εμβέλεια με οργανωμένες πανελλαδικές προσπάθειες όπως είναι το ερευνητικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (2011) του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το οποίο εκπονείται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και, όπως δηλώνεται στην ιστοσελίδα του, απευθύνεται στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας που συγκεντρώνουν πληθυσμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών πάνω από 10%. Αφορά μαθητές και εκπαιδευτικούς, γιατί βελτιώνει το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων και τους προετοιμάζει, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στοχεύει στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων με γηγενείς μαθητές, καθώς και η κοινωνική τους ένταξη.

Ανάμεσα στις δράσεις του προγράμματος αυτού είναι και η ενίσχυση των γλωσσών καταγωγής, για την οποία προϋποτίθεται η διερεύνηση των στάσεων των ίδιων των μεταναστών και αλλοδαπών μαθητών και γονέων απέναντι στη γλώσσα καταγωγής τους. Στην ιστοσελίδα του προγράμματος (Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών 2011) αναφέρεται ότι θα σχεδιαστεί, θα εφαρμοστεί και θα αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα-πρόταση για την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών της ομάδας-στόχου. Το πρόγραμμα αυτό θα λαμβάνει χώρα τα απογεύματα και θα εφαρμοστεί

πυλοτικά σε οκτώ (8) σχολεία, τα οποία θα αποτελέσουν τα σχολεία εφαρμογής της συγκεκριμένης δράσης. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δράσης θα αξιοποιηθούν δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί και διδάσκοντες των γλωσσών-στόχου και θα συναφθούν συνεργασίες ανάμεσα στις κοινότητες των μεταναστών και τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλους ανεξάρτητους φορείς (π.χ. κοινοτικά σχολεία Αλβανικής, συλλόγους-τμήματα διδασκαλίας της Ρωσικής κ.ά.). Η δράση θα εστιάσει στην Αλβανική και Ρωσική, γλώσσες που συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο αριθμό ομιλητών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, θα προσδιοριστούν τα κριτήρια επιλογής των διδασκόντων και θα γίνει επεξεργασία προτάσεων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις μητρικές γλώσσες των μαθητών της ομάδας-στόχου.

Αντί επιλόγου

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιουδήποτε γλωσσικού και εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι η θετική στάση και η συναίνεση των μελών της ομάδας-στόχου προς τις σχεδιαζόμενες αλλαγές, η ανίχνευση των απόψεων και των αναγκών των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων αποτελεί το πρώτο βασικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση (Κοιλιάρη 2005α, 2005β). Μέσα από την ανίχνευση αυτή θα φανεί για ποιους λόγους και με ποιους στόχους είναι σκόπιμο να γίνει η εκπαιδευτική παρέμβαση και μέσα από ποιες συγκεκριμένες μορφές δράσης μπορούν να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στον ελληνικό χώρο, με τις όποιες ιδιαιτερότητες και δυνατότητες το διακρίνουν. Αυτές οι ανάγκες και επιλογές αναμένονται να ανατροφοδοτήσουν και το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στη χώρα μας για την εκπαίδευση μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων. Η παρούσα συζήτηση επιχείρησε να μεταφέρει την εμπειρία από άλλες γλωσσοπολιτισμικές κοινότητες, διαγράφοντας έτσι ένα πλαίσιο πιθανών επιλογών και αφορμών για περαιτέρω επεξεργασία καινοτόμων λύσεων.

Κλείνοντας, επανέρχομαι για να τονίσω ότι διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν σημαίνει μια μοναχική πορεία των μεταναστευτικών και μειονοτικών πληθυσμών προς την κυρίαρχη γλώσσα και τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά ότι και εμείς ως οι ομιλητές και ομιλήτριες της κυρίαρχης γλώσσας οφείλουμε «να κάνουμε ένα βήμα πιο πέρα από την αποδοχή ή την ανοχή των μητρικών γλωσσών των παιδιών προς την

καλλιέργεια των γλωσσών μέσω της χρήσης τους για διδασκαλία και μάθηση» (Blackledge 2009: 167). Ακόμη και αν η δημιουργία πολιτών με δια/πολυπολιτισμική συνείδηση δείχνει να αποτελεί μακροπρόθεσμο στόχο, η αποφυσικοποίηση της μονογλωσσίας και της μονοπολιτισμικότητας των εθνών-κρατών, είναι δυνατό να επιτευχθεί πιο γρήγορα ως μέρος και αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αποφυσικοποίηση αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία διαφορετικών γλωσσοπολιτισμικών ομάδων μέσα στον ίδιο κρατικό σχηματισμό.

Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη στηρίζεται σε υλικό που συγκεντρώθηκε κατά της διάρκεια βιβλιογραφικής έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής. Η έρευνα αυτή έγινε στο πλαίσιο και με χρηματοδότηση του ερευνητικού προγράμματος «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, συγκεκριμένα της Δράσης 5 «Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών», Υποδράση 5.1 «Διερεύνηση αναγκών και προϋποθέσεων» (επιστημονική υπεύθυνη υποδράσης: Αγγελική Κοιλιάρη· βλ. *Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών* 2011). Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αγγελική Κοιλιάρη, τον Αργύρη Αρχάκη και την Άννα Πιατά για τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους στο κείμενό μου.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Ανδρουλάκης, Γ. (2011). Ανάλυση γλωσσικών αναγκών: Μετανάστες γονείς και η επικοινωνία με τα σχολεία των παιδιών τους. Ανακοίνωση στο 10^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας. Κομοτηνή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1-4 Σεπτεμβρίου.
- Blackledge, A. (2009). Πολιτισμική διαφορά και ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σελ. 165-180). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2009). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σελ. 143-151). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.* (2011). Πρόσβαση 17 Σεπτεμβρίου 2011 στο <http://www.diapolis.auth.gr>
- Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό ΟΔΥΣΣΕΑΣ.* (2011). Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Πρόσβαση 30 Σεπτεμβρίου 2011 στο http://www.ideke.edu.gr/index.php?Itemid=79&id=57&option=com_content&view=article
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (επιμ.) (2009-2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.* 2009-2010. Eurydice, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού, 283 σελίδες. Πρόσβαση 7 Απριλίου 2011 στο http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/EL_EL.pdf
- Ευστρατίου, Δ., & Σκλαβενίτης, Ν. (με την υποστήριξη της Α. Πλέσσα-Παπαδάκη) (2009-2010). Δομές συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη: Ελλάδα. Eurydice, CEDEFOP, ETF, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 61 σελίδες. Πρόσβαση 7 Απριλίου 2011 στο http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_EL_EL.pdf
- Κοιλιάρη, Α. (2005α). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κοιλιάρη, Α. (2005β). Πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη. Αναζητώντας μία νέα εκπαιδευτική πολιτική; Στο Ε. Butulussi, Ε. Karagiannidou & Κ. Zachu (επιμ.), *Sprache und Multikulturalität. Festschrift für Professor Käthi Dorfmueller-Karpusa* (σελ. 225-237). Thessaloniki: University Studio Press.
- Πάυλου, Μ. (2007). «Ελλάδα, Ελλάδα, είμαστε παιδιά σου!»: Μακροπολιτικές προκλήσεις μετανάστευσης για το κράτος και την κοινωνία. Στο Ξ. Κοντιάδης & Θ. Παπαθεοδώρου (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σελ. 293-325). Αθήνα: Παπαζήση. Πρόσβαση 16 Δεκεμβρίου 2010 στο <http://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=91>
- Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α'βάθμια εκπαίδευση».* (2007). Πρόσβαση 8 Απριλίου 2011 στο www.keda.gr
- Σκούρτου, Ε. (2009). Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο: Αντιφάσεις και προοπτικές. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σελ. 152-164). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠΟ. 108 σελίδες. Πρόσβαση 5 Απριλίου 2011 στο <http://www.imepo.gr/ClientFiles/documents/SkourtouIMEPO.pdf>

Ξενόγλωσση

Aldrich, R. A. (2006). Parents' perceptions of children's attitude of the heritage language through intergenerational reading. Διπλωματική εργασία, University of North Dakota, Grant Forks, USA. *Language in India*, 6(12), 110 σελίδες. Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο <http://www.languageinindia.com/dec2006/parentsperceptions.pdf>

Brecht, N. D., & Ingold, C. W. (2002). Tapping a national resource: Heritage languages in the United States. *ERIC Digest*, EDO-FL-02-02, 2 σελίδες. Πρόσβαση 17 Απριλίου 2011 στο <http://www.cal.org/resources/digest/0202brecht.html>

Brown, Z. A., Hammond, O. W., & Onikama, D. L. (1997). Language use at home and school: A synthesis of research for Pacific educators. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning. Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο http://www.prel.org/media/139951/79_language-use.pdf

Canadian Education Association. (1991). *Heritage language programmes in Canadian school boards*. Toronto: Canadian Education Association.

Carreira, M. M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40-64.

Chow, H. P. H. (2001). The challenge of diversity: Ethnic identity maintenance and heritage language retention in the Canadian mosaic. Report commissioned by the Department of Canadian Heritage for the Ethnocultural, Racial, Religious, and Linguistic Diversity and Identity Seminar. Halifax, 20 σελίδες. Πρόσβαση 7 Απριλίου 2011 στο http://canada.metropolis.net/events/ethnocultural/publications/chall_diver_e.pdf

Chumak-Horbatsch, R., & Garg, S. (2006). "Mmmmm... I like English!": Linguistic behavior of Ukrainian-English bilingual children. *Psychology of Language and Communication*, 10(2), 3-25.

Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.

European Commission (επιμ.) (2009α). Early language education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities. Brussels: Eurydice, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098_en_v2.pdf

European Commission (επιμ.) (2009β). Integrating immigrant children into schools in Europe. Brussels: Eurydice Network, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 42 σελίδες. Πρόσβαση 7 Απριλίου 2011 στο http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. Στο J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (επιμ.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (σελ. 81-97). Washington: Center for Applied Linguistics/Delta Systems.
- Hakuta, K., & Pease-Alvarez, L. (1994). Proficiency, choice and attitudes in bilingual Mexican-American children. Στο G. Extra & L. Verhoeven (επιμ.), *The cross-linguistic study of bilingual development* (σελ. 145-164). Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences. Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο <http://www.stanford.edu/~hakuta/Publications/%281994%29%20-%20PROFICIENCY,%20CHOICE%20AND%20ATTITUDES%20IN%20BILINGUAL%20MEXI.pdf>
- Hancock, Z. (2002). Heritage Spanish speakers' language learning strategies. *ERIC Digest EDO-FL-02-06*, 2 σελίδες. Πρόσβαση 17 Απριλίου 2011 στο <http://www.cal.org/resources/digest/0206hancock.html>
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2008). Multilingualism and language attitudes: Local versus immigrant students' perceptions. *Language Awareness*, 17(4), 326-341.
- Jeon, M. (2008). Korean heritage language maintenance and language ideology. *Heritage Language Journal*, 6(2), 54-71. Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο http://www.international.ucla.edu/media/files/M+J_HLJ_6+2.pdf
- Küün, E. (2010). Development perspectives for minority languages in Estonian separated language environments. *Trames*, 14(2), 141-179. Πρόσβαση 8 Απριλίου 2011 στο http://www.kirj.ee/public/trames_pdf/2010/issue_2/trames-2010-2-141-179.pdf
- Language, diversity, citizenship. *Language education policy profile. Lithuania*. (2006). Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο <http://www.smm.lt/en/stofedu/reports.htm>
- Li, G. (2006). Bilinguality and trilingual practices in the home context: Case studies of Chinese-Canadian Children. *Journal of Early Childhood*, 6(3), 355-381.
- Luo, S.-H., & Wiseman, R. L. (2000). Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(3), 307-324.
- Macedo, D., Δενδρινού, Β., & Γούναρη, Π. (2010). *Η ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Martínez-León, N., & Smith, P. H. (2003). Educating for bilingualism in Mexican transnational communities. *NABE Journal of Research and Practice*, 1(1), 138-148.
- McCarty, T. L. (2002). Bilingual/bicultural schooling and indigenous students: A response to Eugene Garcia. *International Journal of the Sociology of Language*, 155/156, 161-174.
- McCarty, T. L. (2003). Revitalising indigenous languages in homogenizing times. *Comparative Education*, 39(2), 147-163.
- Pavlou, M., & Christopoulou, N. (2008). *Living together programme. Migrant cities research: Athens*. Athens: British Council.
- Peyton, J. K., Lewelling, V. W., & Winke, P. (2001). Spanish for Spanish speakers: Developing dual language proficiency. *ERIC Digest EDO-FL-01-09*, 2 σελίδες. Πρόσβαση 17 Απριλίου 2011 στο http://www.cal.org/resources/digest/spanish_native.html
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *Journal of the National Association for Bilingual Education*, 2(8), 15-34.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. New York: Oxford University Press.

- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sook Lee, J., & Shin, S. J. (2008). Korean heritage language education in the United States: The current state, opportunities and possibilities. *Heritage Language Journal*, 6(2), 1-20. Πρόσβαση 5 Απριλίου 2011 στο http://www.international.ucla.edu/media/files/L+S_HLJ_6+2.pdf
- Sook Lee, J., & Suarez, D. (2009). A synthesis of the roles of heritage languages in the lives of children of immigrants: What educators need to know. Στο T. G. Wiley, J. Sook Lee, & R. W. Rumberger (επιμ.), *The Education of Language Minority Immigrants in the United States* (σελ. 136-171). Bristol: Multilingual Matters.
- Taylor, D. M., & de la Sablonnière, R. (2008). Bilingual education in Aboriginal communities: Towards a vibrant Aboriginal identity. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* (σελ. 1-7). London: Canadian Language and Literacy Research Network. Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/Bilingual_Education_in_Aboriginal_Communities_Towards_a_Vibrant_Aboriginal_Identity.pdf
- Wu, C.-H. (2005). Attitude and behavior toward bilingualism for Chinese parents and children. Στο J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. McSwan (επιμ.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (σελ. 2385-2394). Somerville: Cascadilla Press. Πρόσβαση 6 Απριλίου 2011 στο <http://www.lingref.com/isb/4/186ISB4.PDF>
- Zanden, V. (1990). *American minority relations*. New York: McGraw-Hill.
- Zhang, D. (2008). *Between two generations: Language maintenance and acculturation among Chinese immigrant families*. El Paso: LFB Scholarly Publishing LLC.

Γλώσσα, κουλτούρα, και μετανάστες μαθητές
στο μάθημα των μαθηματικών
Κωνσταντίνος Ξενοφώντος

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι σχετικά νέο για χώρες της δυτικής Ευρώπης όπως η Ιταλία, η Πορτογαλία, και η Ισπανία (Favilli, Oliveras, & César, 2003). Η κυπριακή κοινωνία δεν αποτελεί εξαίρεση. Η μαζική έλευση μεταναστών στο ελεύθερο τμήμα του νησιού, προκάλεσε μεγάλες δημογραφικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007), και ειδικά στην εκπαίδευση (Angelides, Stylianos, & Leigh, 2003). Στις κυπριακές σχολικές τάξεις συχνά συναντά κανείς μαθητές από διάφορες χώρες, όπως κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τον αραβικό κόσμο (κυρίως από τη Συρία), αλλά και από την τουρκοκυπριακή κοινότητα. Οι αλλαγές που παρατηρούνται στη δημογραφία των δημοσίων κυρίως σχολείων, απαιτούν κατάλληλους χειρισμούς από τη μεριά των εκπαιδευτικών και των χαρακτών εκπαιδευτικής πολιτικής, ούτως ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να συντελούνται πιο αποτελεσματικά.

Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι το μάθημα των μαθηματικών είναι αυτό που επηρεάζεται λιγότερο από την πολυπολιτισμική σύνθεση μιας σχολικής τάξης. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης βλέπουν τα μαθηματικά ως απολιτισμικά ή πανπολιτισμικά (Barton, 1996). Ως εκ τούτου, τα μαθηματικά είναι το σχολικό μάθημα που εξετάζεται πιο συχνά από διεθνείς συγκριτικές έρευνες επιδόσεων (π.χ. TIMSS και PISA), κυρίως επειδή θεωρείται ανεξάρτητο της γλώσσας και κουλτούρας (Jaworski & Phillips, 1999). Το παρόν κεφάλαιο βρίσκεται στον αντίποδα των πιο πάνω απόψεων, για λόγους που θα αναλυθούν στις επόμενες σελίδες. Είναι χωρισμένο σε δύο ενότητες, καθεμιά από τις οποίες παρουσιάζει θέματα που καθιστούν δύσκολη την κατανόηση του μαθήματος των μαθηματικών για τους αλλοδαπούς μαθητές. Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα καταπιάνεται με το θέμα της πολυγλωσσίας, ενώ η δεύτερη συζητά το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας.

Πολυγλωσσία στο μάθημα των μαθηματικών

«Η μαθηματική εκπαίδευση ξεκινά μέσα από τη γλώσσα, αναπτύσσεται και σκοντάφτει λόγω της γλώσσας, και τα αποτελέσματά της συχνά αξιολογούνται μέσα από τη γλώσσα» (Durkin, 1991:3).

Το πιο πάνω απόσπασμα από τον Durkin υπογραμμίζει τον καταλυτικό ρόλο της γλώσσας ως μέσο για τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών. Η γλώσσα μπορεί να διευκολύνει και να στηρίζει, αλλά και να αποτελέσει τροχοπέδη για την επιτυχημένη εκμάθηση των μαθηματικών. Η μεγαλύτερη πρόκληση σε πολυγλωσσικές τάξεις έγκειται στο γεγονός ότι, ενώ η χρήση της επίσημης γλώσσας του σχολείου είναι αναπόφευκτη, πολλοί μαθητές, κυρίως αλλόγλωσσα παιδιά μεταναστών, δεν διαθέτουν το απαραίτητο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας για να συμμετέχουν σε δραστηριότητες των μαθηματικών που παρουσιάζονται σε γλωσσικά περιβάλλοντα (Setati, Molefe, & Langa, 2008). Τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο περίπλοκα όταν προστίθενται και άλλοι παράγοντες, όπως η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων στην τάξη, ανάμεσα στην επίσημη γλώσσα του σχολείου και διάφορες γλώσσες που χρησιμοποιούνται ευρέως εκτός τάξης (Setati & Adler, 2000), καθώς και η (μη) γνώση του εκπαιδευτικού για τις διάφορες γλώσσες των μαθητών σε μια τάξη (Khisty & Chval, 2002).

Προτού συνεχίσουμε τη συζήτηση για το ζήτημα της γλώσσας στο μάθημα των μαθηματικών, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί η έννοια της πολυγλωσσίας και η σχέση της με τη σχολική τάξη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης⁵ τη διακρίνει ανάμεσα σε δύο μορφές⁶. Η *κοινωνική πολυγλωσσία* (multilingualism) αναφέρεται στην ύπαρξη περισσότερων της μιας γλωσσικών ποικιλιών σε μια γεωγραφική περιοχή, ανεξαρτήτως του μεγέθους της. Οι γλωσσικές αυτές ποικιλίες μπορεί να είναι επισήμως αναγνωρισμένες ως γλώσσες (π.χ. η επίσημη γλώσσα ενός κράτους) ή και όχι (π.χ. διάλεκτοι). Η *ατομική πολυγλωσσία* (plurilingualism) αναφέρεται στο εύρος γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο, και περιλαμβάνει αυτό που αποκαλούμε «μητρική γλώσσα» και όλες τις άλλες γλώσσες ή ποικιλίες που ομιλούνται από το άτομο. Η ατομική πολυγλωσσία βρίσκεται σε αντίθεση με

⁵ Βλέπε www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_En.asp

⁶ Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν άλλοι δόκιμοι όροι για τους όρους *multilingualism* και *plurilingualism*. Στην αγγλική, η διάκριση των δύο είναι τεχνητή και γίνεται για να περιγραφούν οι δύο διαφορετικές έννοιες. Για το λόγο αυτό, στο παρόν κεφάλαιο εισάγονται οι όροι *κοινωνική* και *ατομική πολυγλωσσία* αντίστοιχα.

τη μονόγλωσσία. Κατά συνέπεια, σε κάποιες κοινωνικά πολυγλωσσικές περιοχές, κάποιοι άνθρωποι είναι μονόγλωσσοι και κάποιοι άλλοι ατομικά πολύγλωσσοι.

Μια τέτοια περιοχή θα μπορούσε να θεωρηθεί και η σχολική τάξη, με διάφορα σενάρια πολυγλωσσίας (Clarkson, 2004). Μερικά από αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Μονόγλωσσοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις μονόγλωσσων και πολύγλωσσων μαθητών-παιδιών μεταναστών, με τους πολύγλωσσους μαθητές να μιλούν διαφορετικές γλώσσες (π.χ. αστικά σχολεία στην Αυστραλία)
- Μονόγλωσσοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις πολύγλωσσων μαθητών που μιλούν όλοι την ίδια γλώσσα (π.χ. Αμερικάνοι εκπαιδευτικοί και ισπανόφωνοι μαθητές σε περιοχές των Η.Π.Α.)
- Κυρίως μονόγλωσσοι δάσκαλοι αντιμέτωποι με μαζικές αφίξεις παιδιών μεταναστών που μιλούν διαφορετικές γλώσσες (π.χ. διάφορες αστικές περιοχές στην Ιταλία, Ισπανία και Πορτογαλία)
- Πολύγλωσσοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πολύγλωσσους μαθητές, σε συγκεκριμένη γλώσσα διδασκαλίας που δεν είναι η μητρική ούτε των εκπαιδευτικών αλλά ούτε και των μαθητών (π.χ. Παπούα Νέα Γουινέα, Δυτικό Τιμόρ)

Τα πιο πάνω παραδείγματα αναφέρονται σε πραγματικές περιπτώσεις και αφορούν στις σχολικές τάξεις ανεξάρτητα από το μάθημα που διδάσκεται. Στο μάθημα των μαθηματικών, τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο πολύπλοκα, ίσως γιατί η μάθηση και η διδασκαλία τους βασίζεται στη γλώσσα, περισσότερο απ' ό,τι σε οποιοδήποτε άλλο σχολικό αντικείμενο (Barwell, 2008). Τα μαθηματικά έχουν να κάνουν με σχέσεις: σχέσεις ανάμεσα σε αριθμούς, κατηγορίες, γεωμετρικά σχήματα, μεταβλητές κτλ. Γενικά, οι σχέσεις αυτές είναι εκ φύσεως αφηρημένες και μπορούν να αποκτήσουν υπόσταση μόνο μέσα από τη γλώσσα. Έτσι, ενώ τα μαθηματικά θεωρούνται από πολλούς ως αντικείμενο ανεξάρτητο της γλώσσας, στην πραγματικότητα η μάθηση του αντικειμένου βασίζεται κυρίως σε αυτήν.

Ο Cummins (2000) εισηγείται πως για την ικανοποιητική πρόοδο των μαθητών στο σχολείο είναι απαραίτητη η υψηλή επάρκεια σε τουλάχιστο μία γλώσσα. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι οι μαθητές με υψηλή επάρκεια σε δύο ή περισσότερες γλώσσες θα έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους συνομήλικούς τους, ενώ αυτοί που δεν κατέχουν κάποια γλώσσα σε υψηλό βαθμό θα έχουν

και χαμηλότερες επιδόσεις. Στον τομέα της μαθηματικής παιδείας, οι απόψεις του Cummins επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα πολλών ερευνών, που συμπεραίνουν ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μαθηματικά σε μια δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες δυσκολίες απ' ό τι οι φυσικοί ομιλητές, ειδικά κατά την επίλυση λεκτικών προβλημάτων (π.χ. Adetula, 1990· Bernardo, 1999). Κατα τους Slavit και Ernst-Slavit (2007), η βασική αιτία του φαινομένου αυτού έγκειται στο ότι στην τάξη των μαθηματικών αλληλεπιδρούν και εναλλάσσονται πολλά και διαφορετικά είδη λεξιλογίου. Το αλλόγλωσσο παιδί δυσκολεύεται να αντιληφθεί τις εναλλακτικές χρήσεις μιας λέξης που σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα έξω από την τάξη, σημαίνει κάτι το διαφορετικό, ενώ η ελλιπής γνώση λεξιλογίου και εκφράσεων, δεν του επιτρέπει να εμπλακεί ενεργά στη δραστηριότητα (Elbers & de Haan, 2005). Ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει τα συνήθη είδη λεξιλογίου, που αναφέρουν οι Slavit και Ernst-Slavit.

Είδος	Περιγραφή	Παραδείγματα
Λεξιλόγιο συχνής χρήσης	Κυρίως κοινωνικό λεξιλόγιο. Ορολογία που χρησιμοποιείται συχνά σε καθημερινές καταστάσεις.	μικρό, πορτοκάλι, ρολόι
Γενικό λεξιλόγιο	Κυρίως ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Ορολογία που χρησιμοποιείται στο σχολείο, αλλά όχι άμεσα συνδεδεμένη με τα μαθηματικά.	συνδυάζω, περιγράφω, διαδοχικά
Εξειδικευμένο λεξιλόγιο	Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Ορολογία που συνδέεται γενικά με τα μαθηματικά.	αριθμός, γωνία, εξίσωση, μέσος όρος
Τεχνικό λεξιλόγιο	Ακαδημαϊκό λεξιλόγιο. Ορολογία που συνδέεται με συγκεκριμένα θέματα των μαθηματικών.	πρώτοι αριθμοί, συμπληρωματικές γωνίες, εξισώσεις δευτέρου βαθμού, συνημίτονο

Πίνακας 1: Είδη λεξιλογίου στο μάθημα των μαθηματικών

Το να διδάσκει κανείς μαθηματικά σε αλλόγλωσσους μαθητές είναι, αναμφίβολα, πολύπλοκο ζήτημα και μεγάλη πρόκληση. Οι μαθητές αυτοί φέρουν μαζί τους ένα ευρύ φάσμα γλωσσών, ακαδημαϊκής επάρκειας, εμπειριών, και προσδοκιών. Πολλές φορές, όμως, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να θεωρούν δεδομένο ότι κανένας μαθητής δεν παρουσιάζει πρόβλημα κατανόησης του λεξιλογίου κάθε εργασίας και δραστηριότητας. Για το λόγο αυτό, η σημασία λέξεων και όρων σπάνια αποτελεί αντικείμενο της διδασκαλίας στο μάθημα των μαθηματικών (Elbers & de Haan, 2005). Παρά το ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες συνταγές και διδακτικές μέθοδοι εφαρμόσιμες σε όλα τα συγκεκριμένα, πιο κάτω προτείνονται μερικές γενικές αρχές που μπορούν να αποτελέσουν το εναρκτήριο βήμα για τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια να στηρίξουν τα αλλόγλωσσα παιδιά στις τάξεις τους (Barwell, 2008· Slavit & Ernst-Slavit, 2007· Rubenstein, 1997).

- Είναι καλύτερα το νέο λεξιλόγιο να διδάσκεται ως μέρος του μαθήματος, και όχι ως ξεχωριστή δραστηριότητα. Για παράδειγμα, οι μαθητές που αποστηθίζουν τον ορισμό του «τετραγώνου» χωρίς να επιλύσουν κάποιο μαθηματικό πρόβλημα ή να εμπλακούν σε συζήτηση που να περιλαμβάνει τετράγωνα, πολύ συχνά αποκτούν επιφανειακή αντίληψη της έννοιας. Η χρήση εποπτικών μέσων, όπως εικόνες και πίνακες, είναι ιδιαίτερα βοηθητική.
- Εάν η μεγάλη πλειοψηφία των αλλόγλωσσων μαθητών έχει την ίδια μητρική γλώσσα, είναι χρήσιμο και βοηθητικό για τον εκπαιδευτικό να ετοιμάσει μια λίστα με όρους συχνής χρήσης στη γλώσσα αυτή. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει λέξεις και φράσεις γενικής διδακτικής φύσης (π.χ. άσκηση, παράδειγμα, παρακαλώ θέλω την προσοχή σας) και μαθηματικού περιεχομένου (π.χ. γωνία, κλάσματα, δεκαδικοί, γεωμετρία, λόγος και αναλογία).
- Οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες δυσκολίες με λέξεις που έχουν πολλαπλές σημασίες σε διάφορα συγκεκριμένα. Για παράδειγμα, η λέξη «πίνακας» μπορεί να αναφέρεται στους πίνακες πολλαπλασιασμού ή σε πίνακα τιμών συναρτήσεων. Επίσης, η λέξη «πίνακας» μπορεί να έχει διάφορες σημασίες σε μαθηματικά πλαίσια. Στον χώρο της τάξης, μπορεί να αναφέρεται στον πίνακα όπου οι εκπαιδευτικοί γράφουν, στις εικαστικές τέχνες μπορεί να αναφέρεται σε ένα έργο τέχνης και στη χημεία, στον περιοδικό πίνακα των στοιχείων. Πρέπει, λοιπόν, να γίνεται αποσαφήνιση των

εννοιών σε κάθε πλαίσιο και η χρήση τους με προσοχή, ώστε να στηρίζονται οι προσπάθειες των μαθητών να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν το μάθημα.

- Είναι σημαντικό να δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων μέσα από την επίλυση λεκτικών προβλημάτων, τη συγγραφή λεκτικών προβλημάτων, αλλά και ευκαιρίες για συζήτηση στην τάξη. Η πλειοψηφία των αλλόγλωσσων μαθητών αποτυγχάνει στη σωστή επίλυση λεκτικών προβλημάτων όταν αυτά δίνονται σε δοκίμια. Όμως, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να εξερευνήσουν το πώς τα προβλήματα αυτά λειτουργούν, αναπτύσσουν την ικανότητά τους για κατανόηση των μαθηματικών αλλά και της σχέσης ανάμεσα στη γλώσσα και τα μαθηματικά.
- Έρευνες έχουν δείξει ότι η γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, περιλαμβανομένης και της ύλης στο μάθημα των μαθηματικών (Thomas & Collier, 2003). Για το λόγο αυτό, συνιστάται στους εκπαιδευτικούς να μάθουν για τη γλώσσα που οι μαθητές τους χρησιμοποιούν στο σπίτι, το επίπεδο επάρκειάς τους στη γλώσσα αυτή, και για τις ευκαιρίες που είχαν ή έχουν για να μελετήσουν μαθηματικά σε άλλες γλώσσες. Χωρίς να είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μιλούν τις γλώσσες αυτές, με την ενημέρωσή τους, μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε βιβλία ή ιστοσελίδες με εκπαιδευτικό υλικό στη μητρική τους γλώσσα, και την ενθάρρυνσή τους να συνεργαστούν με συμμαθητές τους που έχουν την ίδια μητρική γλώσσα.

Πολυπολιτισμικότητα στο μάθημα των μαθηματικών

«Τα μαθηματικά ήταν από τα μεγαλύτερα προβλήματά μου, επειδή ήμουν πολύ καλή μαθήτρια στα μαθηματικά στην Πορτογαλία. Ήμουν άριστη μαθήτρια, και όταν ήρθα εδώ, επειδή τα έκαναν όλα τόσο διαφορετικά, δεν μπορούσα να καταλάβω. Ένιωθα εντελώς χαμένη κι αυτό ήταν το χειρότερο πράγμα, γιατί νόμιζα, 'ω! τουλάχιστον μπορώ να τα πάω καλά στα μαθηματικά επειδή είναι απλά αριθμοί', αλλά όχι» (Liliana, 18 χρονών. Απόσπασμα από τους Abreu και Lambert, 2003).

«Μερικές φορές, απλά τα εξηγούν διαφορετικά. Επειδή ο μπαμπάς μου τα έχει κάνει διαφορετικά από εκεί που καταγόμαστε, επειδή ο μπαμπάς μου τα έμαθε στη

Νιγηρία, και δίδασκε στη Νιγηρία. Και η κυρία Durham τα έμαθε εδώ. Έτσι, τα κάνουν με διαφορετικό τρόπο. (...) Δεν κατάλαβα και πολύ καλά τον τρόπο που μας τα εξήγησε, μα κατάλαβα τον τρόπο του μπαμπά μου πιο καλά, γι' αυτό τα έκανα έτσι. Αλλά αυτή είναι η δασκάλα μου στο σχολείο και πρέπει να τα κάνω με τον τρόπο της» (Monifa, 10 χρονών. Απόσπασμα από τον O'Toole, 2004).

Τα πιο πάνω αποσπάσματα ανήκουν σε δύο μαθήτριες 18 και 10 χρονών που μετανάστευσαν με τις οικογένειές τους στην Αγγλία από την Πορτογαλία και τη Νιγηρία αντίστοιχα. Τι είναι άραγε εκείνο που δυσκολεύει τις δύο μαθήτριες στο μάθημα των μαθηματικών όπως αυτό διδάσκεται στη χώρα υποδοχής τους; Εκ πρώτης όψεως, ο ισχυρισμός ότι η δυσκολία τους έγκειται στη γλώσσα, φαίνεται βάσιμος. Πράγματι, όπως αναλύεται στις προηγούμενες σελίδες, τα παιδιά που μαθαίνουν μαθηματικά σε μια δεύτερη γλώσσα, αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες δυσκολίες απ' ότι οι φυσικοί ομιλητές, ειδικά κατά την επίλυση λεκτικών προβλημάτων. Εντούτοις, τόσο η Monifa όσο και ο πατέρας της κατάγονται από τη Νιγηρία, χώρα της οποίας η Αγγλική είναι η επίσημη γλώσσα (συνεπώς, και γλώσσα διδασκαλίας στα σχολεία). Έστω ότι στο σπίτι της Monifa η οικογένεια χρησιμοποιεί κάποια από τις τοπικές γλώσσες της Νιγηρίας και όχι τα αγγλικά. Κι όμως, η Monifa έφυγε από μία τάξη όπου τα μαθηματικά διδάσκονταν στην αγγλική, και μπήκε σε μία άλλη όπου, και πάλι, διδάσκονται στην αγγλική.

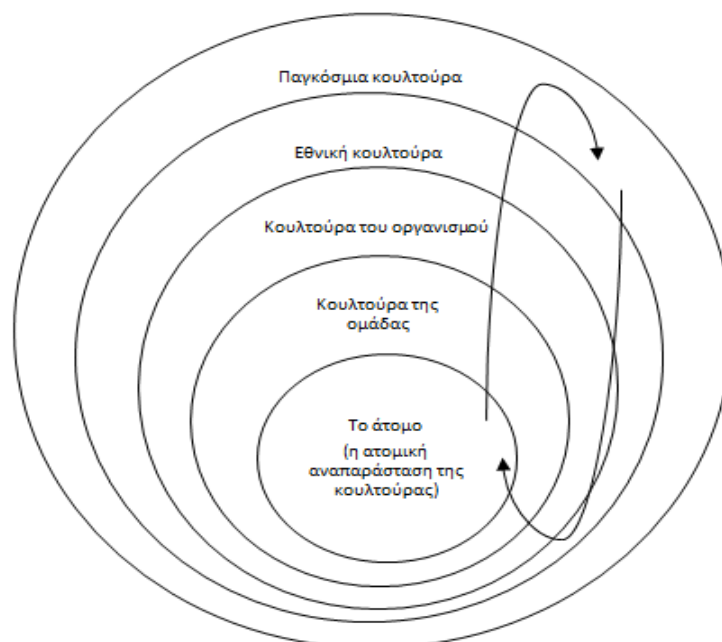
Επομένως λοιπόν, η γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των μαθηματικών. Ωστόσο, δεν αποτελεί επαρκή επεξήγηση από μόνη της. Όπως θα αναλυθεί στις επόμενες σελίδες, η ελλιπής γλωσσική επάρκεια είναι μόνο ένας από τους λόγους που δυσκολεύουν τα παιδιά μεταναστών να κατανοήσουν το συγκεκριμένο μάθημα.

Κουλτούρα και (μαθηματική) εκπαίδευση

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να διασαφηνιστεί η σημασία της έννοιας κουλτούρα, όντας πολύπλοκη και με πολλαπλές ερμηνείες (Alexander, 2001). Για το παρόν κεφάλαιο, κουλτούρα και πολιτισμός θα χρησιμοποιούνται εναλλάξιμα, και θα αναφέρονται σε αυτό που ο Ολλανδός κοινωνιολόγος-ανθρωπολόγος Geert Hofstede (Hofstede, 1983) ονομάζει «συλλογικός νοητικός προγραμματισμός». Με άλλα λόγια, την κουλτούρα συνθέτουν όλα εκείνα τα στοιχεία που μοιραζόμαστε με τα μέλη του έθνους μας, της γεωγραφικής περιοχής, ή της ομάδας μας, και τα οποία μας διαφοροποιούν

από τα μέλη άλλων εθνοτήτων, περιοχών, ή ομάδων. Στο ίδιο κλίμα, ο Schein (1992) μιλά για τα τρία στρώματα της κουλτούρας. Το πρώτο στρώμα περιλαμβάνει διάφορα τεχνουργήματα (όπως για παράδειγμα, αρχιτεκτονικά μνημεία, ντύσιμο, κουζίνα), που βρίσκονται μεν στην επιφάνεια και μπορούν εύκολα να εντοπιστούν, αλλά είναι δύσκολο να αναλυθούν και να κατανοηθούν. Το δεύτερο στρώμα αφορά στις συνειδητές, ενστερνιζόμενες αξίες, στρατηγικές, στόχους, και κοσμοθεωρίες. Το τρίτο και τελευταίο στρώμα, αναφέρεται στις στάσεις και πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα ως προς ένα θέμα. Ο εντοπισμός και προσδιορισμός των στάσεων/πεποιθήσεων είναι πιο δύσκολος απ' ότι αυτός των στοιχείων των άλλων στρωμάτων, κυρίως γιατί διαμορφώνονται και διατηρούνται σε ασυνείδητο επίπεδο.

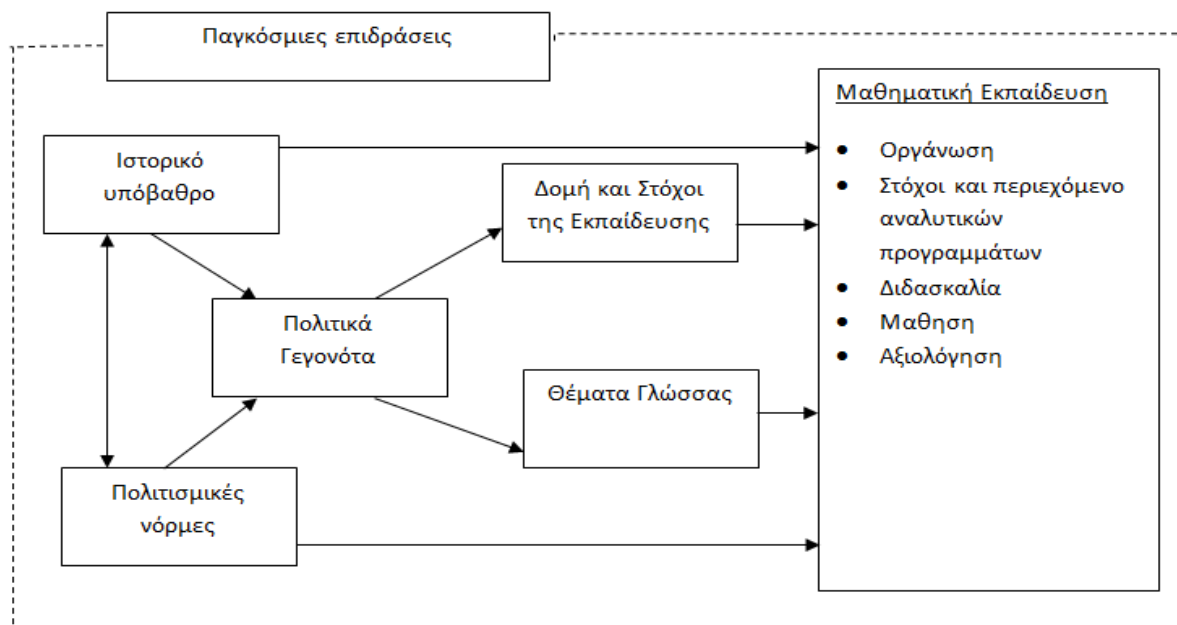
Κατά τους Erez και Gati (2004), μια κουλτούρα μπορεί να τροποποιηθεί όταν έρθει σε επαφή με άλλες κουλτούρες, για παράδειγμα, μέσα από διεθνείς εμπορικές συμφωνίες, μετανάστευση και εισβολή. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εισηγούνται το Πολυεπίπεδο Μοντέλο της Κουλτούρας, το οποίο χαρακτηρίζεται από δομικές και δυναμικές διαστάσεις. Σε πρώτο επίπεδο βλέπουμε την αναπαράσταση της κουλτούρας στο άτομο· πώς, δηλαδή, το ίδιο το άτομο ταυτίζεται με ή διαφοροποιείται από τους γύρω του. Κατά αντίστοιχο τρόπο, συναντούμε το επίπεδο της κουλτούρας της ομάδας, του οργανισμού, του έθνους και, τέλος, της παγκόσμιας κουλτούρας. Η δομική διάσταση του μοντέλου αναφέρεται στην ιεραρχία των επιπέδων, τα οποία βρίσκονται το ένα μέσα στο άλλο, ενώ η δυναμική του διάσταση αναφέρεται στην επαφή των διάφορων επιπέδων με τρόπο τέτοιο που να επηρεάζει το ένα το άλλο, τόσο από τα έξω προς τα μέσα όσο και από τα μέσα προς τα έξω.



Σχήμα 1: Το Πολυεπίπεδο Μοντέλο της Κουλτούρας των Erez και Gati (2004)

Πού θα μπορούσε, άραγε, κανείς να τοποθετήσει την *εκπαίδευση* στο πιο πάνω μοντέλο; Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2000:15), ο όρος *εκπαίδευση* αναφέρεται στην «οργανωμένη και μεθοδευμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου επίσημου φορέα». Δεδομένης της ευρύτητας του τι μπορεί να εμπερικλείει ο όρος *επίσημος φορέας*, η εκπαίδευση μπορεί να τοποθετηθεί στην κουλτούρα της ομάδας (αν αναφερόμαστε στο μικρο-επίπεδο της τάξης), στην κουλτούρα του οργανισμού (αν αναφερόμαστε στο μεσο-επίπεδο του σχολείου), ή στην εθνική κουλτούρα (αν αναφερόμαστε στο μακρο-επίπεδο του κράτους).

Η άποψη ότι η μαθηματική εκπαίδευση (εκπαιδευτική πολιτική, τα αναλυτικά προγράμματα, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδασκαλία και μάθηση) είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εθνική κουλτούρα μιας χώρας, υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές (βλ. Bishop, 1988· Batron, 1996· Gerdes, 1998, 2010· Leung, 2002). Συγκεκριμένα, οι Wong, Taha, και Veloo (2001) προτείνουν το Εμπεριεχόμενο Κοινωνικο-Πολιτισμικό Μοντέλο (Situating Socio-Cultural Model - SSC), το οποίο παρουσιάζει τις επιδράσεις διάφορων κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη μαθηματική εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα ιστορικά γεγονότα ενός έθνους, οι πολιτισμικές νόρμες και η γλώσσα.



Σχήμα 2: Το Εμπεριεχόμενο Κοινωνικο-Πολιτισμικό Μοντέλο (SSM) της μαθηματικής εκπαίδευσης (Wong κ.ά., 2001).

Η σχέση κουλτούρας και μαθηματικής εκπαίδευσης διαφαίνεται ακόμα πιο έντονα μέσα από διεθνείς συγκριτικές έρευνες. Οι έρευνες αυτές διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη, πολλοί ερευνητές

ασχολήθηκαν με τις ομοιότητες και διαφορές που παρουσιάζουν οι πεποιθήσεις (βλ. Santagata, 2004· Andrews & Hatch, 2000· Xenofontos & Andrews, 2012) και οι διδακτικές πρακτικές (βλ. Leung, 1995· Andrews, 2007) των διδασκόντων των μαθηματικών σε διάφορες χώρες. Στη δεύτερη κατηγορία, οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τις πεποιθήσεις, τις μεθόδους επίλυσης και την επάρκεια των μαθητών σε διάφορα θέματα των μαθηματικών (π.χ. Anghileri, Beishuizen, & Van Putten, 2002). Οι έρευνες στην τρίτη κατηγορία αφορούν σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και αναλυτικών προγραμμάτων των μαθηματικών (π.χ. Campbell & Kyriakides, 2000). Τα αποτελέσματα όλων των πιο πάνω ερευνών επισημαίνουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις υπό μελέτη χώρες, καθώς επίσης επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η μαθηματική εκπαίδευση σε κάθε χώρα είναι διαφορετική και άμεσα συνδεδεμένη με την εθνική κουλτούρα.

Τι σημαίνει αυτό στην πράξη; Ας πάρουμε ένα ειδικό παράδειγμα, τη διαίρεση δύο δεκαδικών αριθμών. $469,15 : 5,5$. Πώς θα εκτελούσε ο καθένας από εμάς τον αλγόριθμο; Η ερώτηση μπορεί να ακούγεται απλή, και η απάντηση αυτονόητη. Ο Νικόλας, άριστος μαθητής της έκτης δημοτικού σε σχολείο της Λεμεσού εισηγείται το εξής:

«Πολλαπλασιάζουμε και τους δύο αριθμούς με το 100, για να φύγουν τα δεκαδικά ψηφία. Έτσι, το αποτέλεσμα θα είναι το ίδιο με τη διαίρεση $46915 : 550$. Τώρα, κάνουμε τη διαίρεση κάθετα, όπως κάνω εδώ».

$ \begin{array}{r} 46915 \\ - 4400 \\ \hline 2905 \\ - 2750 \\ \hline 1550 \\ - 1550 \\ \hline 0 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 550 \\ \hline 85,3 \end{array} $
---	---

Οι περισσότεροι από εμάς θα έλυναν τη διαίρεση με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο με αυτόν του Νικόλα. Για πολλούς, μάλιστα, θα ήταν δεδομένο ότι σε όλο τον πλανήτη, η πράξη αυτή θα λυνόταν κάπως έτσι. Κι όμως, όπως

παρουσιάζει η Gorgorio (2006), σε διαφορετικές χώρες ο αλγόριθμος της διαίρεσης γίνεται διαφορετικά.

$$\begin{array}{r}
 469,15 : 5,50 \\
 \hline
 46915 : 550 = 85,3 \\
 - 4400 \\
 \hline
 2915 \\
 - 2750 \\
 \hline
 165 \\
 - 165 \\
 \hline
 0
 \end{array}$$

Χιλή

$$\begin{array}{r}
 5,5 \quad \overline{) 469,15} \\
 \hline
 85,3 \\
 \hline
 4691,5 \\
 - 291 \\
 \hline
 165 \\
 - 00 \\
 \hline

 \end{array}$$

Μεξικό

$$\begin{array}{r}
 469,15 \quad \overline{) 5,50} \\
 \hline
 46915 \quad \overline{) 550} \\
 - 2915 \\
 \hline
 1650 \\
 - 000 \\
 \hline

 \end{array}$$

Εκουαδόρ

$$\begin{array}{r}
 469,15 \quad \overline{) 5,50} \\
 \hline
 4691,5 \quad \overline{) 55} \\
 - 291 \\
 \hline
 165 \\
 - 00 \\
 \hline

 \end{array}$$

Ισπανία

Η Gorgorio (2006) παραθέτει την ιστορία του David, ενός δεκάχρονου αγοριού που μετανάστευσε με την οικογένειά του από το Εκουαδόρ στη Βαρκελώνη της Ισπανίας. Ο David ήταν πολύ καλός μαθητής στη χώρα του, και δεν αντιμετώπιζε καθόλου δυσκολίες στην εκτέλεση απλών πράξεων πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού, και διαίρεσης. Μάλιστα, πριν ακόμα φύγει από το Εκουαδόρ, ήξερε να κάνει διαιρέσεις με δεκαδικό διαιρετέο και διαιρέτη, όπως αυτήν που δόθηκε στον Νικόλα. Στη νέα του τάξη στη Βαρκελώνη, η δασκάλα έδειχνε στους μαθητές πώς να κάνουν

διαιρέσεις με δεκαδικούς αριθμούς. Καθώς ο David είχε ήδη μάθει αλλιώς, έκανε όλες τις ασκήσεις της κατ' οίκον εργασίας με τον τρόπο που ήξερε ήδη. Όμως η δασκάλα του θεώρησε όλες τις λύσεις του λανθασμένες, χωρίς καν να ασχοληθεί με το πώς ο David έκανε τις πράξεις.

Για τον David, το πώς εκτελούνται διαδικαστικά οι διαιρέσεις έχει να κάνει με το τι έμαθε στην τάξη του στο Εκουαδόρ. Αν μιλήσουμε με τους όρους των Erez και Gati (2004), η ατομική αναπαράσταση του αλγόριθμου που χρησιμοποίησε ο David είναι επηρεασμένη από την κουλτούρα της ομάδας (σχολική τάξη) στη χώρα του, και τους συμβολισμούς που η ομάδα χρησιμοποιούσε για να αναπαραστήσει την έννοια για σκοπούς επικοινωνίας. Κατά πάσα πιθανότητα, η δασκάλα του David στο Εκουαδόρ εισήγαγε τον ίδιο συμβολισμό και αναπαράσταση για τη διαίρεση με τη δασκάλα της διπλανής τάξης. Με άλλα λόγια, οι δύο τάξεις μοιράζονταν την κουλτούρα του ίδιου οργανισμού, του σχολείου τους. Ακόμα πιο πιθανόν είναι στις περισσότερες τάξεις μαθηματικών στο Εκουαδόρ οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τον ίδιο συμβολισμό και αναπαραστάσεις, μιας και όλα τα σχολεία της χώρας μοιράζονται την ίδια εθνική μαθηματική κουλτούρα. Για την κουλτούρα αυτή, οι Cogan και Schmidt (1999) χρησιμοποιούν τον όρο *χαρακτηριστική παιδαγωγική ροή* (characteristic pedagogical flow), για να αναφερθούν στα πολιτισμικά/εθνικά μοτίβα που παρατηρούνται κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση στο περιβάλλον της τάξης, άμεσα συνδεδεμένα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τις παιδαγωγικές αρχές που το διέπουν.

Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα στο μάθημα των μαθηματικών

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι όροι *πολυπολιτισμικότητα* και *διαπολιτισμικότητα* χρησιμοποιούνται πολλές φορές είτε εναλλάξιμα είτε χωρίς να διατυπώνεται ξεκάθαρα η διάκριση ανάμεσά τους. Για το παρόν κεφάλαιο, υιοθετείται η άποψη ότι η *πολυπολιτισμικότητα* είναι όρος καθαρά περιγραφικός και αναφέρεται στη συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ η *διαπολιτισμικότητα* υπονοεί την παραγωγική διάδραση των ατόμων αυτών, από τη στιγμή που απομακρύνονται τα όποια εμπόδια στην επικοινωνία (Camilleri, 1992). Το γεγονός ότι σε μια σχολική τάξη βρίσκεται έστω κι ένας αλλοδαπός μαθητής, αυτόματα καθιστά το περιβάλλον της τάξης *πολυπολιτισμικό*. Η *πολυπολιτισμικότητα*, σύμφωνα με

τον Δαμανάκη (1998), είναι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, μιας και προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει ταυτόχρονα από αυτή.

Κατα τον Banks (1994), η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πέντε διαστάσεις, που στόχο έχουν την ενίσχυση όλων των μαθητών. Επιγραμματικά, οι διαστάσεις αυτές είναι (α) ενσωμάτωση της ύλης, (β) οικοδόμηση της γνώσης, (γ) μείωση της προκατάληψης, (δ) δίκαιη παιδαγωγική, και (ε) ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και δομής. Οι ιδέες του Banks υιοθετούνται από τη Strutchens (1995), η οποία τις προσαρμόζει στο σχολικό αντικείμενο των μαθηματικών. Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τις αρχικές διαστάσεις του Banks και τη μεταφορά τους στη μαθηματική εκπαίδευση από τη Strutchens.

Διαστάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Γενικοί στόχοι κάθε διάστασης	Στόχοι κάθε διάστασης για τη μαθηματική εκπαίδευση
Ενσωμάτωση της ύλης	Φωτίζονται σημεία-κλειδιά της διδασκαλίας με τρόπο που να παρουσιάζεται η ποικιλομορφία μέσα από παραδείγματα από διαφορετικές κουλτούρες.	Η κυρίαρχη αντίληψη για τα μαθηματικά χαρακτηρίζεται από ευρωκεντρισμό. Κατά συνέπεια, μαθητές από μη-Ευρωπαϊκά υπόβαθρα μπορεί να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν στον τομέα των μαθηματικών. Συζητήσεις για τη συμβολή ερευνητών-μαθηματικών από διαφορετικές εθνικές ομάδες, εθνικότητες και φύλο, βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν κάποιες από τις αρνητικές τους στάσεις.
Οικοδόμηση της γνώσης	Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση και να αναγνωρίσουν πώς η γνώση αυτή περιορίζεται από προσωπικές εμπειρίες, υποθέσεις ή κοινωνικές θέσεις.	Η διάσταση αναφέρεται τόσο στην κοινωνική (στο επίπεδο της ομάδας) όσο και στην ατομική οικοδόμηση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να καταλάβουν ότι υπάρχουν σημαντικά στοιχεία των μαθηματικών που είναι παγκόσμια (π.χ. αρίθμηση και μέτρηση), αλλά και διαφορές στον τρόπο που διαφορετικές κουλτούρες βλέπουν κάποια ζητήματα των μαθηματικών (π.χ. η μαθηματική απόδειξη).
Μείωση της προκατάληψης	Γίνονται προσπάθειες για ανάπτυξη θετικών στάσεων προς διαφορετικές ομάδες.	Η χρήση των μαθηματικών για τη μελέτη διάφορων κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων δύναται να

		προκαλέσει θετικές στάσεις στους μαθητές για διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Για παράδειγμα, η μελέτη στατιστικών δεδομένων μπορεί να αποκαλύψει και να διαλύσει μύθους και στερεότυπα που επηρεάζουν κάποιες πολιτισμικές ομάδες.
Δίκαιη παιδαγωγική	Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπους για τροποποίηση της διδασκαλίας, ώστε να διευκολύνεται η ακαδημαϊκή επίτευξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την κουλτούρα τους.	Η συγκεκριμένη διάσταση αφορά κυρίως στη διάδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, και απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό για την κάθε κουλτούρα. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν ως βασική αρχή ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν μαθηματικά αν διδαχτούν ανάλογα με τις ανάγκες του και τα μαθησιακά τους στυλ.
Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και δομής	Γίνονται προσπάθειες για ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας, έτσι που να εγγυάται την εκπαιδευτική δικαιοσύνη και ισότητα και την ενδυνάμωση των μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες.	Για να γίνουν πιο προχωρημένα μαθηματικά προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, χρειάζεται να επανεξεταστεί η εν λόγω διάσταση. Συγκεκριμένα, πρέπει να επανεξεταστούν μεταβλητές όπως οι πρακτικές ομαδοποίησης των μαθητών, το κοινωνικό κλίμα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες πέραν των πλαισίων του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και οι προσδοκίες και οι αντιμετωπίσεις του διδακτικού προσωπικού σε σχέση με την πολιτισμική ποικιλότητα των μαθητών.

Στον χώρο της μαθηματικής παιδείας, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας από τη σκοπιά της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, εμφανίζεται στο προσκήνιο σχετικά πρόσφατα, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Ακόμα και στις ΗΠΑ, χώρα κατ' εξοχήν πολυπολιτισμική, οι προσπάθειες χειρισμού του φαινομένου επικεντρώθηκαν γύρω από τρεις άξονες (Tate, 1996:190-191):

- ενασχόληση με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα με σκοπό τη βελτίωση συναισθηματικών παραγόντων (π.χ. αυτό-εκτίμηση και στάσεις),
- ενίσχυση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο εργατικό δυναμικών των εκπαιδευτικών μαθηματικών,
- εισαγωγή πολυπολιτισμικών στοιχείων στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών

Διάφορες προσπάθειες στα πλαίσια των τριών πιο πάνω αξόνων, δεν ήταν ιδιαίτερα επιτυχείς και γενικά θεωρήθηκαν ως ανεπαρκείς (βλ. Sleeter, 1997· Tate, 1996). Πιο κάτω συζητείται το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Οι δύο αυτοί άξονες προβάλλονται ως νευραλγικής σημασίας για πιο ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό χειρισμό του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα

Παρά το ότι ο όρος *αναλυτικό πρόγραμμα* έχει διάφορες σημασίες, εν προκειμένω αναφερόμαστε σε αυτό που η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλεί *στοχευμένο αναλυτικό πρόγραμμα* (Mullis, Martin, Gonzalez, & Chrostowski, 2004). Το στοχευμένο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει κείμενα διαφόρων τύπων (π.χ. οδηγοί, εγκύκλιοι κ.ά.) που ετοιμάζονται από τους επίσημους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, μαζί με άλλα υποστηρικτικά υλικά, όπως βιβλία για τον εκπαιδευτικό και υποχρεωτικά σχολικά εγχειρίδια. Πολλοί ερευνητές (π.χ. R. Reys, B. Reys, Lapan, Holliday, & Wasman, 2003), υποστηρίζουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα που βασίζονται σε αρχές επίλυσης προβλήματος, είναι πιο αποτελεσματικά για την αύξηση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, παρά άλλα προγράμματα.

Χαρακτηριστική περίπτωση ενός τέτοιου αναλυτικού προγράμματος αποτελεί το Connected Mathematics Project (CMP) στις Η.Π.Α. Το CMP είναι

ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μαθηματικών για την κατώτερη μέση εκπαίδευση (Lappan, Fey, Fitzgerald, Friel, & Phillips, 2004). Αναλύοντας το CMP, οι Legaspi και Rickard (2005) συμπεραίνουν ότι το πρόγραμμα προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τρεις διαφορετικούς τρόπους:

- Εικόνες, εικονογραφήσεις ή αναφορές σε ανθρώπους, μέρη ή αντικείμενα από άλλες κουλτούρες
- Κείμενα που παρέχουν συγκεκριμένες πληροφορίες για ανθρώπους, μέρη, αντικείμενα ή θέματα από άλλες κουλτούρες
- Προβλήματα ή εργασίες που περιλαμβάνουν μελέτη ενός πολυπολιτισμικού θέματος ή πληθυσμού, στα πλαίσια της μάθησης και εξερεύνησης των μαθηματικών

Οι τρεις κατηγορίες εμπεριέχουν αυτό που ο Tate (1996) ονομάζει «πολυπολιτισμικά στοιχεία» και στοχεύουν στη σύνδεση του περιεχομένου και των διαδικασιών των μαθηματικών με την πολυπολιτισμικότητα, προωθώντας ταυτόχρονα τη διαπολιτισμικότητα. Όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών που παρακολούθησαν το CMP, οι Rivette, Grant, Ludema, και Rickard (2003:22) αναφέρουν πως:

Ως ομάδα, οι επιδόσεις των μαθητών του CMP αυξήθηκαν περισσότερο απ' αυτές μαθητών που παρακολουθούσαν άλλο αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, οι μαθητές από οικονομικά ευπαθείς ομάδες, όπως οι Ισπανόφωνοι και οι Αφροαμερικάνοι, που παρακολούθησαν το CMP, επέδειξαν μεγαλύτερη ανάπτυξη από όλη την ομάδα CMP στο σύνολό της αλλά και απ' ότι αντίστοιχοι μαθητές σε άλλα προγράμματα.

Συμπερασματικά, σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, κατά τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού των μαθητών. Επιπρόσθετα, πρέπει να μελετώνται εις βάθος οι τρόποι εισαγωγής πολυπολιτισμικών στοιχείων στα νέα προγράμματα (όπως και στην περίπτωση του CMP), ούτως ώστε το περιεχόμενο του μαθήματος των μαθηματικών να γίνεται πιο προσιτό, κατανοητό, αλλά και ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Ίσως ο σημαντικότερος τομέας προς τον οποίο πρέπει να στραφεί η προσοχή σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθηματικών είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Όπως δηλώνει ο Bishop (1988:189), «η μαθηματική εκπαίδευση στην πράξη διαμεσολαβείται, και πρέπει πάντα να διαμεσολαβείται, από ανθρώπους-δασκάλους». Στο ίδιο μοτίβο, ο Gerdes (1998) υπογραμμίζει την ανάγκη για καλλιέργεια επίγνωσης των κοινωνικών και πολιτισμικών βάσεων των μαθηματικών, μέσα από την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Ο όρος *εκπαίδευση εκπαιδευτικών* αναφέρεται τόσο στην προϋπηρεσιακή (προγράμματα για φοιτητές που προετοιμάζονται για να γίνουν εκπαιδευτικοί) όσο και στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις δεξιότητες και γνώσεις τους) (Cumberland, Bignold, & McGettrick, 2009). Από τη σκοπιά της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, ήδη στην Ευρώπη γίνονται διάφορες αξιέπαινες προσπάθειες, όπως για παράδειγμα το Πρόγραμμα IDMAMIM. Στο εν λόγω πρόγραμμα μελετήθηκαν, μεταξύ άλλων, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές εκπαιδευτικών στα μαθηματικά για τις ηλικίες 11-14, στην Ιταλία, στην Ισπανία και στην Πορτογαλία. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από τις τρεις χώρες επέδειξαν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και τόνισαν την ανάγκη για επιμόρφωση και στήριξη των προσπαθειών τους (Favilli κ.ά., 2003). Στα πλαίσια των δράσεων του προγράμματος, διεξήχθησαν σεμινάρια επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα μαθηματικά, καθώς επίσης ετοιμάστηκε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (CDs) για την υποστήριξη των διδακτικών αναγκών των συμμετεχόντων. Παρά την αναγνώριση της ανάγκης για καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκαν να προσαρμόζουν τις δικές τους πρακτικές στις ανάγκες των πολυπολιτισμικών τάξεών τους (César & Favilli, 2005).

Το πιο πάνω γεγονός επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ βαθιά ριζωμένες και δύσκολα μπορούν να αλλάξουν (για παράδειγμα, βλ. Rajares, 1992). Συγκεκριμένα, κατά τη Bohn (1999), οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν άμεσα τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα μαθηματικά. Ως εκ τούτου, θα ήταν ίσως πιο ωφέλιμο εάν το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική μαθηματική εκπαίδευση

επισημαίνονταν και παρουσιάζονταν από πολύ νωρίς στους εκπαιδευτικούς, κατά την προϋπηρεσιακή τους εκπαίδευση. Από αυτή την οπτική, οι Patadia και Thomas (2002) μελέτησαν τις περιπτώσεις εφτά κέντρων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Νέα Ζηλανδία, εξετάζοντας τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα μαθηματικά. Όπως συμπεραίνουν, ενώ τα περισσότερα προγράμματα βασίζονται σε θεωρίες κοινωνικής μάθησης, όπως για παράδειγμα τον οικοδομισμό, οι πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές διαστάσεις του μαθήματος δεν χαίρουν της δέουσας προσοχής.

Αντίστοιχες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για ποικίλα άλλα προγράμματα σπουδών σε διάφορες χώρες. Στον κυπριακό χώρο, αν ρίξει κανείς μια ματιά στους οδηγούς σπουδών των τμημάτων Επιστημών της Αγωγής, τόσο των κρατικών όσο και των ιδιωτικών πανεπιστημίων, δεν θα συναντήσει κάποιο σχετικό μάθημα διδακτικής των μαθηματικών. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων για δυνάμει εκπαιδευτικούς, να περιληφθούν τέτοια μαθήματα ή και ανάλογες θεματικές σε υφιστάμενα μαθήματα, ούτως ώστε οι φοιτητές να έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την ολοένα αυξανόμενη πολυπολιτισμική σύσταση των σχολείων και των τάξεων, αλλά και να εξοπλίζονται με θεωρητικές και πρακτικές μεθόδους προσέγγισης των μαθηματικών σε τέτοιες τάξεις.

Αντί επιλόγου

Στις προηγούμενες σελίδες γίνεται μια προσπάθεια παρουσίασης των δύο κυριότερων, κατά την άποψή μου, λόγων για τους οποίους οι αλλοδαποί μαθητές δυσκολεύονται στα μαθηματικά. Συνοψίζοντας, ο ένας λόγος αφορά στην πολυγλωσσία που χαρακτηρίζει το μάθημα των μαθηματικών, ενώ ο άλλος αναφέρεται στην ύπαρξη πολλαπλών κουλτούρων στην τάξη. Η αλληλεπίδραση των δύο δυσχεραίνει την κατανόηση των μαθηματικών για τους αλλοδαπούς μαθητές και για τον λόγο αυτό χρήζει άμεσης αντιμετώπισης. Δυστυχώς, παρά το ότι στον ελλαδικό χώρο γίνονται ήδη διάφορες προσπάθειες από πλευράς ερευνητών (βλ. για παράδειγμα Σταθοπούλου, 2005), στην Κύπρο ο ερευνητικός αυτός τομέας είναι ακόμα ανεξερεύνητος.

Η πολυπολιτισμική φύση της κυπριακής κοινωνίας γενικότερα και των κυπριακών σχολείων ειδικότερα, είναι πλέον αδιαμφισβήτητη. Οι σωστοί χειρισμοί του φαινομένου με τη λήψη μελετημένων μέτρων από πλευράς

εκπαιδευτικών, χαρακτών πολιτικής και φορέων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη «διαπολιτισμικοποίηση» της εκπαίδευσης. Η μαθηματική εκπαίδευση, στα πλαίσια της διεθνοποίησής της, της αναγνώρισης και της επικρότησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της κάθε κουλτούρας (Atweh & Clarkson, 2001), δύναται να συνδράμει στη μείωση κοινωνικών προκαταλήψεων και ρατσιστικών στάσεων έναντι στον πολιτισμικό «άλλο».

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Δαμανάκης Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Σταθοπούλου, Χ. (2005). *Εθνομαθηματικά. Διερευνώντας την Πολιτισμική Διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ.

Ξενόγλωσση

Abreu, G. de., & Lambert, H. (2003). *The education of Portuguese students in England and the Channel Islands schools. Final Report*. Department of Psychology, University of Luton.

Adetula, L. O. (1990). Language factor: Does it affect children's performance on word problems? *Educational Studies in Mathematics*, 21(4), 351-365.

Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Wiley-Blackwell.

Andrews, P. (2007). Mathematics teacher typologies or nationally located patterns of behaviour? *International Journal of Educational Research*, 46(5), 306-318.

Andrews, P., & Hatch, G. (2000). A comparison of Hungarian and English teachers' conceptions of mathematics and its teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 31-64.

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

Anghileri, J., Beishuizen, M., & Van Putten, K. (2002). From informal strategies to structured procedures: mind the gap! *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 149-170.

Atweh, B., & Clarkson, P. (2001). Internationalization and Globalization of Mathematics Education: Toward an Agenda for Research/Action. In B. Atweh, H. Forgasz, & B. Nerbes (Eds.), *Sociocultural research on mathematics education: an international perspective* (pp. 77-94). London: Laurence Erlbaum Associates.

Banks, J. A. (1994). Transforming the Mainstream Curriculum. *Educational Leadership*, 54(8), 4-8.

Barton, B. (1996). Making sense of ethnomathematics: Ethnomathematics is making sense. *Educational Studies in Mathematics*, 31(1), 201-233.

Barwell, R. (2008). *ESL in the mathematics classroom*. Research Monograph #14, "What Works? Research into Practice" series. Ottawa: The Literacy and Numeracy Secretariat.

Bernardo, A. B. (1999). Overcoming obstacles to understanding and solving word problems in mathematics. *Educational Psychology*, 19(2), 149-163.

Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 179-191.

Bohn, A. P. (1999). Elementary school teachers' conceptualizations and practices of multicultural education and mathematics. Unpublished doctoral thesis. Illinois State University, Illinois, USA.

- Camilleri, C. (1992). From multicultural to intercultural: How to move from one to the other. In J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil, *Cultural diversity and the schools* (pp. 141-151). London: Falmer Press.
- Campbell, R. J., & Kyriakides, L. (2000). The National Curriculum and standards in primary schools: a comparative perspective. *Comparative Education*, 36(4), 383-395.
- César, M., Favilli, F.: 2005, 'Diversity seen through teachers' eyes: Discourses about multicultural classes', in M. Bosch (ed.), *Proceedings of CERME 4*, Sant Feliu de Gixols.
- Clarkson, P. C. (2004). Teaching mathematics in multilingual classrooms: The global importance of contexts. In I. P. Cheong, H. S. Dhindsa, I. J. Kyeleve & O. Chukwu (Eds.), *Globalisation trends in Science, Mathematics and Technical Education* (pp. 9-23). Brunei Darussalam: Universiti Brunei Darussalam.
- Cogan, L. S., & Schmidt, W. H. (1999). An Examination of Instructional Practices in Six Countries. In G. Kaiser, E. Luna, & I. Huntley (Eds.), *International comparisons in mathematics education* (pp. 68-85). London: Falmer Press.
- Cumberland, D., Bignold, W., & McGettrick, B. (2009). Teacher education in a changing context. In W. Bignold & L. Gayton (Eds.), *Global Issues and Comparative Education* (pp. 80-93). Exeter: Learning Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Durkin, K. (1991). Language in mathematical education: An introduction. In K. Durkin & B. Shire (Eds.), *Language in mathematical education: Research and practice* (pp. 1-3). Milton Keynes: Open University Press.
- Elbers, E., & Haan, M., de. (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediation tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 45-59.
- Erez, M., & Gati, E. (2004). A dynamic, multi-level model of culture: From the micro level of the individual to the macro level of a global culture. *Applied Psychology*, 53(4), 583-598.
- Favilli, F., Oliveras, M. L., & César, M. (2003) Maths teachers in multicultural classes: findings from a southern European project. In *Proceedings of the 3rd Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Italy, Bellaria.
- Gerdes, P. (1998). On culture and mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1(1), 33-53.
- Gerdes, P. (2010). Exploration of technologies, emerging from African cultural practices, in mathematics (teacher) education. *ZDM*, 42(1), 11-17.
- Gorgorio, N. (2006). Multicultural mathematics classrooms: When the difference challenges well established ideas. In *Proceedings of CIEAEM 58-SRNI*. Czech Republic.
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of international business studies*, 14(2), 75-89.
- Jaworski, B., & Phillips, D. (1999). Looking Abroad: international comparisons and the teaching of mathematics in Britain. In B. Jaworski & D. Phillips (Eds.), *Comparing Standards Internationally. Research and practice in mathematics and beyond* (pp. 7-22). Oxford: Symposium Books.

- Khisty, L. L. & Chval, K. (2002). Pedagogic discourse: Its role in equity and mathematics learning. *Mathematics Education Research Journal*, 14(3), 4-18.
- Lappan, G., Fey, J. T., Fitzgerald, W. M., Friel, S. N., and Phillips, E. D. (2004). *Getting to know Connected Mathematics: An implementation guide*. Needham, MA: Prentice Hall.
- Legaspi, A., & Rickard, A. (2005). A case study of multicultural education and problem centered mathematics curricula. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 1E (1), pp. 1-18.
- Leung, F. K. S. (1995). The mathematics classroom in Beijing, Hong Kong and London. *Educational Studies in Mathematics*, 29(4), 297-325.
- Leung, F. K. (2002). In search of an East Asian identity in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 47(1), 35-51.
- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., & Chrostowski, S. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- O'Toole, S. (2004). Understanding the Educational World of the Child: exploring the ways in which parents' and teachers' representations mediate the child's mathematical learning in multicultural contexts. Unpublished doctoral dissertation, University of Luton, UK.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Panayiotopoulos, C., & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural education provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Patadia, H., & Thomas, M. (2002). Multicultural aspects of mathematics teacher education programmes. *Mathematics Teacher Education and Development* 4, 57-68.
- Reys, R., Reys, B., Lapan, R., Holliday, G., and Wasman, D. (2003). Assessing the impact of standards-based middle grades mathematics curriculum materials on student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 74-95.
- Rivette, K., Grant, Y., Ludema, H., and Rickard, A. (2003). *Connected Mathematics Project: Research and evaluation summary 2003 edition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Rubenstein, R. N. (1997). Communication Strategies to Support Preservice Mathematics Teachers from Diverse Backgrounds. In J. Trentacosta (Ed.) *Multicultural and Gender Equity in the Classroom: The Gift of Diversity* (pp. 214-221). Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics. NCTM.
- Santagata, R. (2004). "Are you joking or are you sleeping?" Cultural beliefs and practices in Italian and US teachers' mistake-handling strategies. *Linguistics and Education*, 15(1-2), 141-164.
- Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Setati, M. & Adler, J. (2000). Between languages and discourses: Language practices in primary multilingual mathematics classrooms in South Africa. *Educational Studies in Mathematics*, 43, 243-269.
- Setati, M., T. Molefe, and M. Langa. 2008. Using language as a transparent resource in the teaching and learning of mathematics in a Grade 11 multilingual classroom. *Pythagoras*, 67, 14-25.

- Slavit, D. & Ernst-Slavit, G. (2007). Two for one: Teaching mathematics and English to English language learners. *Middle School Journal*, 39(2), 4-11.
- Sleeter, C. E. (1997). Mathematics, multicultural education, and professional development. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(6), 680-696.
- Strutchens, M. (1995). *Multicultural mathematics: A more inclusive mathematics*. ERIC digest.
- Tate, W. F. (1996). Mathematizing and the democracy: The need for an education that is multicultural and social reconstructionist. In C. A. Grant and M. L. Gomez (Eds.), *Making schooling multicultural: Campus and classroom* (pp. 185-201). Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2003). The multiple benefits of dual language. *Educational Leadership*, 61(2), 61-64.
- Wong, K. Y., Taha, Z. B., & Veloo, P. (2001). Situated sociocultural mathematics education: Vignettes from Southeast Asian practices. In B. Atweh, H. Forgasz, & B. Nerbes (Eds.), *Sociocultural research on mathematics education: an international perspective* (pp. 113-134). London: Laurence Erlbaum Associates.
- Xenofontos, C. & Andrews, P. (2012). Prospective teachers' beliefs about problem-solving: Cypriot and English cultural constructions. *Research in Mathematics Education*, 14(1), 69-85.

**Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση:
νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών**
Αγγελική Τριανταφυλλάκη

Εισαγωγή

Με την είσοδο μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '90, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν σε άγνωστα μέχρι εκείνη τη στιγμή εδάφη. Ενώ η αρχική τους εκπαίδευση είχε χαρακτήρα μονοπολιτισμικό, η νέα πραγματικότητα τους έφερε αντιμέτωπους με την παρουσία παιδιών με διαφορετικά ονόματα, γλώσσες, θρησκείες και συνήθειες που απαιτούσαν από εκείνους την άσκηση νέων, ιδιαίτερων επαγγελματικών γνώσεων, αλλά και προσωπικών δεξιοτήτων (Mitakidou, 2011). Αντίστοιχα, στον χώρο της Μουσικής Εκπαίδευσης, μπορούμε να ισχυριστούμε πως η υλοποίηση δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας απαιτεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ένα άνοιγμα στο καινούργιο και διαφορετικό, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την υιοθέτηση συμμετοχικών αξιών, αλλά και την ολοκληρωτική αναδιαμόρφωση των ευρύτερων αξιών πάνω στις οποίες χτίζεται το μάθημα της μουσικής. Έτσι και η Μουσική Εκπαίδευση επανειλημμένα κάνει λόγο για μια αναδιαμόρφωση που πρωτίστως αφορά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως μονάδα και έπειτα το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο ζει και εργάζεται.

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει την έννοια της *διαπολιτισμικότητας* σε σχέση με τον τομέα της Μουσικής Εκπαίδευσης και κυρίως της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στον ελλαδικό χώρο. Το πρώτο μέρος επιχειρεί να εισάγει τον αναγνώστη στον πλούσιο τομέα της *πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης*, όπως αρχικά ονομάστηκε το αντικείμενο μελέτης που ασχολήθηκε με τη διδασκαλία μουσικών που παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με περισσότερες από μία εθνότητες (*ethnicity*). Η διαφορετικότητα ως προς την εθνότητα, αποτελεί εξάλλου και κεντρικό, προς την ελληνική πραγματικότητα, ζήτημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και κύρια θεματική της ολοένα αυξανόμενης αλληλεπίδρασης μουσικής παιδαγωγικής και εθνομουσικολογίας. Πρωτίστως, παρουσιάζονται οι κεντρικές θεματικές της *πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης*, έπειτα οι ιδιαίτερες προκλήσεις που εμφανίζει η *πολυπολιτισμική εκπαίδευση* για τον χώρο της μουσικής

παιδαγωγικής και τέλος, οι λόγοι που συγκλίνουν στην υιοθέτηση διαπολιτισμικών αξιών και αρχών στη Μουσική Εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος του, το κεφάλαιο επιχειρεί να εξετάσει τις εφαρμογές που μπορεί (ή οφείλει) να έχει η έννοια της διαπολιτισμικότητας για την αρχική κατάρτιση μουσικοπαιδαγωγών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε εκείνο το σημείο επιχειρεί να εστιάσει από τη μια πλευρά στον ίδιο τον εκπαιδευτικό μουσικής που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εισαγωγή διαπολιτισμικών αξιών και δράσεων στις ευρύτερες σχολικές πολιτικές και τις πρακτικές της σχολικής τάξης, και από την άλλη στον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα.

Διαπολιτισμικότητα και Μουσική Εκπαίδευση

Από την πολυπολιτισμική στη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση

Μια σειρά ερωτημάτων που εγείρει μια συζήτηση γύρω από την πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση είναι τα ακόλουθα: «Ποια η θέση της δυτικής κλασικής παράδοσης σε μια πολυπολιτισμική τάξη;», «Εφόσον επιλέξουμε να προσθέσουμε διαφορετικά ακούσματα και μουσικές πρακτικές στο αναλυτικό πρόγραμμα, ποιες μουσικές θα επιλέξουμε και γιατί;», «Πώς θα συντελεστεί η ενσωμάτωση των μουσικών αυτών στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα;», «Οι εν δυνάμει και εν ενεργεία καθηγητές οφείλουν να μπορούν να παρουσιάσουν τις μουσικές αυτές με τρόπο αυθεντικό στους μαθητές τους;», «Τι προϋποθέτει αυτό τόσο για την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όσο και τα κατά τόπους σχολεία που εφαρμόζουν πολυπολιτισμικές πρακτικές στο αναλυτικό τους πρόγραμμα;», «Τι προϋποθέτει για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς;» (Volk, 1998:16). Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να εξετάσουμε κάποια κεντρικά αναγνώσματα από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, θέτοντας τις βάσεις για την απάντηση μερικών εκ των ερωτημάτων.

Η κριτική σε εθνοκεντρικά και δυτικά μοντέλα μουσικής παιδείας εμφανιζόταν ολοένα και συχνότερα στη διεθνή βιβλιογραφία ήδη από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα (Small, 1977· Swanwick, 1988· Elliott, 1995· Campbell, 1997· Hargreaves & North, 2001). Στην Αμερική της δεκαετίας του 1990, υπήρχαν αρκετοί λόγοι για τη συμπερίληψη διαφορετικών ειδών

μουσικής στο αναλυτικό πρόγραμμα. Είχε θεωρηθεί, για παράδειγμα, πως η μελέτη των μουσικών αυτών (και κατά συνέπεια των πολιτισμών από τους οποίους προέρχονταν) δύναται να υποβοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους μέσα από τη γνωριμία του άλλου, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να τοποθετήσουν τη δυτική μουσική παράδοση ανάμεσα σε άλλες μουσικές και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αισθητικής των παιδιών (Volk, 1998: 124). Κυρίως όμως, όπως αναφέρει η Volk, η συμπερίληψη αυτών των μουσικών στα αναλυτικά προγράμματα, αφορούσε στις μεταβολές της γενικότερης πολιτικής ως προς την αποδοχή διαφορετικών εθνοτήτων. Ο ιστορικός ρόλος της έννοιας της εθνότητας στις ΗΠΑ οφείλεται ενδεχομένως στην πληθώρα μελετών που συντελέστηκαν γύρω από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ήδη από το Συμπόσιο του Tanglewood το 1967. Το Συμπόσιο οργανώθηκε στη Μασαχουσέτη των ΗΠΑ, προκειμένου να συζητηθεί ο ρόλος της Μουσικής Εκπαίδευσης στην τότε Αμερικανική κοινωνία και μία από τις κεντρικές θέσεις του αφορούσε τη συμπερίληψη μουσικών από διαφορετικούς μεταξύ τους πολιτισμούς στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Πράγματι, ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στις ΗΠΑ, συγκριτικά με τον όρο της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», που συναντάται κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, αν και αυτός ο διαχωρισμός σε πολλές περιπτώσεις, δεν υφίσταται, καθώς αρκετές ευρωπαϊκές έρευνες κάνουν επίσης χρήση του πρώτου όρου.

Αναφορικά στον ρόλο της εθνότητας στη Μουσική Εκπαίδευση, ο Hebert (2010) υποστηρίζει πως η σχετικά πρόσφατη μετάβαση από ένα παραδοσιακό «ευρω-κεντρικό» αναλυτικό πρόγραμμα (με έμφαση στη δυτική κλασική μουσική) σε ένα που εμπεριέχει μεγαλύτερη ποικιλία μουσικών διαφόρων πολιτισμών, οφείλεται τόσο σε ευρύτερους κοινωνικο-εκπαιδευτικούς λόγους, όσο και σε καθαρά μουσικούς. Αναφορικά με τους πρώτους, γίνεται λόγος για την ανάγκη μεγαλύτερης προβολής της φωνής μειονοτικών ομάδων στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στην αναγνώριση της αναπόφευκτης επαφής ανάμεσα στα έθνη μέσα στο γενικότερο κλίμα παγκοσμιοποίησης και της σχετικής ιδέας πως μια ολοκληρωμένη μουσική εκπαίδευση οφείλει να περιλαμβάνει γνώσεις μουσικών πρακτικών πολιτισμικών ομάδων που βρίσκονται εκτός Ευρώπης και Βόρειας Αμερικής. Οι μουσικοί λόγοι σχετίζονται περισσότερο με την ολοένα αυξανόμενη κριτική στην ευρωπαϊκή κλασική μουσική παράδοση για τις δυσκολίες ενσωμάτωσης στη διδασκαλία πρακτικών σύνθεσης, αυτοσχεδιασμού και

παράλληλης εκμάθησης πολλαπλών μουσικών οργάνων. Τέτοιες πρακτικές έχουν υιοθετηθεί από σύγχρονα μοντέλα δημιουργικής μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι εκείνο της λεγόμενης άτυπης μάθησης, που την τελευταία δεκαετία έχει υιοθετηθεί από αρκετά αναλυτικά προγράμματα μουσικής στον δυτικό κόσμο (βλ. Green, 2008). Σε κάθε περίπτωση πάντως, το κίνημα αυτό οδήγησε σε εκτενείς προσπάθειες προκειμένου να διευρυνθεί το ρεπερτόριο για όλα τα επίπεδα μουσικής διδασκαλίας και εκμάθησης.

Σε μια επισκόπηση πολυπολιτισμικών παρεμβάσεων που διακρίνονται για τα θετικά τους αποτελέσματα, τρία φαίνεται να είναι τα κύρια οφέλη για τους συμμετέχοντες: οι νέες γνώσεις και η αυξημένη κατανόηση, οι δεξιότητες που αποκομίζονται και ο εμπλουτισμός του συναισθηματικού τους κόσμου (Abril, 2006). Η ανάλυση της Abril καταδεικνύει την αυξημένη πολιτισμική κατανόηση και προτίμηση των μαθητών προς μουσικές που δεν είναι οικείες ως αποτέλεσμα εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων.

Στην Ελλάδα αναφέρουμε ενδεικτικά δύο έρευνες που παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα. Ο Σακελλαρίδης (2008) εστιάζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου κάνει λόγο για την αυξημένη ικανότητα αναγνώρισης των μαθητών έναντι των πολιτισμικά διαφερόντων συμμαθητών τους. Συγκεκριμένα, αναφέρει την αυξημένη ενσυναίσθηση, επικοινωνία και ανοχή, αλλά και τη μείωση της κριτικής στάσης. Πιο πρόσφατα, η Δανοχρήστου (2012), πραγματοποιώντας πειραματική παρέμβαση σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εστίασε στην επίδραση της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου στη διαφοροποίηση των στάσεων και συμπεριφορών αυτών απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά και αφορούν στον αυξημένο σεβασμό, στη μείωση των πολιτισμικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στην αύξηση της θετικής αυτοαντίληψης και βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και στην αύξηση της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της μουσικής.

Μια άλλη έρευνα που συντελέστηκε την τελευταία δεκαετία στον τομέα της γενικής εκπαιδευτικής έρευνας, αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος στο δημοτικό σχολείο (Ευαγγέλου, 2005), και είναι σημαντική για το θέμα μας, λαμβάνοντας υπόψη πως οι απόψεις διαμορφώνονται τόσο μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, όσο από το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένου εκείνου της πανεπιστημιακής του

εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αν και το δείγμα που εξετάστηκε ήταν αρκετά περιορισμένο λόγω της ποιοτικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, σε γενικές γραμμές φαίνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (α) ήταν θετικά προδιατεθειμένη στη διατήρηση στοιχείων από τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, ιδιαίτερα μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, ωστόσο, σε μια τέτοια περίπτωση, επεσήμανε ότι το κόστος πρέπει να επιβαρύνει τις χώρες αποστολής, (β) δεν φάνηκε να υποστηρίζει τη λειτουργία δίγλωσσων τάξεων ή δίγλωσσων σχολείων στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα και (γ) δεν θα ήθελε τη διατήρηση της ιστορίας και της θρησκείας των αλλοδαπών μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ενδεχομένως, γιατί κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε «αλλοίωση» της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων μαθητών. Οι απόψεις αυτές, μεταξύ άλλων, φάνηκαν να επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και την εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχολεία του εξωτερικού.

Από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Elliott (1989) υποστηρίζει πως οι αξίες μιας κοινωνίας συχνά αντανακλώνται στο πώς η μουσική διδάσκεται και μαθαίνεται. Κυρίως, όπως αναφέρει, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν σημασία στα πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών τους κατά την επιλογή διδακτικού υλικού, εφόσον μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας του κάθε μαθητή (Elliott, 1995). Η μετέπειτα εφαρμογή αρκετών πολυπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων μουσικής κατά τις επόμενες δεκαετίες αλλά και η εκτενής έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με αυτά, διαμόρφωσε μια περισσότερο κριτική στάση απέναντι στην αξία της πολυπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, τουλάχιστον όπως αυτή είχε διαμορφωθεί έως εκείνη τη στιγμή. Η κριτική που ασκήθηκε καθοδήγησε τον τομέα στον ορισμό πιο σαφών φιλοσοφικών θέσεων, αλλά και στη βελτίωση τόσο των στρατηγικών διδασκαλίας όσο και του διδακτικού υλικού.

Λόγου χάρη, έχει τονιστεί η κεντρική θέση της μουσικής στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών (MacDonald κ.ά., 2002). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εντοπίζεται στη σκανδιναβική βιβλιογραφία, η οποία, αναφερόμενη στη σχετικά πρόσφατη αύξηση του αριθμού μεταναστών στα σχολεία, κάνει λόγο για μουσικές ταυτότητες που, ενδεχομένως, να μη συνδέονται με την εθνότητα, με τη θρησκεία ή με το γλωσσικό υπόβαθρο του μαθητή ή των γονέων του (Westerlund, 2002· Saether, 2008). Η Saether εξετάζει τη μουσική ως εργαλείο για τη δημιουργία συμπεριληπτικής

κουλτούρας σε δευτεροβάθμια σχολεία στο Malmö της Νορβηγίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνάς της, κάνουν λόγο για σαφή προτίμηση στη λεγόμενη δημοφιλή μουσική (popular music) ως στρατηγική ενσωμάτωσης στη δεσπόζουσα νεανική υποκουλτούρα, παρά σε μουσικές που συνδέονται άμεσα με διαφορετικές εθνότητες. Από τη σκοπιά της Νέας Ζηλανδίας, ο Drummond (2005) υπογραμμίζει την ανάγκη αναγνώρισης της υποκουλτούρας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και της αντίστοιχης επιρροής στις μουσικές προτιμήσεις τους. Οι Baily και Collyer (2006) αναφερόμενοι συγκεκριμένα στην εμπειρία της μετανάστευσης, στηρίζουν τον ρόλο της μουσικής στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων των μεταναστών, της καθημερινότητάς τους και των προγενέστερων τρόπων μάθησης και διδασκαλίας που έχουν βιώσει.

Το ζήτημα ενσωμάτωσης των μαθητών, ωστόσο, δεν αποτελεί το μοναδικό σημείο κριτικής έναντι ενός «πολυπολιτισμικού» μοντέλου Μουσικής Εκπαίδευσης. Αν ο Banks, γράφοντας το 2004 κάνει λόγο για πέντε συνιστώσες της πολυπολιτισμικής γενικής εκπαίδευσης –την ενσωμάτωση πολυπολιτισμικής διδακτικής ύλης, την κατασκευή νέων γνώσεων, τη μείωση του ρατσισμού, την παιδαγωγική ισότητας και τη συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα– και αναφέρει πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση κυρίως αντιμετωπίζεται ως ενσωμάτωση σχετικής διδακτικής ύλης, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως το ίδιο ισχύει και για την πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. Πράγματι, οι σχετικοί διάλογοι εστιάζονται κυρίως στους τρόπους ενσωμάτωσης διαφορετικών ειδών μουσικής στα αναλυτικά προγράμματα (Schippers, 1996· Lundquist κ.ά., 1998· Cain, 2005), αλλά και την κατά συνέπεια πρόκληση της «αυθεντικότητας» στη διδασκαλία και εκμάθηση τούτου του υλικού (Elliott, 1995· Hamill, 2005).

Η επιπόλαιη και αρκετά βιαστική σε πολλές περιπτώσεις, ένταξη των αρχών της πολυπολιτισμικότητας στη Μουσική Εκπαίδευση, οδήγησε σε μια αρκετά περιορισμένη αντίληψη γύρω από την εισαγωγή διαφορετικών μουσικών στοιχείων και στυλ στο εκπαιδευτικό κατεστημένο του δυτικού κόσμου. Συχνά αναφέρεται πως έχει ένα αρκετά περιορισμένο νόημα για τους περισσότερους μουσικοπαιδαγωγούς ενώ εστιάζει πρωταρχικά στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Koza, 1996). Η επιφανειακή ή αφελής προσέγγιση διαφορετικών μουσικών στοιχείων και στυλ διακρίνεται «στη στάση αρκετών μουσικοπαιδαγωγών που ψάχνουν σε βιβλία, ψηφιακούς δίσκους και μουσικοπαιδαγωγικά σεμινάρια να βρουν δύο-τρία τραγούδια από διαφορετικές χώρες του κόσμου για να τα συμπεριλάβουν στην επικείμενη

σχολική τους γιορτή» (Μυράλης, 2009: 99). Τέτοιες κινήσεις συνιστούν, ωστόσο, «ένα πρώτο βήμα και όχι τον τελικό στόχο μιας πολυσύνθετης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σ.98).

Μια σειρά βιβλιογραφικών μελετών απευθύνονται στο ζήτημα τόσο της διδακτικής ύλης όσο της «αυθεντικότητάς» της από τη σκοπιά προσέγγισης των τοπικών μουσικών παραδόσεων ως το πρώτο βήμα προσέγγισης παραδόσεων άλλων πολιτισμών (O'flynn, 2005· Dionyssiou, 2003). Η γνωριμία του μαθητή με μουσικές παραδόσεις που συναντώνται στην τοπική του κοινότητα μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη κριτικής αντίληψης για τον ρόλο που παίζει η μουσική στο δικό του άμεσο περιβάλλον, αλλά και την επίδραση πολιτισμικών παραμέτρων (κοινωνικές δομές, πολιτικής, θρησκείας, τέχνης κλπ) στη μουσική δραστηριότητα του τόπου του. Ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τους τρόπους που η κάθε μουσική διαμορφώνεται από, αλλά και διαμορφώνει, τα πολιτισμικά και κοινωνικά της πλαίσια και αντιμετωπίζει τη μουσική «διαφορετικότητα» όχι ως κάτι εξωτικό αλλά ως μια πολύπλευρη διαδικασία που αφορά εξίσου στον δικό του πολιτισμό, τον ίδιο τον άνθρωπο ως καλλιτέχνη και δημιουργό, αλλά και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση που συντελείται στα διάφορα στάδια της μουσικής έκφρασης (Μυράλης, 2009). Ο Ιρλανδός μουσικοπαιδαγωγός John O'flynn (2005) κάνει ιδιαίτερη μνεία στην επιμονή της πολυπολιτισμικής μουσικής να εστιάζει σε «έθνικ» μουσικές, αποφεύγοντας καταυτόν τον τρόπο να συνδιαλεχτεί με τοπικές μουσικές παραδόσεις και ρεπερτόρια που δύναται να αποτελέσουν μουσικά πρότυπα για την «επίσημη» μουσική παιδεία. Κατά τον O'flynn, η εξέλιξη μουσικών εκπαιδευτικών συστημάτων μπορεί να συντελεστεί μόνο εφόσον ληφθεί υπόψη η τοπική μουσική κουλτούρα.

Επανεξετάζοντας τη «μουσική» στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο

Η προσπάθεια να διαχωρίσουμε τους δύο όρους –πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα– είναι σημαντική για έναν οποιοδήποτε διάλογο για την αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής. Στη γενική εκπαίδευση, όπως αναφέρει ο Portera (2011: 19), η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε ένα είδος ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, που προϋποθέτει πως όλες οι πολιτισμικές παραδόσεις είναι ισότιμες και πως η επιλογή είτε της μιας είτε της άλλης, είναι θέμα προσωπικής επιλογής. Η

περιγραφή του όρου από τον Demetrio (1997) είναι ενδεικτική για τα ζητήματα που προκύπτουν από μια πολυπολιτισμική θεώρηση της εκπαίδευσης. Όταν συζητάει για την πολυπολιτισμικότητα, κάνει λόγο για «μια μεγαλούπολη, ένα μεγάλο σπίτι, μια συγκέντρωση διαφορετικών εθνοτήτων, που μοιράζονται την ίδια γεωγραφική τοποθεσία, χωρίς ωστόσο κοινά ενδιαφέροντα, ούτε την επιθυμία για ανταλλαγή ιστοριών. Ζούνε σε παντελή και αμοιβαία αδιαφορία» (σ.38). Αντίστοιχα στη μουσική, ο O'flynn (2005) υποστηρίζει πως η πολυπολιτισμικότητα απλά αναγνωρίζει τις πολλαπλές μουσικές που υφίστανται σε μια κοινωνία ή πέρα από αυτήν.

Ετυμολογικά, ο όρος *διαπολιτισμικότητα* αναφέρεται σε μια διμερή ανταλλαγή ανάμεσα στον φιλοξενούντα πολιτισμό και στον φιλοξενούμενο πολιτισμό. Από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έννοιες όπως είναι η *ταυτότητα* ή ο *πολιτισμός* δεν προσεγγίζονται πλέον στατικά, αλλά περισσότερο δυναμικά καθώς βρίσκονται σε διαρκή κίνηση (Portera, 2011). Με παρόμοιο τρόπο, οι έννοιες του *άλλου* ή της *μετανάστευσης* «δεν θα έπρεπε να ενέχουν ενδεχόμενους κινδύνους αλλά ευκαιρίες για προσωπική και ομαδική εξέλιξη (...) για διάλογο και μελέτη αξιών, πεποιθήσεων και τρόπων συμπεριφοράς διαφορετικών μεταξύ τους» (σ. 20). Με λίγα λόγια, ενώ ο όρος *πολυπολιτισμική* περιγράφει ουσιαστικά την ειρηνική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, η *διαπολιτισμική* εκπαίδευση αναφέρεται σε σχέσεις αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής μίας ή περισσότερων παραμέτρων.

Όπως υποστηρίζει η Campbell (2002: 31), «το κίνημα της πολυπολιτισμικότητας έχει εστιάσει ελάχιστα στην πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και των περιβαλλόντων απ' όπου κατάγονται». Εύστοχα, επομένως, λέει ο O'flynn (2005) πως η διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση εστιάζει «στους τρόπους ενασχόλησης με τη μουσική, τους τρόπους σκέψης για τη μουσική και τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης τόσο στον δικό μας όσο σε άλλους πολιτισμούς», αλλά και «στη δυναμική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα πρόσωπα που εμπλέκονται σε μια μουσική διαδικασία, και τους τρόπους με τους οποίους τα πρόσωπα αυτά διαπραγματεύονται τη διαφορετικότητα των μουσικών τους κόσμων» (σ.196).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου και μια παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία (Νικολάου, 2004). Ωστόσο, στον τομέα της Μουσικής Εκπαίδευσης, τα οφέλη δεν περιορίζονται μόνο σε ζητήματα αντι-

προκατάληψης, ισότητας ή κοινωνικού δικαίου. Αφορούν στην επανεξέταση των ίδιων των τρόπων ενασχόλησης με τη μουσική.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Swanwick (1999) θέτει τέσσερις αξίες που αποκομίζει από τα έργα σημαντικών μουσικοπαιδαγωγών προκειμένου να διαπραγματευτεί μεταξύ άλλων και το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη αναφέρεται στη «Φροντίδα για τη Μουσική», κατά την οποία οι καθηγητές οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε κάθε μουσικό ήχο χωρίς να τον αξιολογούν παρά μόνο ως ένα «μέσο διαλόγου». Έτσι και οι μουσικές άλλων πολιτισμών δεν είναι απλά ένας κατάλογος, τοποθετημένος ιεραρχικά ως προς την επικρατούσα δυτική μουσική και τις πρακτικές της, αλλά ούτε και πανάκεια για την επίλυση προβλημάτων. Η δεύτερη αρχή αφορά τη «Φροντίδα για τον Μαθητή», δηλαδή τον σεβασμό προς τις ιδιαίτερες μουσικές εμπειρίες που κάθε μαθητής, και όχι μόνο οι αλλοδαποί, μεταφέρει από το στενότερο περιβάλλον του στο σχολείο. Η τρίτη αφορά στην «Εκφραστικότητα» και αντλεί πλούσια παραδείγματα από καταξιωμένα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα όπως εκείνα των Kodaly, Dalcroze και Orff, όπου η μουσική σημειογραφία λαμβάνει δευτερεύουσα θέση κατά τη μουσική μάθηση και διδασκαλία. Έτσι, παρά τις εμφανείς διαφορές ανάμεσα στα είδη μουσικής, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταδεικνύουν και τις ομοιότητές τους εστιάζοντας στη μουσική «φράση» ως ελάχιστη μονάδα έκφρασης π.χ. επαναλαμβανόμενα ρυθμικά και μελωδικά μοτίβα, χρήση ερώτησης-απάντησης κ.ά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται η εκφραστικότητα διαφορετικών μεταξύ τους ειδών μουσικής και αποκτάται επίγνωση των μουσικών διαδικασιών και πρακτικών τους, συνδέοντας τη μουσική με την κουλτούρα και τους ανθρώπους του κάθε τόπου. Τέλος, ο Swanwick αναφέρεται στην αρχή της «Ευχέρειας αντί Γραμματισμού», κατά την οποία πάλι γίνεται λόγος για την προτεραιότητα του μουσικού λόγου (π.χ. τραγουδιού) ή της μουσικής πράξης (π.χ. επιτέλεσης) έναντι της μουσικής ανάγνωσης και γραφής. Τέτοια μουσική «ευχέρεια» για παράδειγμα συναντάται στην τζαζ, στην ινδική μουσική, τη ροκ μουσική ή τη λεγόμενη «λαϊκή» μουσική (folk music), που αναδεικνύουν το ακουστικό παίξιμο, τη μνήμη, και τον συνεργατικό αυτοσχεδιασμό και σύνθεση.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τις αρχές του Swanwick, εκείνο που μπορεί να μας διδάξει ένα διαπολιτισμικό μοντέλο Μουσικής Εκπαίδευσης για την ίδια τη φύση της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης, ξεπερνά κατά πολύ την απλή διεύρυνση του μουσικού ρεπερτορίου ή την εισαγωγή σε διαφορετικές μουσικές παραδόσεις. Αφορά πρωτίστως τις διαδικασίες

διδασκαλίας και μάθησης και την αλληλεπίδραση των προσώπων που συμμετέχουν άμεσα και έμμεσα σε αυτές. Σε ένα άλλο επίπεδο, αφορά στους τρόπους που η γνώση διαχέεται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, τυπικό ή άτυπο, και τη φύση αυτής της γνώσης. Οι νέες αυτές κατευθύνσεις οφείλουν πολλά στην ολοένα αυξανόμενη αλληλεπίδραση των τομέων της Εθνομουσικολογίας και της Μουσικής Εκπαίδευσης. Εδώ και 40 περίπου χρόνια, ο Blacking (1974: 4) προέβλεψε πως «η Εθνομουσικολογία έχει τη δύναμη να φέρει την επανάσταση στον χώρο της μουσικής και της Μουσικής Εκπαίδευσης». Ακόμα νωρίτερα, ο Merriam (1964) υποστήριξε τον κεντρικό ρόλο της μάθησης στην κατανόηση της μουσικής ως κουλτούρας. Σήμερα αναγνωρίζουμε τη συμβολή πρωτοποριακών ερευνών όπως εκείνες των Blacking (1967), Kingsbury (1988), Nettl (1995) και Neuman (1980) στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και αξιών που επιδρούν στους ρόλους που υιοθετούν διδάσκοντες και διδασκόμενοι, αλλά και τη διερεύνηση των τρόπων διδασκαλίας και μάθησης, και των χώρων όπου συντελούνται τέτοιες διαδικασίες.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Μουσικής και Διαπολιτισμικότητα

Η «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών μουσικής να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις θα εξεταστεί σε αυτό το σημείο σε συνάρτηση με την ισχύουσα αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά και τον ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού που εντάσσεται σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης.

Σε αντιδιαστολή προς την αύξηση της πολυπολιτισμικότητας του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα, η εθνοπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού των εκπαιδευτικών μουσικής, παραμένει σχετικά αναλλοίωτη, γεγονός που σχετίζεται σαφώς με το μείζον ζήτημα της πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. μελέτη των Κασσωτάκη και Παπαγγελή-Βουλιουρή, 2009), αλλά και με στερεοτυπικές εικόνες γύρω από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που φαίνεται να ισχύουν τόσο στον ελληνικό χώρο, όσο και το εξωτερικό (Ladson-Billings, 2000· Emmanuel, 2003). Όπως αναφέρουν οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007), αρκετές χώρες υποδοχής μεταναστών στο εξωτερικό, συμπεριλαμβάνουν στο προσωπικό των σχολείων εκπαιδευτικούς διαφορετικών εθνοτήτων. Η πρόσληψη εκπαιδευτικών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο φαίνεται πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, αφενός γιατί

λειτουργούν ως πρότυπο τόσο για τους μειονοτικούς όσο και τους μη μειονοτικούς μαθητές, και αφετέρου γιατί λειτουργούν ως πολιτισμικοί μεταφραστές και μεσολαβητές για τους μειονοτικούς μαθητές (Taylor & Sobel, 2001). Στον ελληνικό χώρο, τόσο οι εν ενεργεία, όσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από τον φιλοξενούντα πολιτισμό.

Σε αυτό το σημείο θα αντλήσουμε αρχικά υλικό από τη διεθνή βιβλιογραφία γύρω από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μουσικοπαιδαγωγών για τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και θα αναφερθούμε σε πρωτοποριακά προγράμματα που στόχο είχαν να διαμορφώσουν θετική στάση σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, θα μιλήσουμε για το ισχύον πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μουσικής διατυπώνοντας προτάσεις για τη διεύρυνση και βελτίωσή του, υπό το πρίσμα ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μουσικής για τη διαφορετικότητα

Η πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής προέρχονται από τον αγγλοσαξονικό χώρο, και κυρίως από τις ΗΠΑ. Παρά την αύξηση του αριθμού προπτυχιακών προγραμμάτων πολυπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, οι έρευνες στο πεδίο αυτό αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν να διδάξουν σε σχολεία που σχετίζονται με τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες (Nierman κ.ά., 2002). Όπως έχει δείξει πλήθος ερευνών στη γενική εκπαιδευτική έρευνα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις προηγούμενες μαθησιακές και προσωπικές τους εμπειρίες. Οι Taylor και Sobel (2001) υποστηρίζουν πως η διαφορετικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς τη γλώσσα, την εθνότητα, τη φυλή, το φύλο, την κοινωνικο-οικονομική τάξη, τη θρησκεία ή την ηλικία, θα επηρεάσουν τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας, και, επομένως, τους τρόπους με τους οποίους διδάσκουν.

Η Emmanuel (2003) τονίζει τη σημασία της «διαπολιτισμικής ικανότητας» (intercultural competence) των εκπαιδευτικών, την οποία και συνδέει με τη σε βάθος διερεύνηση των προσωπικών τους πεποιθήσεων ήδη από την αρχική τους εκπαίδευση. Η επιτόπια έρευνα που διεξήγαγε η ερευνήτρια με σκοπό να αποκαλύψει τις αλλαγές που συντελούνται στις πεποιθήσεις πέντε προπτυχιακών φοιτητών μετά τη συμμετοχή τους σε ένα

πρωτοποριακό εργαστήριο ανάπτυξης «διαπολιτισμικής ικανότητας», αναφέρει εντυπωσιακά αποτελέσματα. Το εργαστήριο αποτελούνταν από δύο μέρη: (α) μια εβδομάδα διερεύνησης προσωπικών πεποιθήσεων και στάσεων μέσω ενός συνεργατικού πλαισίου αναστοχαστικής γραφής, συμπλήρωσης ερωτηματολογίων και ανάγνωσης βιβλίων και (β) δυο εβδομάδες διδασκαλίας σε ένα δημοτικό σχολείο, που περιελάμβανε διαμονή στην πολυπολιτισμική περιοχή του και γνωριμία με την κουλτούρα της. Η διαμονή και κατά συνέπεια η εντατική καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με άγνωστα ως εκείνη τη στιγμή περιβάλλοντα, έχει αποδειχθεί σημαντική για την αλλαγή των πεποιθήσεών τους για τη διαφορετικότητα των μαθητών τους (Aguilar & Rohan, 1998). Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν εστιάζονται σε τρία σημεία:

- Πριν τη συμμετοχή τους, η «διαφορετικότητα» αφορούσε κυρίως τη φυλή και την εθνότητα, ενώ μετά συσχετίστηκε με πολλά περισσότερα γνωρίσματα των μαθητών τους
- Η πολυπολιτισμικότητα, πριν συμμετέχουν στο πρόγραμμα, αφορούσε κυρίως στη διδακτική ύλη, ενώ μετά συσχετίστηκε με τη βαθύτερη κατανόηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών
- Μετά τη συμμετοχή τους, οι φοιτητές αναφέρουν μεγαλύτερη άνεση με το ενδεχόμενο διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Η Emmanuel καταλήγει πως η «διαπολιτισμική ικανότητα» που καλλιέργησαν οι συμμετέχοντες εστιάζοντας στις αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους, οφείλει να αποτελεί υπέρτατο στόχο κάθε προγράμματος αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Joseph και Southcott (2009) εξέτασε τις αντιλήψεις γύρω από την πολυπολιτισμικότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών στην Αυστραλία, όπως οι συμμετέχοντες τη βίωσαν μέσα από την πρακτική τους σε σχολεία. Παρόλη την πρόθεση των μελλοντικών εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν σχετικές δραστηριότητες στις τάξεις τους, δήλωσαν πως δεν είχαν την ευχέρεια να το κάνουν λόγω της έλλειψης ξεκάθαρων παραδειγμάτων κατά την παρατήρηση έμπειρων εκπαιδευτικών. Απέφεραν επίσης πως θα συνεχίσουν να επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους σε αυτό το σημείο και μετά το πέρας των σπουδών τους, με τη συμμετοχή τους σε μουσικές δραστηριότητες στην κοινότητα, προσκαλώντας καλλιτέχνες στα μαθήματά τους ή μέσα από προσωπική μελέτη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η «μελέτη περίπτωσης» στην επιτόπια έρευνα της Abril (2009) κατά την οποία περιγράφεται η δύσκολη

πορεία μιας έμπειρης καθηγήτριας να εισάγει μεξικάνικη μουσική στο πρόγραμμα σπουδών καθώς αντιλαμβάνεται τις πληθυσμιακές αλλαγές που συντελούνται στο σχολείο και την ευρύτερη περιοχή που διδάσκει. Γίνεται λόγος για επιθυμία γνωριμίας με τα πολιτισμικά πλαίσια των μαθητών, πολλές φορές αντλώντας χρήσιμες γνώσεις για το είδος της μουσικής που εισάγει από τους ίδιους τους μαθητές. Πρόκληση για την εκπαιδευτικό αποτελεί τόσο η επανεξέταση της σχέσης διδάσκοντος-διδασκομένου όσο η δική της διαφορετικότητα, καθώς οι μαθητές τη βλέπουν ως «λευκή και μέσης οικονομικής τάξης», παρατήρηση η οποία αποτελεί σημείο προστριβών, αλλά και διαλόγου την ώρα του μαθήματος. Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στην ανάγκη διερεύνησης της πολιτισμικής ταυτότητας τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή, εφιστά ξανά την προσοχή μας στην ανάγκη επανασύνδεσης της μουσικής με το πολιτισμικό της υπόβαθρο. Στον ελληνικό χώρο, η ενίσχυση της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» των μελλοντικών μουσικοπαιδαγωγών, συναντά σημαντικές δυσκολίες, αφού απουσιάζουν οργανωμένα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης εκπαιδευτικών. Η συστηματικότερη οργάνωση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να αποτελέσει το πρώτο βήμα για την οργάνωση προγραμμάτων αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης που διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Η παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα

Το έργο του καθηγητή μουσικής στον ελληνικό χώρο χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα προβλήματα και εντάσεις. Από τη μια πλευρά, καλείται να συμμετέχει σε μια παγκόσμια διαδικασία αναδιαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων μουσικής, ενώ έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλα εγχώρια προβλήματα που αφορούν τόσο τις βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιλήψεις γύρω από το επάγγελμα του μουσικού, όσο το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του. Από την άλλη, καλείται να προσαρμοστεί σε διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες που, αναπόφευκτα, όπως είδαμε παραπάνω (αλλά και ίσως πρωτίστως), αφορούν και στο σχολικό μάθημα της μουσικής, χωρίς ωστόσο να έχει λάβει την απαραίτητη προετοιμασία κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών του σπουδών. Η απόκτηση παιδαγωγικής κατάρτισης, που βρίσκεται στον πυρήνα της έννοιας της διδασκαλίας ως επάγγελμα (Χρυσοστόμου, 2009), εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως μικρό μόνο μέρος των προγραμμάτων των εφαρμοσμένων σπουδών μουσικής, παρόλο που την

τελευταία δεκαετία σημειώνεται σημαντική αύξηση σε μαθήματα που αφορούν σχετική θεματική (Triantafyllaki & Chrysostomou, 2012). Η έλλειψη συστηματικής προετοιμασίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μουσικής συνεχίζει, ωστόσο, να αποτελεί εστία πολλών προβλημάτων τόσο στον μικρόκοσμο των εμπειριών του νεαρού απόφοιτου που καλείται να αντιμετωπίσει νέα δεδομένα και συνθήκες στον χώρο εργασίας, όσο και στον μακρόκοσμο των θεσμών, αξιών, προσδοκιών και ρόλων που συναποτελούν την πραγματικότητα της αρχικής εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης των μουσικοπαιδαγωγών στη χώρα μας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τα έτη 2009-2010 στην Ελλάδα με φοιτητές τμημάτων Μουσικών Σπουδών, διαφάνηκε ήδη από τα πρώτα στοιχεία πως ελάχιστοι ήταν οι τελειόφοιτοι/απόφοιτοι που δήλωναν ικανοποιημένοι από την ένταση ή/και τη διάρκεια προετοιμασίας για την αγορά εργασίας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Μάλιστα, προσδιόριζαν τις ελλείψεις τους στον τομέα της παιδαγωγικής προετοιμασίας (Τριανταφυλλάκη, 2011). Στο ποιοτικό μέρος της έρευνας συμμετείχαν 18 απόφοιτοι/τελειόφοιτοι (συνεντεύξεις) ενώ στο ποσοτικό έλαβαν μέρος 139 τελειόφοιτοι φοιτητές (ερωτηματολόγια) και από τα τέσσερα τμήματα Μουσικών Σπουδών που υπάρχουν στα κρατικά πανεπιστήμια της Ελλάδας. Όπως αναφερόταν συχνά από τους συμμετέχοντες, απευθύνονταν συχνά σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες εκτός του πανεπιστημιακού χώρου (σεμινάρια, συνέδρια, κλπ.) ή προχωρούσαν σε μεταπτυχιακές σπουδές (συχνά εκτός αντικειμένου σπουδών) προκειμένου να συμπληρώσουν τη (μουσικο-)παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Στην έρευνα αυτή, ένα κεντρικό ζήτημα για τους συμμετέχοντες ήταν η «μετάφραση» των εξειδικευμένων μουσικών τους γνώσεων σε γνώσεις και δεξιότητες που δύναται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Οι ελλείψεις που παρατηρήθηκαν αφορούσαν τόσο στις γνώσεις διδακτικής του αντικειμένου (συγκέντρωση/οργάνωση διδακτικού υλικού, στόχοι μαθήματος, κ.ά.), όσο σε γενικότερες δεξιότητες που κρίνονταν απαραίτητες κατά τη διδασκαλία (χειρισμός τάξης, μεταδοτικότητα, υπομονή, διαχείριση χρόνου κ.ά.).

Ένα από τα βασικότερα μέσα προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών διεθνώς είναι η πρακτική άσκηση (placement) σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Και σε αυτό το σημείο διαφάνηκε η ανάγκη συστηματικότερης οργάνωσης της προϋπάρχουσας άσκησης στα τέσσερα τμήματα Μουσικών Σπουδών ως προς: (α) τη χρονική στιγμή τοποθέτησης της άσκησης κατά το δυνατόν νωρίτερα

στο πρόγραμμα σπουδών, (β) την αύξηση χρονικής διάρκειας της άσκησης και ευκαιριών διδασκαλίας για τους συμμετέχοντες και (γ) την οργάνωση της άσκησης ως προς την επίβλεψη και τον συμβουλευτικό ρόλο του δασκάλου/μέντορα κατά τη διάρκειά της (Τριανταφυλλάκη, 2011).

Η ανάγκη αναβάθμισης της παιδαγωγικής κατάρτισης μουσικών στη χώρα μας αποτελεί αίτημα εδώ και αρκετά χρόνια (Chrysostomou, 1997). Είναι, ωστόσο, γεγονός ότι οι προσπάθειες που συντελούνται είναι μεμονωμένες και στοχεύουν σε μικρή μερίδα των φοιτητών, παρά τα υψηλά ποσοστά επαγγελματικής απορρόφησης στην εκπαίδευση των αποφοίτων τμημάτων Μουσικών Σπουδών. Είναι επίσης γεγονός πως ο διάλογος γύρω από τη διαπολιτισμική ετοιμότητα μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής, θα πρέπει να διαπνέει το σύνολο ενός οργανωμένου προγράμματος αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης και όχι να αποτελεί ένα απλό μέρος του ή, ακόμα χειρότερα, να είναι αποκομμένο από αυτό. Σε κάποια μουσικά τμήματα παρατηρούνται, για παράδειγμα, σημαντικές προσπάθειες σύνδεσης της Μουσικής Παιδαγωγικής με την Εθνομουσικολογία ή οργάνωσης προπτυχιακών μαθημάτων που αφορούν στη μουσική στην κοινότητα κατά τα οποία οι φοιτητές έρχονται σε (μουσικό) διάλογο με ευπαθείς ομάδες (Triantafyllaki & Anagnostopoulou, 2013). Μια συστηματική προσπάθεια γεφύρωσης συναφών μεταξύ τους αντικειμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη για την ενσωμάτωση διαπολιτισμικών αρχών που θα διαπνέουν όλο το φάσμα της αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης.

Μόλις πριν λίγα χρόνια στη γενική εκπαιδευτική έρευνα, ο Τσιρώνης (2008) παρατηρεί πως η έλλειψη ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης και συμμετοχής, η απουσία παιδαγωγικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση της ανομοιογένειας πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, η εξυπηρέτηση γνωστικών στόχων που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, τις δυνατότητες και τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού κάθε τάξης, συμβάλλουν σημαντικά στον αποκλεισμό των μαθητών από τη σχολική φοίτηση. Οι ελλείψεις στην παιδαγωγική και κατ' επέκταση διαπολιτισμική, κατάρτιση μελλοντικών εκπαιδευτικών μουσικής στην τριτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση, δεν μπορούν παρά να δικαιωνίζουν τέτοια προβλήματα.

Επίλογος: «Διαπολιτισμική ετοιμότητα» και προγράμματα αρχικής κατάρτισης

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και εφαρμογή διαπολιτισμικών μοντέλων μουσικής εκπαίδευσης. Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα», ωστόσο, αποτελεί πολύπλευρη έννοια με αρκετούς κινδύνους, όπως είδαμε, υιοθέτησης αφελών λύσεων που οδηγούν σε λάθος στρατηγικές διαχείρισης της διαφορετικότητας του μαθητικού πληθυσμού. Το υλικό που παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο μπορεί ενδεχομένως να καθοδηγήσει την εισαγωγή διαπολιτισμικών αρχών σε προγράμματα ή και μεμονωμένες δραστηριότητες αρχικής παιδαγωγικής κατάρτισης. Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» του μελλοντικού εκπαιδευτικού αφορά ένα σύνολο δεξιοτήτων, γνώσεων, διαθέσεων και δράσεων και, πιο συγκεκριμένα, στην αύξηση της αυτογνωσίας και της γνώσης για τον «άλλο», στην ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών για τις μαθησιακές δυνατότητες όλων των μαθητών, στη διάθεση γνωριμίας με το οικογενειακό και ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή, και τέλος, σε τρόπους διδασκαλίας που χτίζουν πάνω στα πολιτισμικά εφόδια και γνώσεις που ο ίδιος ο μαθητής θα φέρει στην τάξη. Αναλυτικότερα, στον τομέα της Μουσικής Εκπαίδευσης,

α. Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί ζήτημα που αφορά πρωτίστως την αναδιαμόρφωση του ίδιου του εκπαιδευτικού ως μονάδα και έπειτα του εκπαιδευτικού του πλαισίου. Η απόφαση του μουσικοπαιδαγωγού να συμπεριλάβει διαφορετικά είδη μουσικής στο μάθημά του, σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τις προσωπικές του εμπειρίες, αντιλήψεις και αξίες. Η καθοδηγούμενη εξερεύνηση των μουσικών του προτιμήσεων, της προγενέστερης μουσικής παιδείας και των αρχικών μουσικών εμπειριών του, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συντελείται κατά την αρχική παιδαγωγική κατάρτιση. Επιπρόσθετα, μια ειδικά σχεδιασμένη πρακτική άσκηση σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, δύναται να προσφέρει στον μελλοντικό εκπαιδευτικό, άπλετο υλικό προς συζήτηση και διάλογο. Ο τρόπος οργάνωσης των δραστηριοτήτων αυτών είναι τόσο σημαντικός όσο είναι οι ίδιες οι δραστηριότητες και έτσι προτείνεται να γίνεται χρήση κατάλληλων μέσων καταγραφής της διδακτικής πράξης (π.χ. συγγραφή προσωπικού ημερολογίου, βιντεοσκόπηση του μαθήματος). Τέτοια μέσα μετατρέπονται εύκολα σε «εργαλεία» κριτικού αναστοχασμού τα οποία μπορούν σταδιακά να αποτελέσουν ένα οργανωμένο προσωπικό αρχείο (teaching portfolio) των

πρώτων διαπολιτισμικών διδακτικών εμπειριών του εκπαιδευτικού. Ακόμα, η πρόσκληση σε πανεπιστημιακές διαλέξεις μουσικοπαιδαγωγών που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και ευκαιρίες παρατήρησης των μαθημάτων τους, αποτελεί προτεραιότητα στην οργάνωση ολοκληρωμένης πλέον πρακτικής άσκησης υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όπως είδαμε παραπάνω, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δύναται να αλλάξουν, ως προς τους πληθυσμούς που καλούνται να διδάξουν αλλά και ως προς τη φύση της ίδιας της μουσικής, μέσα από προσεκτικά οργανωμένες δραστηριότητες στις οποίες οι συμμετέχοντες θα κληθούν να αναθεωρήσουν τυχόν προκαταλήψεις σχετικά με τη διαφορετικότητα. Μια τέτοια δραστηριότητα ήδη από τις πανεπιστημιακές σπουδές, θα μπορούσε να είναι η ενασχόληση με ευπαθείς ομάδες κατά τις οποίες χρησιμοποιείται η μουσική ως μοναδικό μέσο επικοινωνίας, αντικαθιστά δηλαδή τον ίδιο τον λόγο (π.χ. παιδιά που έχουν χαρακτηριστεί ως «παιδιά με ειδικές ανάγκες»). Ακόμα, η εθελοντική συμμετοχή στη δημιουργία εξωσχολικών μουσικών δραστηριοτήτων υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού της τάξης, π.χ. την ίδρυση μιας σχολικής μπάντας ή μιας χορωδίας, των οποίων οι δράσεις επεκτείνονται στην τοπική κοινωνία και τα οικογενειακά περιβάλλοντα των μαθητών. Τέτοιες και άλλες δράσεις φέρνουν τους σπουδαστές σε στενότερη επαφή με το πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αργότερα θα διαβούν και θα εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και αναδεικνύουν τους πολλαπλούς ρόλους που διαδραματίζει η μουσική στις κοινωνίες μας (βλ. DeNora, 2000).

Σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο μουσικής αγωγής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσήμαντος. Οι ανάγκες (που ήδη έχουν προκύψει) για την ανανέωση και την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, θα δώσουν προτεραιότητα στον ρόλο του εκπαιδευτικού ως «παιδαγωγού», ικανού να διαμορφώνει και να εφαρμόζει νέα προγράμματα σπουδών. Αλλά λόγω του επαγγέλματός τους ως «μουσικοί», οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι εξίσου ικανοί να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες εκτός του εκπαιδευτικού χώρου εργασίας, προωθώντας διασυνδέσεις με άλλους καλλιτέχνες, την τοπική κοινωνία και καλλιτεχνικούς οργανισμούς. Η αρχική παιδαγωγική κατάρτιση στην τριτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί για τον εκπαιδευτικό αφορμή για τη γνωριμία με τις πολλαπλές δυνατότητες που ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα μουσικής αγωγής του παρέχει, αλλά και για τη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων θετικές προς αυτό.

β. Προϋπόθεση να χαρακτηριστεί ως «διαπολιτισμικό» ένα αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής αποτελεί, μεταξύ άλλων, και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και προβληματισμού για τον ρόλο που διαδραματίζουν διαφορετικά είδη μουσικής στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συναντώνται. Επιστρέφοντας στο μείζον ζήτημα της διδακτικής ύλης, ακούγεται λογικό πλέον να υποστηρίξουμε πως δεν επαρκεί η απλή συμπερίληψη μουσικής από διαφορετικές χώρες του κόσμου στο σχολικό μάθημα μουσικής. Η επιλογή οφείλει να γίνεται με κριτήριο τις εξωσχολικές εμπειρίες όλων των μαθητών, όχι μόνο εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς. Αυτό ίσως σημαίνει τη συμπερίληψη μουσικών παραδόσεων του ίδιου του τόπου όπου συντελείται το σχολικό μάθημα, όπως, για παράδειγμα, διάφορες λαϊκές μουσικές παραδόσεις. Σημαίνει ακόμα την αναγνώριση και τον σεβασμό στην εκάστοτε μουσική κουλτούρα και τα ακούσματα των μαθητών μας, όπως, για παράδειγμα, αποτελεί η λεγόμενη «δημοφιλής» μουσική (ποπ, hip-hop, ροκ, country κλπ).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ένα πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης οφείλει να παρέχει στους σπουδαστές ευκαιρίες γνωριμίας με όσο το δυνατόν περισσότερα είδη μουσικής και να ενθαρρύνει την ενεργή ενασχόλησή τους τόσο με τοπικές μουσικές παραδόσεις, όσο και με μουσικά είδη που δεν συναντώνται στον τοπικό πολιτισμό. Ο O'flynn (2005) κάνει λόγο για την ανάπτυξη της «διμουσικότητας» (bimusicality) στα πλαίσια μιας επίσημης μουσικής διαπαιδαγώγησης, δηλαδή την εις βάθος κατάρτιση σε ένα άλλο είδος μουσικής, διαφορετικό της δυτικοευρωπαϊκής. Ενδεχομένως, οι σπουδαστές τμημάτων Μουσικών Σπουδών να επωφελούνταν από την υποχρεωτική εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου που παραδοσιακά ανήκει σε άγνωστα προς αυτούς είδη μουσικής. Επιπρόσθετα, μεγάλο μέρος τέτοιων ακουσμάτων και εμπειριών έχει κοινωνικό και συμμετοχικό χαρακτήρα που υποδεικνύει νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης που, ενδεχομένως, βασίζονται σε κάποιες από τις αρχές που μας αναφέρει ο Swanwick (1999) παραπάνω, π.χ. προτεραιότητα του μουσικού λόγου (π.χ. τραγουδιού) ή της μουσικής πράξης (π.χ. επιτέλεσης) έναντι της μουσικής ανάγνωσης και γραφής. Το πρωτοποριακό μουσικό σύστημα εκμάθησης μέσω μουσικών οργάνων, Musical Futures, της Μεγάλης Βρετανίας, αποτελεί ίσως από τα σημαντικότερα παραδείγματα συμμετοχικής και κοινωνικής μάθησης, αλλά και συμπεριληπτικής μουσικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην ακουστική καλλιέργεια, την ανάπτυξη της μουσικής μνήμης και την

προσεκτική ακρόαση, στην ομαδική εργασία και την κριτική σκέψη (βλ. Green, 2008).

Τέλος, ήδη τονίσαμε τη σημασία συνεργασίας διαφορετικών μεταξύ τους γνωστικών αντικειμένων στην τριτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση, προκειμένου για τη διασύνδεση συχνά διάσπαρτων γνώσεων μεταξύ τους. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να αποτελέσει η σύμπραξη Μουσικής Παιδαγωγικής και Μουσικής Τεχνολογίας σε ένα πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης μουσικοπαιδαγωγών. Στον ελληνικό χώρο, οι Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές έχουν εισχωρήσει πλέον στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την αξιοποίηση των πολυμέσων, το μάθημα γίνεται ελκυστικότερο, αυξάνεται η συμμετοχή του μαθητή και διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον του. Η χρήση νέων μουσικών τεχνολογιών σε πολυπολιτισμικές τάξεις μπορεί να προωθήσει τη συνεργατική μάθηση, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. με τη χρήση προγραμμάτων μουσικής σύνθεσης, ή την ηχογράφηση και επεξεργασία μουσικών εκτελέσεων από τους ίδιους τους μαθητές).

Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» στο σχολικό μάθημα της μουσικής βασίζεται στην αναγνώριση πως η γεφύρωση της απόστασης ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον πολλών μαθητών βασίζεται πρωτίστως σε μια ολοκληρωμένη αρχική κατάρτιση των μουσικοπαιδαγωγών στην τριτοβάθμια Μουσική Εκπαίδευση. Τα αναγνώσματα που επιλέχθηκαν προς συζήτηση στο παρόν κεφάλαιο, σκοπό είχαν να μετατοπίσουν το βάρος της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης από το καλλιτεχνικό προϊόν στους τρόπους ενασχόλησης με τη μουσική, τους τρόπους σκέψης για τη μουσική και τους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης τόσο στον δικό μας, όσο και σε άλλους πολιτισμούς. Εν κατακλείδι, σκοπό είχαν να δείξουν ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά ένα ξεχωριστό αντικείμενο στη μουσικοεκπαιδευτική έρευνα και πράξη, αλλά την έκφραση μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που οφείλει να διαπνέει το σύνολο των δραστηριοτήτων μουσικής παιδείας παγκοσμίως.

Βιβλιογραφία**Ελληνική**

Δανοχρήστου, Μ. (υπό συγγραφή). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική. Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας εκπ/σης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευαγγέλου, Ο. (2005). *Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευαγγέλου, Ο. και Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.

Κασσωτάκη, Μ. και Παπαγγελή-Βουλιουρή, Δ. (2009). *Η πρόσβαση στην Ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή-προβλήματα-προοπτικές*. Δεύτερη Έκδοση Αναθεωρημένη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μυράλης, Γ. (2009). Μουσική εκπαίδευση και παιδαγωγική των μουσικών του κόσμου: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σ.89-108). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

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

Νικολάου, Γ. (2004). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακελλαρίδης Γ., (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Ατραπός, Αθήνα.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2011). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη του καθηγητή μουσικής: Εστιάζοντας στην καταλληλότητα για απασχόληση και τη δημιουργική μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας. *Τελική έκθεση πεπραγμένων Μεταδιδακτορικής Έρευνας*. Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών. Απρίλιος 2011.

Τσιρώνης, Χ. (2008). Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιστ. Υπεύθυνη), *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σ.123-140). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Χρυσοστόμου, Σ. (2009). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής: σύγχρονες προκλήσεις. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.) *Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής* (σ. 389-414). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ε.Ε.Μ.Ε.

Ξενόγλωσση

Abril, C. R. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 24(1) 30-42.

Abril, C. R. (2009). Responding to culture in the instrumental music program: a teacher's journey. *Music Education Research*, 11(1), 77-91.

Aguilar, T. E. & Pohan, C. A. (1998). A cultural immersion experience to enhance cross-cultural competence. *Sociotam*, 8(1), 29-49.

- Baily, J. & Collyer, M. (2006). Introduction: Music and migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(2), 167-82.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks and C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education, Second Edition* (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass
- Blacking, J. (1967). *Venda children's songs*. Johannesburg: Witswatersrand University Press.
- Blacking, J. (1971). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Cain, M. (2005). Dabbling or deepening – where to begin? Global music in international school elementary education. In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (pp. 103-112). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Campbell, P. S. (1997). Music the universal language: Fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29(1), 32-39.
- Campbell, P. S. (2002). Music education in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*, 89(1), 27-33.
- Chrysostomou, S. (1997). Initial education of Greek music teachers: are there lessons to learned from a study of the English system? *Unpublished PhD Thesis*. Reading: University of Reading.
- Demetrio, D. (1997). *Agenda interculturale*. Meltemi: Roma.
- DeNora, T. (2000) *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dionysiou, Z. (2003). The contribution of education in the preservation of Greek traditional music. In *Preservation of traditional music: Report of the Asia-Europe training programme* (pp 181-197). Beijing: Chinese Academy of Arts/Asia-Europe Foundation.
- Drummond, J. (2005). Cultural diversity in music education: Why bother? In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (pp. 103-112). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Elliot, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliot, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Emmanuel, D. T. (2003). An immersion field experience: An undergraduate music education course in intercultural competence. *Journal of Music Teacher Education*, 13, 33-41.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Surrey, U.K.: Ashgate.
- Hamill, C. (2005). Indian classical music as taught in the West: The reshaping of tradition? In P. S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (Eds.), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century* (pp. 143-149). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Hargreaves, D. & North, A.C. (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.

- Hebert, D. G. (2010). Ethnicity and music education: Sociological dimensions. In R. Wright (Ed.) *Sociology and music education* (SEMPRE Studies in The Psychology of Music), (pp.93-114). Farnham, Surrey: Ashgate.
- Joseph, D. & Southcott, J. (2009). Opening the doors to multiculturalism: Australian pre-service music teacher education students' understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11(4), 457-472.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance*. Philadelphia: Temple University Press.
- Koza, J. E. (1996). Multicultural approaches to music education. In C. A. Grant & M. L. Gomez (Eds.), *Making schooling multicultural: Campus and classroom* (pp. 263-287). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 206-14.
- Lundquist, B., Szego, C. K., Nettl, B., Santos, R. & Solbu, E. (1998). *Musics of the world's cultures*. Reading, UK: International Society for Music Education.
- McDonald, R. A. A., Hargreaves, D. A. & Miell, D. (2002). *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitakidou, S. (2011). Cross-cultural education in Greece. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (pp.83-97). New York: Routledge.
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Neumann, D.M. (1980). *The life of music in North India*. Detroit: Wayne State University Press.
- Nierman, G. E., Zeichner, K. & Hobbel, N. (2002). Changing concepts of teacher education. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research of music teaching and learning* (pp.818-839). New York: OUP.
- O'flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23, 191-203.
- Portera, A. (2011). 'Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects'. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.) *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp.12-30). New York: Routledge.
- Saether, E. (2008). When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 25-42.
- Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: towards a model for cultural diversity in music education. *International Journal of Music Education*, 27(1), 16-23.
- Small, C. (1977). *Music - education - society*. London: John Calder.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). Music education: Closed or open? *Journal of Aesthetic Education*, 33(4), 127-141.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487-503.

Triantafyllaki, A. & Anagnostopoulou, C. (forthcoming 2013). 'Undergraduate music students' experiences in community settings: Developing the musician within a university module'. In M. Stakelum (Ed.) *Developing the musician*. (SEMPRE studies in the psychology of music series). Farnham, Surrey: Ashgate.

Triantafyllaki, A. & Chrysostomou, S. (2012). Undergraduate students' perceptions on their preparation for the teaching profession. Submitted to 30th *International Conference on Music Education Conference proceedings*, Thessaloniki, Greece.

Volk, T.V. (1998). *Music, multiculturalism and education*. New York: Oxford University Press.

Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education*. Helsinki: Sibelius Academy.

**Κοινωνικές και (δια)πολιτισμικές αξίες
στο μάθημα της εικαστικής αγωγής**
Τερέζα Μαρκίδου

Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως η σύγχρονη κυπριακή κοινωνία διανύει μια μεταβατική περίοδο, λόγω των συνεχών δημογραφικών αλλαγών που παρουσιάζονται στο νησί, παράλληλα με τις ραγδαίες πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Έχοντας ήδη εισέλθει στο πρώτο στάδιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αφομοιώσει τις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, με απώτερο στόχο τον εκσυγχρονισμό της παιδείας και τη δημιουργία δημοκρατικών και δίκαιων πολιτών με διαπολιτισμική συνείδηση και Ευρωπαϊκό όραμα. Η Κυπριακή Δημοκρατία δεν παύει να αποτελεί ένα μετα-αποικιοκρατικό κράτος, όπου η εθνική ταυτότητα και η πολιτισμική ταυτότητα είναι κατεξοχήν αλληλένδετες έννοιες που δεν μπορούν εύκολα να διαχωριστούν (Mason, 1999) λόγω των ιδιαίτερων ιστορικών, εδαφικών και εθνικών σχέσεων με τις οποίες συνδέεται με συγκεκριμένες χώρες (π.χ. Ελλάδα, Τουρκία). Αποτέλεσμα αυτών των περίπλοκων κοινωνικών διεργασιών είναι η δημιουργία διπολικών σχέσεων μεταξύ θεμάτων όπως η μονογλωσσία και η πολυγλωσσία, η μονοπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα, η διδασκαλία ευρωπαϊκών/παγκόσμιων και εθνικών/τοπικών αξιών. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τους επιμέρους κλάδους/μαθήματα, καλείται να ανταποκριθεί στα σημεία των καιρών και να αναζητήσει τις ισορροπίες ανάμεσα στις προαναφερθείσες αντιπαραθέσεις.

Το κεφάλαιο αυτό αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμικές αξίες παρουσιάζονται και ενσωματώνονται στη διδασκαλία του μαθήματος της εικαστικής αγωγής. Διευκρινίζεται ότι στόχος δεν είναι η παρουσίαση ετοιμοπαράδοτων μοντέλων διδασκαλίας, αλλά ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών, και η ανάπτυξη της κριτικής τους αντίληψης σε θέματα που αφορούν στη δύναμη των εικόνων και των μηνυμάτων, τα οποία μεταφέρονται στους μαθητές, άλλοτε με εμφανή τρόπο, και άλλοτε με τρόπο συγκεκριμένο ή «φυσικό» (Barthes, 1973). Λαμβάνοντας υπόψη πως οι σύγχρονες τάξεις αποτελούνται από παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό

υπόβαθρο, κρίνεται απαραίτητο όπως οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ένα πολυτροπικό μαθησιακό και σημειωτικό περιβάλλον, που να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών, μέσα από τη δημιουργία διαπολιτισμικών συνδέσεων (Atkinson, 2011). Η παραπάνω θέση αναλύεται στις ενότητες που ακολουθούν. Αρχικά, η πρώτη ενότητα εστιάζει στις έννοιες της κουλτούρας και των πολιτισμικών αξιών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην εικαστική αγωγή. Εν συνεχεία, η δεύτερη ενότητα υπογραμμίζει τον διευρυμένο κοινωνικό και πολιτισμικό ρόλο του μαθήματος της εικαστικής αγωγής στο δημοτικό, ενώ η τελευταία ενότητα αφορά στις έννοιες της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και στο πώς αυτές ερμηνεύονται και εφαρμόζονται στο μάθημα της εικαστικής αγωγής, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που προάγει τις πολιτισμικές και δημοκρατικές αξίες.

Κουλτούρα, πολιτισμικές αξίες και σύγχρονη εκπαίδευση

«Για να κατανοήσουμε την έννοια της πολιτισμικής ανάπτυξης, πρέπει να αντιληφθούμε ότι πρόκειται για μια διαδικασία συνεχούς προσφοράς με στόχο την κοινή αποδοχή. Επομένως, δεν πρέπει να προκαθορίσουμε τί πρέπει να προσφέρουμε, αλλά να ανοίγουμε τις διόδους και να αφήσουμε την προσφορά να πραγματοποιηθεί, ακόμη και κάτω από αντίξοες και χρονοβόρες συνθήκες, γιατί μονάχα τότε θα επιτευχθεί πραγματική ανάπτυξη, η οποία θα είναι κάτι περισσότερο από απλή επιβεβαίωση παλαιότερων κανόνων» (Williams, 1989: 16)

Σύμφωνα με τον Schwartz (2003), η κουλτούρα αποτελεί ένα πλούσιο και περίπλοκο αμάλγαμα νοημάτων, πρακτικών, συμβόλων και αξιών, τα οποία μοιράζονται οι άνθρωποι ενός κοινωνικού συνόλου. Όταν ένα άτομο είναι μέλος μιας συγκεκριμένης κουλτούρας και εκπαίδευσης, οφείλει να γνωρίζει τους κανόνες συμπεριφοράς της συγκεκριμένης κοινωνίας, ενώ παράλληλα πρέπει έχει τις γενικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από ένα «μορφωμένο άτομο», ικανό να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική πρόοδο και ευμάρεια (Williams, 1981). Με λίγα λόγια, η κουλτούρα και οι πολιτισμικές αξίες αποτελούν έναν κοινό τρόπο ζωής μιας ομάδας ανθρώπων σε έναν συγκεκριμένο χρονότοπο.

Κατ' επέκταση, οι αξίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που προωθούνται από ένα εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος, δεν επιλέγονται ποτέ τυχαία ούτε αποτελούν απλή αναπαραγωγή και εκπαίδευση με την τεχνική έννοια (training). Αυτό που συμβαίνει είναι ότι αν μια κυβερνώσα αρχή ασπαστεί και αναγνωρίσει ορισμένες από αυτές τις αξίες,

τότε αυτομάτως ενσωματώνονται και μεταφέρονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργώντας έτσι ένα σύνολο από κοινές πρακτικές που πρέπει να υιοθετήσουν όλα τα άτομα της συγκεκριμένης κοινωνίας (Bourdieu and Passeron, 1990).

Όσον αφορά το σύγχρονο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί κάποιος να ισχυριστεί πως έχει πλέον πάψει να αποτελείται από σχολεία και τάξεις που χαρακτηρίζονται ως μονοπολιτισμικά και «ομοιογενή», αφού μεγάλος αριθμός μαθητών κατάγεται από άλλες χώρες –μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Συρία και την Τουρκοκυπριακή κοινότητα (Angelides, Stylianou and Leigh, 2003). Έτσι, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία άρχισε από το 2003, έχει θέσει ως στόχο να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν οι σύγχρονες προκλήσεις που υπαγορεύονται από τις κοινωνικές και δημογραφικές αλλαγές στο νησί. Παρόλα αυτά, τόσο το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και οι διδακτικές προσεγγίσεις, καθυστέρησαν αισθητά να ανταποκριθούν και να διαφοροποιηθούν. Κυριότερο αποτέλεσμα αυτής της εκπαιδευτικής στασιμότητας ήταν, και είναι, η ανάπτυξη «ρατσιστικών» στάσεων και αισθημάτων φόβου έναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Zembylas, 2007a; Zembylas, 2007b), οι οποίοι παραμένουν και αντιμετωπίζονται ως οι άλλοι.

Συγκεκριμένα, ο πλούτος της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές ή κοινωνικές μειονότητες, συχνά υποβαθμίζονται ή παραγκωνίζονται από την εκάστοτε «κατοχυρωμένη γνώση», η οποία υπερθεματίζεται μέσα από τα μαθήματα της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Θρησκευτικής Αγωγής και των Τεχνών (Nieto, 1999). Η κατάσταση αυτή προάγει, έως και σήμερα, ένα περιβάλλον κοινωνικής ανισότητας και καταπίεσης, αφού οι αλλόγλωσσοι και αλλοδαποί μαθητές στερούνται το δικαίωμα της ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής στη διδασκαλία, και οδηγούνται έτσι στην περιθωριοποίηση (Addison, 2010).

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί ότι η έννοια της «κουλτούρας» δεν είναι πλέον συνυφασμένη με μια στατική και συγκεκριμένη οριοθέτηση γης. «Οι κουλτούρες αλληλεπιδρούν, υποβάλλοντας τις δομές τους και τον τρόπο ζωής τους η μία στην άλλη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά κρίσεις που αλλάζουν ακόμα και τις δομές των χαρτών» (Efland, Freedman and Sturh, 1996, p. 23). Αναγνωρίζοντας τη ρευστότητα και τον δυναμισμό που εμπερικλείουν οι σύγχρονοι ορισμοί της «κουλτούρας» και της «ταυτότητας», οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότερο τρόπο σε θέματα που

προκύπτουν από αυτή τη συνεχή μετακίνηση πληθυσμών, πολιτισμών και ιδεών. Επιπλέον, τα θεματικά και γνωσεολογικά όρια, τα οποία καθόριζαν το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο παρελθόν και ήταν βασισμένα σε πολιτισμικά στερεότυπα και μύθους, τίθενται υπό αμφισβήτηση και επαναπροσδιορισμό, ούτως ώστε να προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας όσο και στις κοινωνικές της δομές.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις νέες προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, το μάθημα της εικαστικής αγωγής οφείλει κι αυτό να διαφοροποιηθεί, ή καλύτερα, να επαναπροσδιοριστεί με βάση τις νέες κριτικές θεωρίες και μεθόδους που μελετούν την επιρροή της εικόνας και της εικαστικής δημιουργίας όσον αφορά τη μεταμόρφωση του ατόμου και του κοινωνικο-πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Τέλος, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Duncum (1993):

«Διαφορετικές ομάδες τροποποιούν, επαναπροσδιορίζουν, νομιμοποιούν, επιλέγουν και σφετερίζονται εικόνες για να εξυπηρετήσουν τους δικούς τους σκοπούς. Οι εικόνες αποτυπώνουν την πραγματικότητα με τόσο αληθοφανείς τρόπους, ώστε οι κοσμοθεωρίες που παρουσιάζουν να φαίνονται στους περισσότερους από εμάς ως αυτοφανείς, ως σαν να πρόκειται για θέματα κοινής λογικής και φυσικής κατάστασης των πραγμάτων. Παρόλα αυτά, η κριτική θεωρία καταδεικνύει ότι τίποτα δεν είναι τόσο ιδεολογικά κατευθυνόμενο όσο οι αυτοφανείς παραδοχές. Επομένως, οι αναπαραστάσεις των μειονοτήτων, των διαφορών των φύλων, των κοινωνικών τάξεων, ακόμα και των τοπίων, προσφέρουν πλούσιες πηγές εκμείωσης βαθιά ριζωμένων πολιτισμικών παραδοχών» (σελ. 221)

Η ενότητα που ακολουθεί διαπραγματεύεται συνοπτικά τον πολυδιάστατο ρόλο που καλείται να επιτελέσει το μάθημα της εικαστικής αγωγής στη σύγχρονη εκπαίδευση, ούτως ώστε να παρέχει στους μαθητές στάσεις και δεξιότητες, χρήσιμες για την προσαρμογή τους στις νέες κοινωνικο-πολιτισμικές προκλήσεις και δομές.

Επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο της εικαστικής αγωγής στη σύγχρονη εκπαίδευση

«Η εικαστική αγωγή δημιουργεί ένα πλαίσιο ενσωματωμένης (embodied), εννοιολογικής (conceptual) αλλά και υλικής (material) γνώσης, μέσω της οποίας γνωρίζουμε και γνωριζόμαστε με τους άλλους. Με όποια μορφή κι αν παρουσιάζεται (είτε είναι οπτική, ακουστική, κιναισθητική, τεχνητή), η τέχνη δεν παύει να αποτελεί τη γλώσσα της δημιουργίας της ταυτότητας» (Grierson, 2006: 7).

Στη σύγχρονη κοινωνία παρατηρείται ίσως όσο ποτέ άλλοτε, μια στροφή στην εικόνα και στα διάφορα είδη εικόνας που προάγονται μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, το Διαδίκτυο και άλλες πηγές. Όλα αυτά τα ερεθίσματα αποτελούν μορφές αναπαράστασης και διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στον τρόπο με οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την κοινωνία (τη δική τους ή των άλλων) και τις κοινωνικές δομές (Hall, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο, η εικαστική αγωγή αποτελεί υποκατηγορία της αγωγής της εικόνας, η τέχνη θεωρείται υποκατηγορία του πολιτισμού της εικόνας και ο γραμματισμός της εικόνας (visual literacy) είναι το εργαλείο, το οποίο μας βοηθά να αναπτύξουμε μια δυναμική και κριτική στάση απέναντι στα τόσο πλούσια οπτικά ερεθίσματα που μας κατακλύζουν (Raney, 1999).

Η σχολική εκπαίδευση οφείλει να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη εικόνων και να αναπτύξουν τις κριτικές τους ικανότητες έμπρακτα, δηλαδή μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυθεντικές εμπειρίες με πραγματικά αντικείμενα, ανθρώπους, χώρους/τόπους και υλικά/μέσα. Έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπαραστήσουν τον εαυτό τους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την κατανόηση και τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο που υπάρχει γύρω τους. Επομένως, η εικαστική αγωγή, μέσω των πρακτικών της εφαρμογών (όπως είναι το σχέδιο και η ζωγραφική), έχει τη δυνατότητα να προβάλλει τη δημιουργικότητα και να εμπλουτίσει τη σκέψη των μαθητών όσον αφορά την τέχνη που παράγεται σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. (Epstein and Trimis, 2002).

Ειδικότερα, αναφερόμενη στη δύναμη της ζωγραφικής, η Cox (2005) υποστηρίζει ότι «η ζωγραφική μεταμορφώνεται πλέον σε μια επικοινωνιακή ενέργεια, μια διεργασία προοδευτικής σκέψης». Επομένως, η ζωγραφική δεν αποτελεί μονάχα μια αναπτυξιακή ικανότητα η οποία χρησιμεύει στο να κάνει

κανείς στυγνές οπτικές αναφορές σε αντικείμενα του κόσμου, αλλά όντας συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της σκέψης, η ζωγραφική ως πρακτική αποτελεί αδιαμφισβήτητη μορφή επικοινωνίας.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η κοινωνική πτυχή της εικαστικής αγωγής υποστηρίζεται και στη θεωρία του μεγάλου Ρώσου ψυχολόγου Lev Vygotsky (1978; 2004), ο οποίος τονίζει τη σημαντική επιρροή που ασκεί το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στη μάθηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, με βάση την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, αναφέρει πως η μάθηση «αναπτύσσεται σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, και οφείλεται στην αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, ιδέες και αντικείμενα. Εργαλεία όπως η γλώσσα, οι ιδέες, τα έθιμα, οι συμπεριφορές και οι πρακτικές, λειτουργούν ως πολιτισμικά μέσα διαπραγμάτευσης, διαμορφώνοντας ανάλογα τη μάθηση των παιδιών [...] η μάθηση είναι ιστορική... η πολιτισμική γνώση που οικοδομείται, είναι βασισμένη σε πραγματικές εμπειρίες και μαθήματα ζωής [...]» (Clemons, 2005, p. 289). Ταυτόχρονα, ο Vygotsky θεωρεί πως η κουλτούρα και η παράδοση μεταδίδεται από γενιά σε γενιά, εντούτοις αλλάζει συνεχώς. Τα πολιτισμικά εργαλεία που παρέχονται σε κάθε κουλτούρα (π.χ. η γλώσσα, οι πολιτισμικές προσδοκίες κ.ά.) διαμορφώνουν και φιλτράρουν τη σκέψη των μαθητών, επομένως επηρεάζουν και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Τέλος, ο Addison (2010) συνοψίζει τέσσερις βασικές λειτουργίες που αναπτύσσονται μέσω της εικαστικής αγωγής:

- Η εικαστική αγωγή θεωρείται να έχει διευρυμένο ρόλο, επειδή βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν και να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα που διέπει τις ανθρώπινες πράξεις, ιστορίες και κουλτούρες
- Επίσης, ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τους συσχετισμούς που υπάρχουν μεταξύ της τάξης τους και του κοινωνικού τους πλαισίου, προωθεί δηλαδή την κοινωνική διαπλοκή των μαθητών
- Στα πλαίσια του μαθήματος, προωθείται η εύρεση της γνώσης, και οι μαθητές είναι σε θέση να δημιουργούν σενάρια για το γεγονός που πρόκειται να γίνει. Επομένως, η εικαστική αγωγή εμπεριέχει στοιχεία εφευρετικότητας και δημιουργικότητας, ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων σκέψης και μάθησης
- Η τελευταία λειτουργία αφορά στην ιδέα της ενσωμάτωσης/ενσάρκωσης, η οποία εμπεριέχεται στη διαδικασία της δημιουργίας. Είναι ουσιαστικό οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι το κάθε εικαστικό αντικείμενο ή γεγονός αποτελεί

ένα απόλυτο συνδυασμό ιδέας και πράξης. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, το έργο τέχνης θεωρείται αντίστοιχο του ανθρώπινου όντος, υπό την έννοια ότι εμπερικλείει μέσα του αυτή την αδιαίρετη σύνδεση σώματος και νου.

Η σημασία μιας πρόθεσης: μετατρέποντας το «πολύ» σε «διά»

Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και το μάθημα της εικαστικής αγωγής

Γενικά, το μάθημα της εικαστικής αγωγής λόγω του εξωγλωσσικού του χαρακτήρα, συχνά θεωρείται ως μέσο προβολής του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα ενός σχολείου. Η τέχνη, λοιπόν, πρωταγωνιστεί σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως πολυπολιτισμικούς εορτασμούς και μαθητικές μελέτες (projects) που σχετίζονται με την προώθηση και αναγνώριση της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής πολυμορφίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η στάση αυτή αναπτύχθηκε στα σχολεία στα πλαίσια της υιοθέτησης των ευρωπαϊκών διαστάσεων στην εκπαίδευση (Philippou, 2005), των οποίων η προώθηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί κύριο άξονα.

Συγκεκριμένα, το μάθημα της εικαστικής αγωγής στα κυπριακά σχολεία βασιζόταν κατά κόρον σε δυτικά ευρωκεντρικά μοντέλα και πρότυπα. Παρόλα αυτά, είναι ευδιάκριτη η στροφή που παρατηρείται πρόσφατα προς τη συμπερίληψη σύγχρονων Κύπριων εικαστικών δημιουργών αφενός, και αφετέρου μη-δυτικο-ευρωπαϊών καλλιτεχνών ή εικαστικών πρακτικών (π.χ. αφρικάνικη τέχνη, ινδικά μοτίβα κτλ.). Όσον αφορά το πρώτο, η στροφή προς την εγχώρια παράδοση και τους Κύπριους καλλιτέχνες ενισχύεται μέσα από την υιοθέτηση διαφόρων εξωσχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται σε συνεργασία με κρατικά ινστιτούτα και πολιτισμικές υπηρεσίες (π.χ. Κρατική Πινακοθήκη Λευκωσίας κ.ά.). Όμως, σε περιπτώσεις όπου παρουσιάζεται η τέχνη μη δυτικοευρωπαϊκών χωρών, η διδασκαλία παραμένει επιφανειακή, εστιάζοντας σε μεμονωμένες εικόνες, οι οποίες συχνά ενισχύουν την αναπαραγωγή στερεοτύπων. Αυτό γίνεται μέσω της μη ακριβούς παρουσίασης και αποσπασματικής ιστορικής γνώσης που σχετίζεται με το πολιτισμικό περιεχόμενο των εικόνων (Markidou, 2012). Συνοπτικά, το ανατολίτικο στοιχείο, καθώς και άλλες πτυχές της διαφορετικότητας υπερθεματίζονται, προάγοντας μια νοοτροπία διαχωριστικής σκέψης, στηριζόμενη στη διπολική διάκριση: «εμείς» και «οι άλλοι». Είναι γεγονός

πως τέτοιες προσεγγίσεις και πρακτικές τοποθετούν τους μετανάστευτες μαθητές, όχι μόνο σε αντιδιαστολή με τους Κύπριους ή/και τους Έλληνες συμμαθητές τους, αλλά και πιθανότατα σε κατώτερες πολιτισμικές βαθμίδες από αυτούς. Δυστυχώς, το φαινόμενο αυτό γίνεται ακόμα πιο έντονο, λόγω της ελλιπούς σημασίας που δίνεται στη θεωρητική πτυχή του μαθήματος της εικαστικής αγωγής: την πτυχή, δηλαδή, που αφορά στη γνώση και τη διδασκαλία της Ιστορίας της Τέχνης.

Επομένως, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να είναι προσεκτικοί, και να κρατούν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα που προβάλλονται τόσο μέσα από τις εικονικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν στους μαθητές, όσο και μέσα από τη διαλογική φύση που προάγεται στα πλαίσια της διδασκαλίας τους. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πανηγυρικές πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις ή για διδακτικές πρακτικές, οι οποίες στηρίζονται σε γενικότητες και ανακριβείς αναφορές, ο Crouch (2000: 301) τονίζει ότι «τέτοιες μορφές εμφατικής υπογράμμισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, όσο διεμπιστευμένες κι αν είναι με αυθεντικά αισθήματα σεβασμού, είναι καταδικασμένες να υπονομεύσουν την πολιτισμική ανάπτυξη». Αναπτύσσοντας τη θέση του, αναφέρει πως «η προώθηση μιας ιδεατής άποψης για το τι σημαίνει κουλτούρα ή πολιτισμός, συνεπάγεται με τη δημιουργία μιας έννοιας δυσπροσάρμοστης σε αλλαγές, εφόσον για να το κάνει πρέπει να αναιρέσει την έννοια της αναγνωρίσιμης ετερότητας» (Crouch, 2000: 301). Με άλλα λόγια, η υιοθέτηση τέτοιων απλοϊκών, άκριτων και πανηγυρικών μορφών πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εικαστική αγωγή, συχνά ελλοχεύει τον κίνδυνο να αναπαραχθούν λανθασμένες και μη διαλογικές στάσεις, οι οποίες αντί να προωθούν τη συσχέτιση και αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών, εστιάζονται μονάχα στην αναπαράσταση των διαφορών και στο γεγονός πως μόνο αυτές οι διαφορές είναι άξιες εορτασμού και προβολής (Stuhr, 1994).

Παράλληλα, ο Burbules (2000) υποστηρίζει πως η χρήση του διαλόγου διαφοροποιείται αισθητά σε μια πολυ-πολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. Αναφέρει, λοιπόν, ότι έχοντας ως γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη, οι έννοιες της ετερότητας και της διαφορετικότητας αναπτύσσονται μέσα από τρία διαλογικά μοντέλα: τον πλουραλισμό, την πολυπολιτισμικότητα, και τον κοσμοπολιτισμό. Αν και τα όρια των τριών αυτών μοντέλων συχνά συγχέονται, ο Burbules (2000) πολύ εύστοχα συνοψίζει τα κυριότερα σημεία από το καθένα:

- Ο **πλουραλισμός** βασίζεται στην ιδέα της ανταλλαγής ως μέσο για να αναπτύξει κάποιος νέες, γενικά αποδεκτές αντιλήψεις σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στις αρχές της κοινής αποδοχής και του συμβιβασμού. Όμως, η εν λόγω προσέγγιση ευνοεί την τοπική κουλτούρα και οδηγεί τελικά στην «ομαλοποίηση» (normalisation), αφού η διαδικασία εξομοίωσης των διαφορετικών ομάδων στις άρχουσες αξίες και στάσεις, απειλεί είτε να διαγράψει τις σημαντικές πολιτισμικές τους διαφορές ή να τις υποβιβάσει σε προσωπικές, αφαιρώντας τους το δικαίωμα δημόσιας προβολής (σελ. 258). Όπως αναφέρει ο Addison (2010), ο πλουραλισμός έχει ως αποτέλεσμα η ανάπτυξη αυτών των στάσεων να θεωρείται ως «κοινή λογική», αφού το ιδανικό αποτέλεσμα που επιδιώκεται από το μοντέλο αυτό είναι η *κοινωνική αρμονία*.
- Το δεύτερο μοντέλο είναι η **πολυπολιτισμικότητα** (Boughton and Mason, 1999; Mason, 1995), και, όπως προαναφέρθηκε, είναι βασισμένο στις αρχές του σεβασμού της διαφορετικότητας. Επομένως, ο υπερτονισμός και η διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών θεωρείται πως επιτυγχάνεται μέσα από εορτασμούς και πανηγυρισμούς. Δυστυχώς όμως, όπως προειδοποιεί ο Burbules (2000: 258), τέτοιες προσεγγίσεις «πιθανόν να οδηγήσουν στην εξωτικοποίηση (orientalism) των διαφορών, καθιστώντας τις γραφικές και περιορίζοντας το ερευνητικό τους ενδιαφέρον μόνο ως αντικείμενα (δηλαδή ως πάγιες απόψεις ή κοινές «αλήθειες») και όχι ως κριτικά και δυναμικά σημεία αναφοράς, τα οποία μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να τα αντιπαραβάλουμε με τον εαυτό μας». Αυτού του είδους η πολιτισμική προβολή μπορεί να συντελέσει στην ενδυνάμωση της λανθασμένης εκπροσώπησης ή αναγνώρισης του άλλου, αφού εστιάζεται σε στερεοτυπικά και ανατολίζοντα χαρακτηριστικά της μορφής του άλλου (βλπ. Said, 1989). Συνοπτικά, με γνώμονα την *κοινωνική ανοχή*, τα άτομα που θεωρούν ότι ασπάζονται την πολιτισμική ιδεολογία, κινδυνεύουν να θεωρήσουν ως αναγκαία την έννοια της διαφοράς, να περιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται, και να τους μετατρέψουν σε στατικά ιστορικά και εθνικά σημεία, των οποίων η επίδραση είναι ανεπαίσθητη και αβλαβής για την άρχουσα κοινωνία (Addison, 2010: 131).
- Το τρίτο και τελευταίο μοντέλο είναι ο **κοσμοπολιτισμός**, ο οποίος δηλώνει πως αναγνωρίζει τη μη συμβιβάσιμη συνύπαρξη διαφορετικών

ομάδων (Burbules, 2000) και βασίζεται στον ρεαλισμό. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει ο Addison (2010) ο κοσμοπολιτισμός αναγνωρίζει από τη μία πλευρά το παρελθόν/ιστορία της αποικιοκρατίας, ενώ από την άλλη, ισχυρίζεται ότι ασπάζεται και τις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης. Το μοντέλο αυτό προτείνει ότι μπορεί να υπάρχουν στιγμές κατά τις οποίες αποικιοκράτες και αποικιοκρατούμενοι οδηγούνται σε κοινές αντιλήψεις, χωρίς ωστόσο να συνεπάγεται ότι συμφωνούν. Επιπλέον, η πιθανότητα για κοινό συμβιβασμό απορρίπτεται με τον ίδιο τρόπο που δεν καθίσταται δυνατός ο κριτικός αναστοχασμός και η αμφισβήτηση των διαπλεκόμενων πλευρών, αφού οι ιστορικές τους θέσεις είναι συνήθως εκ διαμέτρου αντίθετες.

Ένα πρακτικό παράδειγμα των όσων προαναφέρθηκαν αποτελεί η παρακάτω σημειωτική ανάλυση της εικόνας του πολυπολιτισμικού αερόστατου, μέσα στο οποίο βρίσκονται μαζεμένα παιδιά από διάφορες κουλτούρες. Η εικόνα αυτή, η οποία προβάλλεται σε διάφορες παραλλαγές της στα παιδιά του δημοτικού, έχει ως βασικό στόχο να τα εντάξει στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και αποδοχής της διαφοράς (πλουραλισμός). (βλ. Εικόνα 1⁷).



Εικόνα 1: *The air balloon*, από το παιδικό βιβλίο “The Whole World”, εικονογράφηση του Christopher Corr, Πηγή: <http://www.illustrationweb.com/artists/ChristopherCorr#%23>

⁷ Η εν λόγω εικόνα παρουσιάστηκε σε μάθημα εικαστικής αγωγής σε παιδιά 7-8 ετών σε δημοτικό σχολείο της Κύπρου. Το μάθημα αυτό είχε ως θέμα «Γραμμές και μοτίβα». Στα πλαίσια του μαθήματος, η εκπαιδευτικός επέλεξε να παρουσιάσει αρκετές εικόνες του Λονδρέζου καλλιτέχνη και εικονογράφου παιδικών βιβλίων, Christopher Corr. Η παρακολούθηση του μαθήματος έγινε για τις ανάγκες διδακτορικής διατριβής, με θέμα τις πολιτισμικές ταυτότητες που αναπαράγονται, διαπραγματεύονται και μεταμορφώνονται από τα παιδιά μέσα από την προβολή και χρήση των εικόνων στο μάθημα της εικαστικής αγωγής στο δημοτικό (Markidou, 2012).

Η Εικόνα 1 αποτελεί μία από τις κατεξοχήν αναπαραστάσεις που προάγουν τον εορτασμό της πολυπολιτισμικότητας, αφού παρουσιάζει παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων και κουλτούρων να ταξιδεύουν μέσα σε ένα αερόστατο και να χαιρετούν χαρούμενα τους θεατές. Με βάση τα τρία επίπεδα ανάλυσης του συμβόλου του Peirce (1955): εικονικό (icon) – ενδεικτικό (index) – συμβολικό (symbol) και τη θεωρία της μυθολογίας του σημείου του Barthes (2000), μία πιθανή ερμηνεία του περιεχομένου της είναι η εξής: Το πολύχρωμο μπαλόκι με τα ανθρωπόμορφα και καλοκάγαθα χαρακτηριστικά (π.χ. το ευγενικό χαμόγελο και τα ροδοκόκκινα μάγουλα), μπορεί να συμβολίζει την εικόνα της μητέρας-κηδεμόνα (ή της μητέρας Γης), πάνω στην οποία βρίσκονται όλα τα παιδιά, όλων των φυλών και εθνικοτήτων. Το κεντρικό σημείο στο οποίο είναι τοποθετημένο το μπαλόκι υποδηλώνει τον προστατευτικό χαρακτήρα της φιγούρας κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους.

Μέσα από την παρουσίαση αυτής της φαινομενικά παιδικής και νοηματικά «αθώας» εικόνας, τα παιδιά μπαίνουν σε ένα υποσυνείδητο διάλογο με τα νοήματα που εμπερικλείει. Πίσω, λοιπόν, από το πολύχρωμο προσωπίο, διαιώνίζεται η παραδοσιακή αναπαράσταση ενός ρηχού, εορταστικού πολυπολιτισμού, που περιορίζουν την έννοια της διαφορετικότητας σε φυσιογνωμικά στερεότυπα. Αυτά τα στερεότυπα, εάν και εφόσον παρουσιάζονται σε ένα δυτικο-ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό περιβάλλον, υπερτονίζονται μέσα από τη συνυπάρξή τους με δυτικές νόρμες, οι οποίες αντίστοιχα αφομοιώνονται (π.χ. όλα τα παιδιά φοράνε παρόμοια ρούχα κτλ. αλλά αυτά που διαφέρουν είναι τα φυσιογνωμικά τους χαρακτηριστικά π.χ. το χρώμα του δέρματος, σχήμα ματιών και μαλλιών κτλ.).

Τέτοιου είδους προβολές, όταν γίνονται χωρίς να παρουσιάζεται ανάλογο συγκείμενο ή να προνοείται χρόνος κριτικής και διαλογικής συζήτησης μεταξύ εικόνας, μαθητών και εκπαιδευτικού, ενισχύουν υποσυνείδητα την οικοδόμηση πολυπολιτισμικών «μύθων», οι οποίοι αναγάγουν τα ατομικά στοιχεία κάτω από μια ενιαία μορφή/ έννοια: αυτήν του πανηγυρικού πολυπολιτισμού, της αφομοίωσης και της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, η ανθρωπόμορφη εικόνα του αερόστατου, και τα σημειόμενα που ακολουθούν την πρωτόγονη αλλά συνάμα ευγενική αναπαράσταση της μητέρας, μεταμορφώνουν το αερόστατο σε ένα παγκόσμιο σύμβολο προστασίας, ευγένειας και φροντίδας, ενισχύοντας το πολυπολιτισμικό κλισέ: «Είμαστε όλοι μια οικογένεια!»

Η παραπάνω ερμηνεία υποστηρίζεται τόσο μεθοδολογικά (Barthes, 2000; Peirce, 1955) όσο και θεωρητικά. Παραδείγματος χάριν, ο Miller (1991)

αναφέρει πως η γενικευσιμότητα και οικουμενικότητα που προβάλλονται μέσω εικονικών θεματολογιών όπως το πολυπολιτισμικό αερόστατο, συχνά συμβάλλουν στη διαιώνιση πρωτόγονων μηνυμάτων, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στην υιοθέτηση στερεοτύπων για το τι σημαίνει διαφορετικότητα. Η γενικευσιμότητα, λοιπόν, που υπάρχει στη φύση τέτοιων πρωτόγονων αναπαραστάσεων επιτυγχάνεται μέσω της:

«...διατήρησης στοιχείων που υπονοούν ανθρωπομορφισμό, ο οποίος δεν παρουσιάζεται πλέον ως αφηρημένη αναπαράσταση μιας εμφανούς ανθρώπινης υπόστασης, αλλά διαφαίνεται μέσα από χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν ότι το αντικείμενο αυτοαναφέρεται στη δική του υπερφυσική ιδιότητα. Για παράδειγμα, η πρωτόγονη τέχνη συχνά παρουσιάζεται ως σαν να εμπεριέχει ενδείξεις υπερ-ανθρώπινης φύσεως, με τις οποίες ταυτόχρονα συσχετίζεται» (σελ. 64)

Επιπλέον, μελετώντας στο τουριστικό βλέμμα (the tourist gaze), ο Urry (1990) υποστηρίζει πως τέτοιες πανηγυρικές ή καρναβαλίστικες αναπαραστάσεις, δημιουργούν μια θετική ατμόσφαιρα στον χώρο, επιβάλλοντας έτσι την παρουσία και συμμετοχή του θεατή/ τουρίστα: «δείχνει ότι αυτός είναι ο χώρος που πρέπει να βρίσκεσαι, επομένως δεν πρέπει να είσαι αλλού... Είναι στην παρουσία άλλων τουριστών, ανθρώπων σαν κι εσένα, που βασίζεται η επιτυχία τέτοιων χώρων/τόπων», αναφέρει χαρακτηριστικά (σελ. 46). Έτσι, η παρουσία των παιδιών στο αερόστατο αποτελεί ένδειξη της επιτυχούς τους επιλογής να συμμετάσχουν σε αυτό το πολυπολιτισμικό ταξίδι, όπου ο προορισμός είναι ασήμαντος, για αυτό και απουσιάζει. Ενδεχομένως, αυτό που προέχει είναι η εμπειρία, το συλλογικό ταξίδι, για αυτό και στην αναπαράσταση δίνεται έμφαση στη δημιουργία εγγύτητας (π.χ. μέσω της κεντρικής θέσης του αερόστατου στην εικόνα και των κομμένων άκρων, καθώς και μέσω του χαιρετισμού και της στάσης των παιδιών).

Θεωρώ πως παρόμοιες εικόνες προβάλλονται σχεδόν σε όλα τα κυπριακά σχολικά περιβάλλοντα, αφήνοντας όμως τους μαθητές να εκμαιεύσουν τα δικά τους μηνύματα και ερμηνείες, μέσα από προσωπικό διάλογο που αναπτύσσουν με τις εικόνες, ο οποίος σπάνια εξωτερικεύεται ή διαπραγματεύεται με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Στόχος της παρούσας συζήτησης ήταν να υπογραμμίσει ότι επιβάλλεται η μεταβολή της κατάστασης που επικρατεί σήμερα στα κυπριακά σχολεία, έτσι ώστε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που προωθείται μέσα από το μάθημα της εικαστικής αγωγής, να μετατραπεί σε διαπολιτισμική και παράλληλα σε μια πρακτική

«μεταμόρφωσης» του ατόμου. Να βασίζεται, δηλαδή, σε ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο έρευνας και κριτικής, καθώς και σε ένα δημοκρατικό και διευρυμένο τρόπο σκέψης και κατανόησης του τι εστί κουλτούρα και κοινωνία (Addison κ.ά., 2010; Atkinson, 2002). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υιοθετήσουν μια κριτική στάση, όχι μόνο απέναντι στις εικόνες, αλλά και στα προϊόντα που παράγουν οι μαθητές τους στο μάθημα της εικαστικής αγωγής. Είναι αναγκαίο να αντιληφθούν ότι και οι δύο αυτές πηγές αποτελούν πλούσια μέσα πολιτισμικής και κοινωνικής μάθησης, και συνεπώς πρέπει να αξιολογούνται με τρόπους οι οποίοι θεωρούνται πολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, δίκαιοι, αμερόληπτοι και δημοκρατικοί (Atkinson, 2011).

Τέλος, το όραμα για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον βασισμένο στις αρχές του οικοδομισμού και της διαπραγμάτευσης (Vygotsky, 1978), δεν μπορεί να ολοκληρωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αγνοήσουν την έννοια της *συν-ύπαρξης* (co-existence) και *συν-εμφάνισης* (co-appearance) (Nancy, 1991). Οι δύο αυτές έννοιες, οι οποίες αναλύονται παρακάτω, θεωρώ πως αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη παιδαγωγικών προσεγγίσεων που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών σε όλα τα επίπεδα, αφού προωθούν την ανάπτυξη μια πολύτιμης παιδαγωγικής στάσης της στάσης του να *υπάρχω μαζί με τον άλλο*.

Η εικαστική αγωγή ως μια διαπολιτισμική και «μεταμορφωτική» διαδικασία

Κατ' αρχάς, η μετάβαση από τον όρο «πολυπολιτισμική» σε «διαπολιτισμική» προσέγγιση στην εκπαίδευση, έγινε, όπως αναφέρει ο Coulby (2006), σε διάστημα είκοσι χρόνων περίπου, χωρίς ωστόσο αυτό να συνεπάγεται την ολοκληρωτική αντικατάσταση του πρώτου όρου από τον δεύτερο. Συγκεκριμένα, ο ίδιος συνοψίζει δύο κύριους λόγους που συνέτειναν στο να ασκηθεί κριτική κατά της «πολυπολιτισμικότητας»:

- Πρωτίστως, από εθνικιστικής απόψης, θεωρείται πως η «πολυπολιτισμικότητα» λειτουργεί ως ξεχωριστή και επιπρόσθετη εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία αφήνει ανεπηρέαστες τις επίσημες εθνικές αξίες του κράτους (γλώσσα, κουλτούρα, θρήσκευμα) και τον τρόπο με τον οποίο αυτές αναπαράγονταν μέσα από το κρατικό σχολικό σύστημα

- Κατά δεύτερον, η πλουραλιστική άποψη υποστηρίζει πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση υποβαθμίζει τις πολιτισμικές διαφορές και αποτελεί ανεπαρκή προσέγγιση για να αναπτύξει κάποιος μια αμερόληπτη και αντικειμενική στάση αναφορικά με το θέμα του ρατσισμού. Αυτό συμβαίνει διότι θεωρείται ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πάντα επηρεάζεται (έμμεσα ή άμεσα) από τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις της εκάστοτε άρχουσας κοινωνικής ομάδας.

Αντίθετα, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση φαίνεται να εμπερικλείει μια νέα σχέση μεταξύ των πολιτισμών, η οποία παρουσιάζεται πιο στοχευμένη και πιο ενδιαφέρουσα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δίνεται έμφαση στις ιδέες της «αμοιβαίας τριβής», της αλληλεπίδρασης και της συναλλαγής μεταξύ των κουλτούρων (Jiang, 2006, p. 413). Συνεπακόλουθα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τόσο πολύπλευρη, όσο και ο αριθμός των χωρών του κόσμου, ίσως και περισσότερο. Επιπρόσθετα, η θέση και τα χαρακτηριστικά της διαφέρουν και εξελίσσονται συνεχώς ανάλογα με τις παγκόσμιες αλλαγές και τα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η κάθε χώρα. Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τη μοναδική δημογραφική δομή της κάθε χώρας, την πολιτική της καθώς και τη στάση που επιλέγει να αναπτύξει απέναντι στους μετανάστες και στις εθνικές και παγκόσμιες εντάσεις και σχέσεις (Bleszynska, 2008). Ήδη πολλές χώρες που έχουν εφαρμόσει μια ευαισθητοποιημένη πολυ-πολιτισμική πολιτική, έχουν αρχίσει να κινούνται προς μια δια-πολιτισμική προσέγγιση, με στόχο να βελτιστοποιήσουν την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων της κοινωνίας τους.

Τη στάση αυτή προβάλλει και η Hatton (2003), λέγοντας ότι είναι απαραίτητο να αναγνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί της εικαστικής αγωγής αλλά και της ευρύτερης παιδείας, το κοινωνικο-πολιτικό συγκείμενο, στα πλαίσια του οποίου αναπτύσσονται οι οποιεσδήποτε πολυπολιτισμικές θεωρίες. Για παράδειγμα, εάν προωθηθεί μια πολυπολιτισμική θεωρία, η οποία στερείται εκπαιδευτικής φροντίδας και συνειδητού θεωρητικού υποβάθρου, και η οποία καθοδηγείται από πολιτικά κίνητρα, αυτό πιθανόν να έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη στάσεων που αναπαράγουν τον εθνικισμό και τον ρατσισμό αντί να τον περιορίζουν (Holt, 1996).

Συνεπακόλουθα, τόσο η εκπαιδευτική πολιτική όσο και οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ευαισθητοποιηθούν και να βρουν τρόπους με τους οποίους να επαναφέρουν την ιδεατή έννοια της παιδείας ως μια διαδικασία

αλλαγής και «μεταμόρφωσης» του ατόμου σε κάτι πνευματικά, γνωσεολογικά, συναισθηματικά και σωματικά «υψηλότερο» από αυτό που ήταν προηγουμένως. Όπως υπογραμμίζει και ο Addison (2010), μέσα από τη μάθηση και τη γνώση, οι άνθρωποι κατανοούν και προσδιορίζουν τον κόσμο τους, το κοινωνικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας ταυτόχρονα να βρουν τρόπους για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Σε αυτό το πλαίσιο:

«Η εικαστική αγωγή, ως κοινωνική και σχολική πρακτική, παρουσιάζεται σαν ένα τέτοιο μέσο μεταμόρφωσης του ατόμου, αφού συμβάλλει στη σταδιακή ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και ευχάριστων αισθητηριακών εμπειριών. Επιπρόσθετα, τα προϊόντα που παράγονται στα πλαίσια της ενασχόλησης ενός ατόμου με την εικαστική δημιουργία, οδηγούν στη διαμόρφωση και αλλαγή του περιβάλλοντος ή του υλικού κόσμου καθώς και του τρόπου με τον οποίο προσδιορίζει ένα άτομο τον εαυτό του και τους άλλους» (Addison κ.ά., 2010, σελ. 7).

Ο Eisner (2005) αναφέρει ότι μέσα από τα σύμβολα και τις συμβολικές αναπαραστάσεις, η εικαστική αγωγή προωθεί την επικοινωνία και τη δημόσια παρουσίαση μηνυμάτων. Αυτή η συνειδητή δημιουργία συμβόλων από τους μαθητές θεωρείται ως μια εννοιολογική διαδικασία, που παράλληλα απαιτεί αφαιρετική σκέψη. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είναι ικανοί να μεταμορφώσουν τα μέσα και τα υλικά που τους δίνονται σε κάτι άλλο. Η χρήση των εικόνων σε αυτές τις περιπτώσεις τροχοδρομείται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών να δημιουργήσουν έναν οικείο κόσμο, τον οποίο αργότερα καλούνται να μεταδώσουν και στους άλλους (Eisner, 2005). Με λίγα λόγια, οι μαθητές, μέσα από την εικαστική δημιουργία, προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που ζουν έτσι ώστε να προσδιορίσουν τον εαυτό τους έναν εαυτό που διαμορφώνεται, συν-υπάρχει και συν-εμφανίζεται παράλληλα με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν και με βάση τα ρίσκα που παίρνουν. Όπως αναφέρει ο Thompson (1992):

«Η Τέχνη έχει να κάνει με τη μεταμόρφωση, με το να κρατάς τη βεβαιότητα σε μιαν άκρη, μέχρις ότου ανακαλύψεις κάτι. Πρέπει να νιώσεις ότι ρισκάρεις καθώς αρχίζεις να δουλεύεις πάνω σ' ένα έργο. Αρχικά μπορεί να είναι κάτι πολύ μικρό, αλλά δεν παύει από το να είναι ένα ρίσκο. Δοκιμάζεις κάτι που δεν έχεις ξαναδοκιμάσει... Μιαν ιδέα, μια κίνηση που δεν γνωρίζεις αν είναι βιώσιμη... Ο μόνος τρόπος με τον οποίο θα μπορούσες να ξέρεις αν η ιδέα ή η κίνηση που έκανες είναι η ορθή, είναι με το να τη βγάλεις εις πέρας μέχρι το τέλος» (σελ. 349).

Η ενασχόληση με την εικαστική δημιουργία από μικρή ηλικία, βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι οι εικόνες μπορούν να μετατραπούν σε πολιτισμικούς μεσολαβητές που προωθούν τη μάθηση μέσα από την εμπειρία και το παιχνίδι (Craft, 2000; Eisner, 2005). Ενισχύοντας τη χρήση συμβόλων μέσα από τη δημιουργία ενός φανταστικού κόσμου και την υιοθέτηση νέων ή διαφορετικών ρόλων, οι μαθητές αναπτύσσουν εμπάθεια για τον άλλο, αντιλαμβάνονται δηλαδή τη θέση του άλλου (Eisner, 2005).

Αρκετοί ερευνητές, καλλιτέχνες και παιδαγωγοί στον τομέα της προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την εικαστική δημιουργία, ασχολήθηκαν με την προώθηση της ιδέας της ενσυνείδησης (Rusanen κ.ά., 2011; Shin and Willis, 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δουλειά της καλλιτέχνη-παιδαγωγού June Bianchi (2011), η οποία ανέπτυξε ένα διαπιστημονικό project με τίτλο “The Global Dimension case study”. Το project αυτό είχε δύο άξονες, με κοινό στόχο να διερευνηθεί εάν οι μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι ικανοί να εμπλουτίσουν τις κοινωνικο-πολιτισμικές τους ταυτότητες μέσα από την κριτική τους ενασχόληση με εκθέσεις, εικόνες, αφηγήσεις και καλλιτεχνικά-βιωματικά εργαστήρια. Η έρευνα της Bianchi, συμπεριλάμβανε άτομα από ένα ευρύ φάσμα ηλικίας, ικανότητας, σεξουαλικής προδιάθεσης, εθνικότητας και πολιτισμικού υποβάθρου (σελ. 290). Ειδικότερα, το πρώτο εκ των δύο project ονομάζοταν “Knowing Me Knowing You”, και στόχος του ήταν να ενώσει τους μαθητές ενός συγκεκριμένου σχολείου με τους νέους της μουσουλμανικής κοινότητας της περιοχής. Έτσι, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να:

«διερευνήσουν την έννοια της ταυτότητας μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους με οπτικά ερεθίσματα που αφορούσαν διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις. Στα πλαίσια αυτά, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παράξουν και τα δικά τους δυναμικά πορτρέτα, τα οποία προκαλούσαν τους στερεοτυπικούς τρόπους απεικόνισης συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων, όπως αυτές προάγονταν από την ευρύτερη βρετανική κοινωνία.» (Bianchi, 2011, σελ. 283)

Αντίστοιχα, το δεύτερο project αναπτύχθηκε γύρω από την έκθεση “June Bianchi: Image & Identity”, και αποσκοπούσε στο να αναπτύξει την έννοια της παγκόσμιας ταυτότητας στους συμμετέχοντες μέσω της ενασχόλησης και διεύρυνσης των γνώσεων που είχαν σχετικά με παγκόσμια θέματα. Η έκθεση αυτή εκτός από τους μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου, κατάφερε να εμπλέξει και μαθητές των σχολείων της ευρύτερης περιοχής

καθώς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και φοιτητές της παιδαγωγικής επιστήμης.

Η έρευνα της Bianchi επέδειξε ότι οι συμμετέχοντες διεύρυναν τόσο τη γνώση όσο και τις στάσεις που είχαν απέναντι σε θέματα που αφορούσαν την πολιτισμική ετερότητα. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε πως διαφοροποίησαν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που είχαν απέναντι σε άλλες κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες. Το τελευταίο προήλθε ως αποτέλεσμα της κριτικής και διαλογικής διαδικασίας στην οποία έλαβαν μέρος τα άτομα αυτά, συμμετέχοντας στα δύο εικαστικά περιβάλλοντα. Εγκολπώνοντας, η Bianchi υποδεικνύει πως μόνο μέσα από παρόμοιες διαπολιτισμικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις στην εικαστική αγωγή, επιτυγχάνεται η ενσυνείδητη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής σκέψης και ικανότητας των νέων ανθρώπων να οικοδομήσουν ειλικρινείς στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα. Συνεπακόλουθα, η πολιτισμική ευφυΐα, όπως την ονομάζει, δεν επιβάλλεται μέσα από μεγαλεπήβολα αναλυτικά προγράμματα, αλλά «αποτελεί ουσιαστικό χαρακτηριστικό ενός παγκόσμιου εκπαιδευτικού συστήματος, που αναγνωρίζει την πλουραλιστική φύση της κοινωνίας του 21ου αιώνα και στοχεύει να προετοιμάσει τους νέους στον κοινωνικό ρόλο που καλούνται να διεκπεραιώσουν μέσα σε αυτή» (Bianchi, 2011, σελ. 290).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι η Bianchi κατόρθωσε, μέσα από το εικαστικό της project, να δημιουργήσει χώρο όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν, ούτως ώστε να επαναπροσδιορίσουν τις δικές τους κοινωνικο-πολιτισμικές ταυτότητες, και να εκτιμήσουν τις διαφορετικές ταυτότητες των άλλων. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να εμπλακούν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, με ευελιξία και διαλογική συζήτηση, σε καταστάσεις που αφορούν την κριτική παιδαγωγική μέσα από την εικαστική αγωγή, πρώτου προσπαθήσουν να εμπλέξουν τους μαθητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, δάσκαλοι και μαθητές θα πάψουν να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις με παθητικότητα και ουδετερότητα, αφού θα είναι πλέον ικανοί να αναγνωρίζουν και να προβληματίζονται αναφορικά με τις σχέσεις ισχύος που διέπουν τις κοινωνικές δομές και οριοθετούν τις παιδαγωγικές πρακτικές. Τέλος, θα είναι έτοιμοι να ασκούν κριτική στις διπολικές κατηγορίες που προάγουν ρατσιστικά στερεότυπα, μέσα από τη μελέτη των διαφορών που υπάρχουν εντός, πέραν και κατά των άρχουσων κοινωνικών δομών (Addison, 2010; Atkinson, 2011). Εν συντομία:

«Εάν η τέχνη είναι μια μορφή, μέσα από την οποία ενσωματώνεται ο τρόπος σκέψης και ζωής του άλλου, τότε η ερμηνεία και η σύνδεση των ιστορικών και πολιτισμικών έργων είναι ένας τρόπος με τον οποίο μπορείς να σκεφτείς διαφορετικά... και να αναπτύξεις νέες υποκειμενικές ταυτότητες.» (Burgess, 2003; Addison, 2006)

Συγκεκριμένα, η Nieto (1999) σημειώνει έξι τρόπους με τους οποίους η παραδοσιακή πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να μεταμορφωθεί σε κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εικαστική αγωγή. Όπως αναφέρει, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει:

- Να λαμβάνει υπόψη και να οικοδομεί τη γνώση με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, χωρίς να υποβαθμίζει τα νοήματα που εμπεριέχονται ούτε και να υποσκάπτει τη δυναμική μορφή των κουλτούρων που παρουσιάζονται
- Να μην φοβάται να ασκήσει κριτική και να αμφισβητήσει την «κατοχυρωμένη γνώση» (π.χ. Αναλυτικά Προγράμματα). Επομένως, η διδασκαλία του/της πρέπει να γίνεται με κριτικό τρόπο
- Να περιπλέκει και να εναλλάσσει τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί. Έτσι, προκαλεί και προσκαλεί τον εαυτό του/της σε μια διαδικασία συνεχούς προβληματισμού και κριτικής, με το να αυτοαξιολογεί την πρακτική του/της και να επανεξετάζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του/της και τις αποφάσεις που παίρνει
- Να προσπαθεί να αναπτύξει την απλοϊκή στάση που οι μαθητές πιθανόν να έχουν απέναντι στην έννοια της αυτο-εκτίμησης
- Να ενθαρρύνει τη συζήτηση θεμάτων που θεωρούνται ιδεολογικά και πολιτικά «επικίνδυνα», υπό την έννοια ότι αμφισβητούν τις κοινωνικές δομές και απόψεις που θεωρούνται φυσικές και αυταπόδεικτες. Με αυτόν τον τρόπο, ο/η εκπαιδευτικός προωθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που στηρίζεται στις αρχές του διαλόγου, της ελευθερίας και της δημοκρατίας
- Να αναγνωρίζει τα όρια της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Από τη μια, «δεν μπορεί να θεωρείται ως πανάκεια και από την άλλη δεν μπορεί να οδηγήσει αυτομάτως σε ριζοσπαστική μεταμόρφωση του σχολικού συστήματος» (σελ. 208). Όμως, αυτό που μπορεί να κάνει η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση, είναι να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας «ελπιδοφόρας παιδαγωγικής», η οποία υπόσχεται να μεταμορφώσει το μέλλον πολλών μαθητών, που υπό άλλες συνθήκες θα είχαν

περιθωριοποιηθεί, και κατ' επέκτασιν απορριφθεί τόσο από το σχολείο, όσο και από την κοινωνία τους.

Γενικά, η παραπάνω συζήτηση στοχεύει στο να υπενθυμίσει στους εκπαιδευτικούς, πως είναι απαραίτητο, όχι μόνο να διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους με διαλεκτικό τρόπο αλλά και να γνωρίζουν τα όρια και το αποτέλεσμα του διαλόγου, στα πλαίσια μιας φαινομενικά διαπολιτισμικής πολιτικής. Η πολυτροπικότητα που χαρακτηρίζει όλα ανεξαιρέτως τα μαθήματα, και ιδιαίτερα το μάθημα της εικαστικής αγωγής, θεωρώ πως προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες για να αναπτυχθούν διαλογικές σχέσεις τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όσο και μεταξύ μαθητών και έργων τέχνης, μαθητών και εργαλείων, εικόνας και λόγου, προβολής (οπτικά ερεθίσματα) και παραγωγής (παιδικά σχέδια, κατασκευές κ.ά). Η Grierson (2006) υπερθεματίζει λέγοντας πως «το μάθημα της εικαστικής αγωγής μετατρέπεται σε ένα αρχείο πολιτισμικής γνώσης, ιστορίας και μύθων και αυτό το επιτυγχάνει μέσω της χρήσης της εικόνας. Συνεχίζει λέγοντας πως «η τέχνη είναι το μέρος όπου η ψυχή ενός έθνους, μιας οικογένειας και μιας φυλής παρουσιάζει τις καταβολές της, και κατ' επέκταση τις εκφράζει, τις νομιμοποιεί, τις αρχειοθετεί» (Grierson, 2006: 7).

Συνεπακόλουθα, ο Dash (2005) υπογραμμίζει ότι αποτελεί χρέος του εκπαιδευτικού του 21^{ου} αιώνα να οικοδομήσει παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών, και τα όσα οφείλουμε στους ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες και κοινωνικά στρωμάτα για τον τρόπο που ζούμε σήμερα. Συνεπώς, η έννοια της ταυτότητας στην εικαστική αγωγή πρέπει να αναπτύσσεται, να οικοδομείται και να μεταμορφώνεται στα πλαίσια μιας ενιαίας αφηγησης, που να λαμβάνει υπόψη τις αποικιοκρατικές αξίες και επιρροές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα κατάλοιπα των αποικιοκρατικών πρακτικών στις ιστορίες των διάφορων πολιτισμών, ενώ ταυτόχρονα θα είναι σε θέση να ερμηνεύουν κριτικά τα σημειωτικά μηνύματα που διαπραγματεύονται συνεχώς τόσο μέσα από τη γλώσσα όσο και μέσα από την εικονική αναπαράσταση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Ωστόσο, αυτό όμως που πρέπει να σημειωθεί είναι πως η ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης μέσα από την εικαστική αγωγή, πρέπει να αποτελεί στόχο που να παρουσιάζεται και να αναπτύσσεται διαβαθμισμένα σε όλα τα στάδια της σχολικής εκπαίδευσης, εάν όντως οραματιζόμαστε να γίνει τρόπος ζωής και να οδηγήσει στην ανάπτυξη αξιών όπως η δημοκρατία και η

κοινωνική δικαιοσύνη. Καταλήγοντας, εάν αυτό επιτευχθεί, τότε όλα τα παιδιά θα αρχίσουν να τοποθετούνται στο κέντρο της μάθησης και όπως η Oglala Sioux λέει «οποιοδήποτε μέρος θα μπορεί να θεωρηθεί ως κέντρο του κόσμου» (Stout, 1997, p. 109).

Πολιτισμικές αξίες και εικαστική αγωγή στην εκπαίδευση

Πολιτισμικές αξίες στο μάθημα της εικαστικής αγωγής

Αναμφίβολα, για να καταφέρει κάποιος να κατανοήσει τις πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες που εμπεριέχονται στην εικαστική αγωγή, χρειάζεται πολύ μεγάλη προσπάθεια, αφού πρόκειται για μία περίπλοκη και ατέρμονη διαδικασία, ιδιαίτερα αν σκεφτούμε ότι οι πολιτισμικές μας ταυτότητες επαναπροσδιορίζονται και μεταμορφώνονται συνεχώς. Με τον όρο «πολιτισμική ταυτότητα» εννοούμε το προϊόν που αναγνωρίζει κάποιος και παίρνει από τους προγόνους του, και το οποίο συμβάλλει στην καλλιέργεια καθορισμένων αξιών και στην αναγνώριση συγκεκριμένων προτύπων (Samoraj, 1998). Επίσης, όπως υποστηρίζουν οι Mason, Geareon και Valkanova (2006), η πολιτισμική ταυτότητα είναι η ανάγκη ενός προσώπου για μια συλλογική συνέχεια και η προώθηση του συναισθήματος ότι ανήκει σε μια ομάδα.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στη διδασκαλία των πολιτισμικών αξιών στα πλαίσια του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, ο Tallack (2004) αναφέρει τέσσερα πολύ συγκεκριμένα και διαβαθμισμένα στάδια, τα οποία μπορούν να ακολουθηθούν κατά τη διάρκεια προσέγγισης ενός έργου τέχνης από τους μαθητές. Το πρώτο στάδιο αφορά στην προβολή και κατανόηση των προσωπικών αξιών του ίδιου του καλλιτέχνη-δημιουργού. Στα πλαίσια αυτού του σταδίου, ο Tallack υποστηρίζει πως τα έργα τέχνης πηγάζουν από προσωπικές εμπειρίες ζωής. Με άλλα λόγια, τα διάφορα γεγονότα, εμπειρίες ή εικόνες, αποτελούν πηγές έμπνευσης για την τέχνη και είναι συναισθηματικά φορτισμένα. Επομένως, ένα έργο τέχνης εγκολπώνει τις αξίες του καλλιτέχνη καθώς και τις επιλογές που έκανε όσον αφορά τόσο την αναπαράσταση, όσο και την ερμηνεία.

Το δεύτερο στάδιο αφορά στη σχέση που έχουν οι πολιτισμικές αξίες του καλλιτέχνη με τις ευρύτερες πολιτισμικές αξίες. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν πως αυτές οι πολιτισμικές αξίες αναπτύσσονται

μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Όπως υπερθεματίζει ο Dyson (1989), «ένα έργο τέχνης είναι δημιουργήμα χεριού και νου, απόδειξη μιας συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής, και αποτελεί το προϊόν μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής και πολιτισμικής έκφρασης» (σελ. 128). Το στάδιο αυτό θεωρείται ουσιώδες, διότι ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις και να αντιπαραβάλλουν τη δική τους παραγωγή και άποψη με αυτή του καλλιτέχνη. Αυτό συμβάλλει όχι μόνο στην εξέλιξη της δουλειάς τους, αλλά και στην εξέλιξη της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας, την οποία κατανοούν καλύτερα και εις βάθος μέσα από αυτές τις διαδικασίες.

Προχωρώντας στο τρίτο στάδιο, ο Tallack (2004) αναφέρει πως ερευνώντας τις αξίες, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τους τρόπους με τους οποίους η κάθε κουλτούρα επιλέγει να χρησιμοποιεί τις εικαστικές τέχνες. Έτσι, οι μαθητές αρχίζουν να σκέφτονται πως οι τέχνες επηρεάζουν τις κοινωνίες και τις κουλτούρες σε αντίστοιχες ιστορικές, ενώ ταυτόχρονα διαφαίνονται ερωτήματα σχετικά με τη σημασία και τη λειτουργία των αξιών αυτών.

Τέλος, όπως αναφέρεται στο τέταρτο στάδιο, είναι απαραίτητο να μελετηθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον καλλιτέχνη και την προώθηση, αγορά και αξιοποίηση της τέχνης του στο πλαίσιο και άλλων κουλτούρων (Tallack, 2005). Οι μαθητές, λοιπόν, καλούνται να εξετάσουν τους παράγοντες, οι οποίοι συνέβαλαν στην ανάπτυξη της σχέσης περιεχομένου και καλλιτεχνικού στυλ κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Στόχος του τελικού αυτού σταδίου είναι να δείξει ότι η παραγωγή τέχνης είναι τοποθετημένη μέσα σε μια συνέχεια, στα πλαίσια της οποίας υπάρχει ανταλλαγή ιδεών, μεθόδων και τεχνικών. Μέσα από τη γνώση των πολιτισμικών ανταλλάγων, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να διερωτηθούν σχετικά με τις δικές τους πολιτισμικές αξίες, ή τις αξίες άλλων χωρών.

Συνοψίζοντας, θεωρώ ότι έχοντας τις αξίες, το συγκείμενο και την εμπειρία στο επίκεντρο της εκπαίδευσης στην εικαστική αγωγή, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν κριτικά τα οπτικά ερεθίσματα που τους δίνονται και να τα συσχετίζουν με ευρηματικούς τρόπους στη δική τους πρακτική. Έτσι, το περιεχόμενο της διδασκαλίας αποκτά νόημα και σχετίζεται με την καθημερινή ζωή. Αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από μια κριτική παιδαγωγική προσέγγιση, οι μαθητές λειτουργούν στοχευμένα και έτσι διαμορφώνουν και δημιουργούν έργα, τα οποία είναι κάτι περισσότερο από απλές παθητικές αναπαραγωγές μιας παρωχημένης καθημερινότητας. Τα έργα τους, λοιπόν,

είναι μεστά σε νοήματα και απόψεις, συνεπώς εμπεριέχουν στοιχεία μεταμόρφωσης και ουσιαστικής μάθησης. Επομένως, «η εικαστική αγωγή, αντί να είναι μονάχα μια διαδικασία αναπαράστασης, μετατρέπεται σε μια διαδικασία αποκάλυψης του εαυτού μας στον κόσμο, αφού εκθέτοντας τα δημιουργήματά μας, είναι σαν να παραχωρούμε τον κόσμο μας προς θέαση και αναγνώριση» (Grierson, 2006: 7)

Συνεπώς, όσοι καλούνται να διδάξουν το μάθημα της εικαστικής αγωγής στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οφείλουν να έχουν υπόψη τους πως η διδασκαλία τους πρέπει να διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά, από όλα τα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητο να προωθηθεί η άποψη ότι η γνώση διαμοιράζεται μεταξύ των κουλτούρων, αφού όλες δανείζονται συνεχώς δομές η μία από την άλλη, και αναπτύσσονται με βάση τις οικονομικές, πολιτισμικές και ιστορικές αλληλεπιδράσεις που έχουν με διάφορους πολιτισμούς. Αυτό το γνωστικό πλαίσιο, το οποίο στη συνέχεια θα αποτελέσει το υπόβαθρο για την παραγωγή της τέχνης των μαθητών, αποτελεί ξεκάθαρα ευθύνη του εκπαιδευτικού. Ακόμη ένα σημαντικό στοιχείο είναι το θέμα της αυθεντικότητας των εμπειριών που προσφέρονται μέσα από το μάθημα της εικαστικής αγωγής, και οι οποίες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τις διαφορετικές εμπειρίες που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός που έχει την ικανότητα να διακρίνει τις πολιτισμικές διαφορές, οφείλει να λειτουργεί μέσα σε αυτά τα πλαίσια (Dash, 2006).

Τονίζεται επίσης, ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές λειτουργούν ως συνοδοιπόροι και συνεργάτες στη διαδικασία της μάθησης. Με άλλα λόγια, αποτελούν τους συντελεστές μιας αμφίδρομης παιδαγωγικής σχέσης. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον μαθητή, με τον ίδιο τρόπο που η διδασκαλία δεν μπορεί να αναπτυχθεί δίχως την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Αυτές οι σχέσεις, οδηγούν στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων, αφού η συν-ύπαρξη και ταυτόχρονα, η συν-εμφάνιση και των δύο μοναδικοτήτων είναι μια πτυχή που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Η στάση του να είσαι μαζί με τον άλλο, να συν-υπάρχεις, σε μια παιδαγωγική σχέση που προωθείται το «μαζί» έναντι του «εγώ», οδηγεί τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές να σκέφτονται τρόπους με τους οποίους θα διευκολύνουν αυτή τη συν-ύπαρξη σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Atkinson, 2011).

Παρόλα αυτά, ο Johnston (2005) αναφέρει σαφώς ότι η εικαστική αγωγή δεν μπορεί να δώσει απαντήσεις σε τόσο περίπλοκα κοινωνικά φαινόμενα (όπως είναι τα φαινόμενα της μετανάστευσης, του ρατσισμού, των πολέμων, των πολιτικών και κοινωνικών διαφωνιών κ.ά.). Ούτε βέβαια κανείς περιμένει ότι το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής θα δώσει τις λύσεις. Όμως, «η έννοια και η δράση του να είναι κάποιος δημιουργικός βρίσκεται στον αντίποδα του να είναι καταστροφικός» (Johnston, 2005: 160). Έαν υπάρχει κάτι, λοιπόν, που η εικαστική αγωγή μπορεί να προσφέρει, είναι να μας κάνει να κατανοήσουμε το ποιοι πραγματικά είμαστε, και μέσω αυτής της αυτογνωσίας να κατανοήσουμε και τους άλλους που υπάρχουν γύρω μας. Επομένως, η συνεισφορά του μαθήματος είναι καθόλα σημαντική και ουσιώδης, και αφορά στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων και στην κατανόηση της επιρροής που ασκεί η ζωή μας στη ζωή των άλλων.

Αντί επιλόγου

Ευελπιστώ πως το κεφάλαιο αυτό προκάλεσε και προσκάλεσε τον αναγνώστη-εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τη διδασκαλία του και να αναρωτηθεί σχετικά με τον τρόπο που διδάσκει και αξιοποιεί το μάθημα της εικαστικής αγωγής. Ιδιαίτερα σήμερα, που οι πλείστοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, θεωρώ πως είναι απαραίτητο να αντιληφθούν ότι μέσω του μαθήματος της εικαστικής αγωγής, έχουν την ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν την εικόνα, η οποία αποτελεί ένα πανίσχυρο εκπαιδευτικό εργαλείο που λειτουργεί παράλληλα μεν, διαφορετικά δε από τη γλώσσα. Αξίζει να αναφερθεί πως η εικόνα, όταν προβάλλεται ή παράγεται, εμπεριέχει τη δική της σημειωτική και δυναμική, επομένως και η ερμηνεία της πολλές φορές λειτουργεί σε αντιπαραβολή με τα λόγια που τη συνοδεύουν. Για αυτό το λόγο, η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία.

Τέλος, πιστεύω ότι, ο διαλογικός χαρακτήρας του μαθήματος της εικαστικής αγωγής, ο οποίος αναπτύσσεται μεταξύ ατόμων, υλικών και εννοιών, συντελεί θετικά στη δημιουργία συσχετίσεων και συμβάλλει στο να διευρύνουν και να επαναπροσδιορίσουν, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, τις προσωπικές, σχετικές και συλλογικές τους ταυτότητες. Εν κατακλείδι, θεωρώ πως εάν οι εκπαιδευτικοί προσπαθήσουν να εντάξουν στη διδασκαλία του μαθήματος της εικαστικής αγωγής, μερικές από τις κοινωνικο-πολιτισμικές και κριτικές μεθόδους που παρουσιάστηκαν στο

κεφάλαιο αυτό, τότε θα βοηθήσουν ουσιαστικά όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου, να αποκτήσουν δεξιότητες γραμματισμού της εικόνας, ενώ παράλληλα θα τους παρέχουν ευκαιρίες για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους στα πλαίσια μιας ευρύτερης δημοκρατικής και διαπολιτισμικής παιδείας.

Βιβλιογραφία

- Addison, N., Burgess, L., Steers, J. and Trowell, J. (Eds) (2010), *Understanding Art Education: Engaging Reflexively with Practice*. London; New York: Routledge.
- Angelides, P., Stylianou, T. and Leigh, J. (2003). 'Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice'. *Intercultural Education*, 14 (1), 58-66.
- Atkinson, D. (2002). 'Art in Education : Identity and Practice'. *Landscapes vol. 1*, ix, 206.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning : Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense.
- Barthes, R. (1973). *Mythologies*. (translated by A. Lavers) London: Paladin.
- Bianchi, J. (2011). 'Intercultural Identities: Addressing the Global dimensions through Art Education'. *International Journal of Art and Design Education*, 30 (2), 279-292.
- Bleszynska, K. M. (2008). 'Constructing Intercultural Education'. *Intercultural Education*, 19 (6), 537-545.
- Boughton, D. and Mason, R. (1999). *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives*. New York: Waxmann Publishing Co.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1990). 'Reproduction in Education, Society and Culture'. xxvi, 254.
- Burbules, N. C. (2000). 'The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy'. In P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies*. New York, London: Routledge.
- Clemons, S. (2005). 'Developing Multicultural Awareness Through Designs Based on Family Cultural Heritage: Application, Impact and Implications '. *International Journal of Art and Design Education*, 24 (3), 288-298.
- Coulby, D. (2006). 'Intercultural Education: Theory and Practice'. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- Cox, S. (2005). 'Intention and Meaning in Young Children's Drawing'. *International Journal of Art and Design Education*, 24 (2), 115-125.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge.
- Dash, P. (2005). 'Cultural demarcation, the African diaspora and Art education'. In D. Atkinson and P. Dash (Eds), *Social and critical practices in art education* (pp. 117-125). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Dash, P. (2006). 'Heritage, Identity and Belonging: African Caribbean Students and Art Education'. *International Journal of Art and Design Education*, 25 (3), 256-267.
- Duncum, P. (1993). 'Children and the Social Functions of Pictures'. *Journal of Art and Design Education*, 12 (2), 215-225.
- Dyson, A. (1989). 'Art History in Schools: A Comprehensive Strategy'. In D. Thistlewood (Ed.), *Critical Studies in Art and Design Education*. Harlow: Longman.
- Efland, A., Freedman, K. and Sturh, P. (Eds) (1996), *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Virginia: The National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools : the selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Epstein, A. S. and Trimis, E. (2002). *Supporting Young Artists: The Development of the Visual Arts in Young Children*. Michigan: Ypsilanti: High/scope Educational Research Foundation.

- Grierson, E. M. (2006). 'Creativity: Cultural Identities in a State of Becoming. Questions of Art and Art Education in a Global Knowledge Economy'. *Australian Art Education*, 29 (2), 5-19.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London Sage.
- Hatton, K. (2003). 'Multiculturalism: Narrowing the Gaps in Art Education'. *Race, Ethnicity and Education*, 6, 357-372.
- Holt, J. (1996). 'Art for Earth's Sake: A Consideration of Issues Raised by the Contemporary Arts of the First Peoples of North America '. In T. Dawtrey, M. Jackson, M. Masterson and P. Meecham (Eds), *Critical Studies and Modern Art*. Milton Keynes: Open University.
- Jiang, X. (2006). 'Towards Intercultural Communication: From Micro to Macro Perspectives'. *Intercultural Education*, 17 (4), 407-419.
- Johnston, J. (2005). 'Art in Contentious Spaces'. In D. Atkinson and P. Dash (Eds), *Social and Critical Practices in Art Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Mason, R. (1995). *Art Education and Multiculturalism*. (2nd Ed.). Corsham: NSEAD.
- Mason, R. (1999). 'Multicultural Art Education and Global Reform'. In D. Boughton and R. Mason (Eds), *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives* (pp. 3-20). New York: Waxmann Publishing Co.
- Mason, R., Gearon, L. and Valkanova, Y. (2006). *A Systematic Review of the Contribution of Art Education to Cultural Learning in Learners Aged 5-16. Technical Report*. London: EPPI- Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Nancy, J. L. (1991). *Being Singular Plural*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nieto, S. (1999). 'Critical Multicultural Education and Students Perspectives'. In S. May (Ed.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London; Philadelphia: Falmer Press.
- Philippou, S. (2005). 'The 'Problem' of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum'. *European Educational Research Journal*, 4 (4), 343-347.
- Raney, K. (1999). 'Visual Literacy and the Art Curriculum'. *Journal of Art and Design Education*, 181 (1), 41 - 47.
- Rusanen, S., Rifa-Valls, M., Alexandre, R., Bozzi, G. M. and Haikio, T. K. (2011). 'Cultural dialogues in European Art Education: Strategies for Enhancing Children's Culture and Constructing Identity'. *International Journal of Education through Art*, 7 (3), 245-266.
- Samoraj, M. (1998). 'Traditional Culture, Architecture and Design in the Kurpie Region of Poland: Past and Present Education and Cultural Identity'. *Journal of Art and Design Education*, 17, 161-170.
- Schwartz, S. (2003). 'Mapping and Interpreting Cultural Differences Around the World'. In H. Vinken, J. Soeters and P. Ester (Eds), *Comparing Cultures, Dimensions of Culture in a Comparative Perspective*. Leiden, The Netherlands: Brill.
- Shin, R. and Willis, S. (2010). 'An Intercultural Learning of Similarities and Differences of Rituals and Customs of Two Cultures '. *International Journal of Education through Art*, 6 (3), 361-380.
- Stout, C. J. (1997). 'Multicultural Reasoning and the Appreciation of Art.'. *Studies in Art Education*, 38 (2), 96-111.

- Stuhr, P. (1994). 'Multicultural Art Education and Social Reconstruction '. *Studies in Art Education*, 35 (3), 171-178.
- Tallack, M. (2004). 'Critical Studies: Values at the Heart of Art Education?'. In R. Hickman (Ed.), *Art Education 11-18* (pp. 105-123). London: Continuum.
- Thompson, D. W. (1992). *On Growth and Form*. New York.
- Vygotsky, L. S. (1978). 'Tool and symbol in child development'. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Eds), *Mind in society : the development of higher psychological processes* (pp. xiv, 159). Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). 'Imagination and Creativity in Childhood'. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (1), 7-97.
- Williams, R. (1981). *Culture*. London: Fontana.
- Zembylas, M. (2007a). 'A Politics of Passion in Education: The Foucauldian Legacy'. *Educational Philosophy and Theory* 39 (2), 135-149.
- Zembylas, M. (2007b). 'The Politics of Trauma: Empathy, Reconciliation and Peace Education'. *Journal of Peace Education*, 4 (2), 207-224.



Αφήστε τα βιβλία
να πετάξουν
ελεύθερα!

www.saitapublications.gr

Η ιδέα για τις **Εκδόσεις Σαΐτα** ξεπήδησε τον Ιούλιο του 2012 με πρωταρχικό σκοπό τη δημιουργία ενός χώρου όπου τα έργα συγγραφέων θα συνομιλούν άμεσα, δωρεάν και ελεύθερα με το αναγνωστικό κοινό.

Μακριά από το κέρδος, την εκμετάλλευση και την εμπορευματοποίηση της πνευματικής ιδιοκτησίας, οι **Εκδόσεις Σαΐτα** επιδιώκουν να επαναπροσδιορίσουν τις σχέσεις Εκδότη-Συγγραφέα-Αναγνώστη, καλλιεργώντας τον πραγματικό διάλογο, την αλληλεπίδραση και την ουσιαστική επικοινωνία του έργου με τον αναγνώστη δίχως προϋποθέσεις και περιορισμούς.

Ο ισχυρός άνεμος της **αγάπης** για το βιβλίο,
το γλυκό αεράκι της **δημιουργικότητας**,
ο ζέφυρος της **καινοτομίας**,
ο σιρόκος της **φαντασίας**,
ο λεβάντες της **επιμονής**,
ο γραίγος του **οράματος**,
καθοδηγούν τη σαΐτα των Εκδόσεών μας.

Σας καλούμε λοιπόν να αφήσετε τα βιβλία να πετάξουν ελεύθερα!

Το βιβλίο αποτελεί έναν συλλογικό τόμο επιμελημένο από τους Χριστίνα Χατζησωτηρίου και Κωνσταντίνο Ξενοφώντος, που πραγματεύεται σύγχρονα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από 13 συνολικά κεφάλαια νέων ερευνητών, με το καθένα να εξετάζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπό το πρίσμα του γνωστικού τομέα του συγγραφέα του. Είναι, πιστεύουμε, η πρώτη φορά που επιχειρείται μια τέτοια δουλειά στον ελληνικό χώρο, το πάντρεμα, δηλαδή, όλων αυτών των περιοχών έρευνας με κοινό παρονομαστή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

