Παραδοτέο Π3.1:

Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας: «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης»

«Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» [Κωδικός ΟΠΣ 5032528] Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»

Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΒΑΣΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Από την αφομοίωση των διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερόγενειας τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο αποτέλεσε μια μακρόχρονη διαδρομή, η εξέλιξη της οποίας συνδέεται με μια σειρά διαφορετικών προσεγγίσεων. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν διακρίνονται από σαφή χρονικά όρια ούτε αποτελούν ανεξάρτητες μεταξύ τους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αλλά χαρακτηρίζουν απόψεις και πρακτικές που, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζονται, αλλά και επηρεάζουν, τις εκάστοτε επικρατούσες πολιτικές ιδεολογίες. Η μετάβαση κάθε φορά προς μια καινούρια μορφή διαχείρισης των εθνοπολιτισμικών διαφορών στον εκπαιδευτικό χώρο συνοδεύεται συνήθως από εκπαιδευτικές αλλαγές που συνδέονται άμεσα με τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα. Οι αλλαγές αυτές αφορούν κυρίως στην επικρατούσα επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, απόψεις που επηρεάζονται και επηρεάζουν την επίσημη πολιτική. Σε ένα δεύτερο επίπεδο οι αλλαγές αυτές συνδέθηκαν με κάποιες μικρότερες ή μεγαλύτερες αλλαγές στις επικρατούσες διδακτικές μεθόδους, τα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικά υλικά, το περιεχόμενο και τη δομή του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τη γενικότερη πολιτική της σχολικής μονάδας (Μάγος, 2005). Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι σημαντικότεροι σταθμοί-αλλαγές που αφορούν τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην εκπαίδευση.

Αφομοίωση

Η αφομοίωση αποτέλεσε χρονολογικά την πρώτη πολιτική, άρα και εκπαιδευτική επιλογή, απέναντι στην εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και κυριάρχησε στις δεκαετίες του ΄60 και ΄70. Στην Ελλάδα, όπου η μαζική παρουσία εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο αποτελεί φαινόμενο των τελευταίων δεκαετιών, η αφομοιωτική προσέγγιση ήταν η κυρίαρχη μέχρι πρόσφατα.

Η πολιτική της αφομοίωσης στηρίχτηκε στην αποδοκιμασία και καταπίεση κάθε γλωσσικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας. Βασικός της στόχος ήταν να ενθαρρύνει τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να αποκτήσουν τα βασικά γλωσσικά

και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας, αποκλείοντας από την εκπαιδευτική διαδικασία τα δικά τους εθνοπολιτισμικά στοιχεία. Στο πλαίσιο της αφομοιωτικής λογικής η καταγωγή των μαθητών επηρέαζε τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά λειτουργώντας με κριτήριο το μοντέλο του μέσου γηγενούς μαθητή και της ομοιογενούς γλωσσικά και εθνοτικά τάξης, έκαναν διακρίσεις σε βάρος εκείνων που δεν ανήκαν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα.

Η εφαρμογή της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής οδήγησε το μεγαλύτερο μέρος των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σχολική αποτυχία. Βασικότερη αιτία γι' αυτό ήταν η αρνητική επιρροή που δημιουργούσε στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού τους κεφαλαίου. Ένα σημαντικό ποσοστό από τους μαθητές αυτούς αδυνατούσαν να προχωρήσουν στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και δεν ήταν λίγοι εκείνοι που εγκατέλειπαν το σχολείο, χωρίς να έχουν ολοκληρώσει το βασικό κύκλο σπουδών.

Έτσι, σταδιακά, η αποτελεσματικότητα της αφομοιωτικής προσέγγισης άρχισε να αμφισβητείται και μια καινούρια εκπαιδευτική προσέγγιση ξεκίνησε να επικρατεί, η οποία έγινε γνωστή ως ενσωμάτωση.

Ενσωμάτωση

Η πολιτική της ενσωμάτωσης αναγνώριζε μεν την πολιτισμική ετερότητα, αλλά μόνο στο βαθμό που δεν προκαλούσε, τουλάχιστον φανερά, τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Με τον τρόπο αυτό η αναγνώριση της διαφορετικότητας ήταν μερική και περιοριζόταν μόνο στα στοιχεία εκείνα που δεν γίνονταν εμπόδιο και δεν έθεταν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Οι προσεγγίσεις της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης, άλλοτε ρητά κι άλλοτε άρρητα, υπογράμμιζαν την παραδοχή της ανωτερότητας του κυρίαρχου πολιτισμού στον οποίον οι «άλλοι» έπρεπε να προσαρμοσθούν μερικά ή απόλυτα.

Τη χρονική περίοδο κατά την οποία η αφομοίωση και η ενσωμάτωση αποτελούσαν τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προσεγγίσεις απέναντι στην ετερότητα, πολλές έρευνες με υποκείμενα τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές κατέδειξαν την άμεση σύνδεση ανάμεσα στη χαμηλή σχολική επίδοση και τη χαμηλή αυτοεικόνα τους. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών κοινοτήτων για τις διακρίσεις σε βάρος των μαθητών που δεν ανήκαν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα, επηρέασαν και κινητοποίησαν πολλούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σταδιακά άρχισαν να υιοθετούν

καινούριες στάσεις και να διεκδικούν μια νέα προσέγγιση στην διαχείριση της ετερότητας που στόχευε στην ανάπτυξη κλίματος αποδοχής των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και στην αποτελεσματικότερη ένταξή τους στο σχολείο και στην κοινωνία.

Πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η νέα αυτή προσέγγιση έγινε γνωστή ως πολυπολιτισμική προσέγγιση. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή τα χαρακτηριστικά των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ήταν απαραίτητο να θεωρηθούν και να αντιμετωπισθούν ισότιμα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα. Αυτό ήταν βασική προϋπόθεση για να αποκτήσουν οι 'άλλοι' μαθητές θετική αυτοεικόνα στοιχείο απαραίτητο για τη σχολική τους επίδοση καθώς και τη γενικότερη εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Επίσης, θεωρήθηκε ως σημαντικό στοιχείο ότι η γνωριμία με τους 'άλλους' πολιτισμούς θα εμπόδιζε τη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων και επομένως αρνητικών στάσεων σε βάρος μειονοτήτων και μεταναστών. Οι καινούριες απόψεις για την εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, όπως εκφράστηκαν μέσα από τις απόψεις των οπαδών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έγιναν αποδεκτές από το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς οι συντηρητικότεροι από αυτούς συνέχιζαν να επιμένουν στη λογική της αφομοίωσης θεωρώντας ότι το σχολείο πρέπει να παραμείνει εκφραστής της ομοιογένειας και της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Διαπολιτισμική προσέγγιση

Αν και η υιοθέτηση της πολυπολιτισμικής πολιτικής είχε σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις προηγούμενες πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, στην πράξη φάνηκε ότι απλώς σηματοδότησε την ανοχή των μελών της κυρίαρχης ομάδας προς τους εθνοπολιτισμικά 'άλλους', χωρίς να μπορέσει να δημιουργήσει από μόνη της τις απαραίτητες συνθήκες για ουσιαστική πολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή. Η σχέση μεταξύ των μελών των εθνοπολιτισμικά μειονοτικών ομάδων παρέμεινε σε επιφανειακό επίπεδο, ενώ τα στερεότυπα συνέχιζαν να έχουν έναν ισχυρό ρόλο στη στις απόψεις και στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της πλειονότητας του γηγενούς πληθυσμού.

Η παραπάνω συνθήκη οδήγησε στην αναζήτηση και υιοθέτηση μιας νέας προσέγγισης που έγινε γνωστή ως 'διαπολιτισμική' προσέγγιση. Σύμφωνα με έναν

από τους πρώτους επίσημους ορισμούς του όρου, όπως δόθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, η διαπολιτισμικότητα «αναγκαίως περιλαμβάνει -αν δοθεί η ολική σημασία στο πρόθεμα 'διά'- αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπάσιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. Αν δοθεί και η ολική σημασία στη λέξη 'πολιτισμός', η έννοια διαπολιτισμική περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι -άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλίας τους και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού όσο και ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο» (Rolandi-Ricci, 1996, 59). Διευκρινίζοντας τον παραπάνω ορισμό οι δημιουργοί του επισημαίνουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- κατανοείται ως εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, που ασχολείται με τα εκπαιδευτικά προβλήματα της μετανάστευσης και αναζητά λύσεις γι' αυτά, αναπτύσσοντας τις θετικές πλευρές του φαινομένου της μετανάστευσης
- δεν αναφέρεται αποκλειστικά στους μετανάστες και τη μετανάστευση. Αφορά τον καθένα, πλειονότητες και μειονότητες, μετανάστες και μη
- δημιουργεί συνθήκες για πολυπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στους ανθρώπους, αναγνωρίζοντας και κάνοντας αποδεχτές τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τους τρόπους ζωής
- οδηγεί σ' ένα εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με την προϋπόθεση ότι η εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν το σχολείο και το κοινωνικό του περιβάλλον να αναπτύξουν αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών.
- η περισσότερο απαραίτητη συνθήκη για μια τέτοια εκπαιδευτική καινοτομία είναι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, η οποία σε συνδυασμό με αυτές των υπόλοιπων συμμαθητών του συνθέτουν το πολύχρωμο μωσαϊκό της τάξης, όπου κάθε προσωπική άποψη, εμπειρία και ανάγκη θεωρείται σημαντική και

αντιμετωπίζεται με ευαισθησία και σεβασμό. Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δεν συνυπάρχουν απλώς με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας μέσα στην σχολική τάξη, αλλά συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και βρίσκονται σε μια γενικότερη διαδικασία πολιτισμικής ανταλλαγής, όπου ο εκπαιδευτικός είναι ο συντονιστής, ο εμψυχωτής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής ομάδας. Υποστηρίζει την πορεία των μαθητών να ανακαλύψουν τη γνώση, τους παρέχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, προωθεί τη συνεργασία και διδάσκει με άξονα τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προκειμένου να καλύπτονται στο μέγιστο βαθμό οι σημαντικότερες ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας.

2. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Με βάση τον ορισμό της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, θα μπορούσαν να σταχυολογηθούν οι εξής βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάγος, 2018):

- *Σεβασμός και αποδοχή κάθε μορφής ετερότητας*

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύνολο 'ετεροτήτων', καθώς οι διαφορές μεταξύ των μαθητών δεν είναι μόνο εθνοπολιτισμικές, αλλά και πολλών άλλων κατηγοριών όπως κοινωνικοοικονομικές, οικογενειακές, θρησκευτικές, ειδικές ανάγκες, τρόπου ζωής και άλλες. Η κατανόηση, ο σεβασμός, η αποδοχή κάθε τύπου ετερότητας και δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ετεροτήτων και του πολιτισμικού πλουραλισμού γενικότερα αποτελεί βασική αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Είναι προφανές ότι μια τέτοια αρχή έρχεται σε αντίθεση με τις αφομοιωτικές απόψεις, όπως αυτές περιγράφηκαν παραπάνω και σύμφωνα με τις οποίες οι 'άλλοι' μαθητές για να γίνουν αποδεκτοί πρέπει κυρίαρχης ομάδας.

- *Καταπολέμηση κάθε μορφής αντιλήψεων και στάσεων που προωθούν διακρίσεις και ρατσισμό*

Είναι φανερό ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική καταδικάζει κάθε μορφή διάκρισης και ρατσισμού. Με δεδομένο ότι ο γνωστός φυλετικός ρατσισμός δεν αποτελεί την μοναδική μορφή ρατσισμού, η διαπολιτισμική παιδαγωγική εστιάζει σε όλες,

παλαιότερες και νεότερες μορφές ρατσισμού, όπως είναι ο έμφυλος, ο θρησκευτικός, ο γλωσσικός, ο πολιτισμικός κ.λπ. Οι διακρίσεις και οι ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις συνήθως συνδέονται με στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στην ετερότητα. Η καταπολέμηση κάθε μορφής στερεοτύπων και προκαταλήψεων αποτελεί, επίσης, έναν από τους βασικούς σκοπούς της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η καταπολέμηση των διακρίσεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών που εμφανίζονται στο σχολείο και την κοινωνία γενικότερα, οδήγησε αρκετούς εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για την αναγκαιότητα μιας άλλης εκπαιδευτικής προσέγγισης που επικράτησε με τον όρο: αντιρατσιστική προσέγγιση (Gillborn, 1995). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στις μορφές ρατσισμού, στην κατανόηση των τρόπων που αυτές δημιουργούνται, προωθούνται και αναπαράγονται, καθώς και στην υιοθέτηση περισσότερο ακτιβιστικών προσεγγίσεων και δράσεων σε σύγκρισης με εκείνες που υιοθετεί η διαπολιτισμική προσέγγιση και εστιάζουν στην διαπολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή.

- *Αντίθεση στις απόψεις περί πολιτισμικού «ελλείμματος»*

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απολύτως αντίθετη στις απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές μεταφέρουν πολιτισμικό έλλειμμα σε σύγκριση με τους μαθητές της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας. Είναι προφανές ότι οι απόψεις περί πολιτισμικού ελλείμματος είναι κατεξοχήν ρατσιστικές και εθνικιστικές απόψεις που στοχεύουν στο να αποδώσουν στον κυρίαρχο πολιτισμό μια ‘ανώτερη’ θέση σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς (Nieto, 2004). Βασική θέση της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι ότι οι πολιτισμοί, καθώς και οι επιμέρους διαστάσεις τους, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, οι παραδόσεις και άλλες, δεν μπορούν να ιεραρχηθούν. Κάθε προσπάθεια ιεράρχησης σε ‘ανώτερους’ και ‘κατώτερους’ πολιτισμούς οδηγεί σε διακρίσεις. Η ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών δεν σηματοδοτεί πολιτισμικά ελλείμματα, αλλά αντίθετα ευκαιρίες πολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

- *Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*

Η ενσυναίσθηση, γνωστική και συναισθηματική, αποτελεί μια βασική δεξιότητα στην οποία εστιάζει ιδιαίτερα η διαπολιτισμική παιδαγωγική. Η γνωστική ενσυναίσθηση συνδέεται κυρίως με την γνωστική κατανόηση της θέσης τους διαφορετικού 'άλλου', ενώ η συναισθηματική αφορά στην προσπάθεια κατανόησης των συναισθημάτων που νιώθει εκείνος ο οποίος δεν αποτελεί μέλος της όποιας κυρίαρχης ομάδας. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης χρειάζεται να ξεκινά ήδη από την προσχολική εκπαίδευση και η σταδιακή κατάκτησή της φαίνεται να αποτελεί κλειδί για την αρμονική συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα.

- *Παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών*

Είναι φανερό ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική θα παραμείνει σε ένα επίπεδο κενού λόγου, αν δεν φροντίσει την παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνοπολισμικής καταγωγής, ειδικών μαθησιακών αναγκών ή όποιας άλλης μορφής ετερότητας. Το σχολείο, αλλά και ο κάθε εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες ξεκινά ο κάθε μαθητής καθώς και τις διαφορετικές ανάγκες τις οποίες μπορεί να μεταφέρει. Έτσι, είναι απαραίτητο, αξιοποιώντας το μοντέλο και τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδιαγωγικής να προσπαθεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές. Η λειτουργία σχολικών θεσμών, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής ή/και οι ενισχυτικές τάξεις, καθώς και η ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να υποστηρίξουν την αποτελεσματικότητα των στόχων της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

3. Η διαπολιτισμική ικανότητα και ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» περιλαμβάνει το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων που υποστηρίζουν μια θετική διαχείριση της ετερότητας, δηλαδή μια προσέγγιση με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς δοθεί η διαπολιτισμική ικανότητα συμπεριλαμβάνει δεξιότητες και στρατηγικές που βοηθούν τα άτομα να αναγνωρίζουν νέους πολιτισμικούς κώδικες, να πειραματίζονται με νέες πρακτικές και γενικώς να στοχεύουν στην ανάπτυξη μιας λειτουργικής και ουσιαστικότερης καθημερινής επικοινωνίας με τους συνανθρώπους τους (Byram, 1997, Le Roux, 2001).

Η διαπολιτισμική ικανότητα εστιάζει στην αποτελεσματική επικοινωνία με εθνοπολιτισμικά διαφορετικά μέλη της κοινωνίας, αλλά όχι αποκλειστικά με αυτά. Ουσιαστικά αφορά στην ικανότητα διαχείρισης με κάθε μορφή ετερότητας στο σχολείο ή την κοινωνία, επομένως η κατανόηση, αποδοχή και ο σεβασμός του κάθε 'άλλου' αποτελούν βασικά στοιχεία του κατόχου της. Η απόρριψη ανοίκειων προς τους ίδιους στοιχείων της ετερότητας αποτελεί χαρακτηριστική στάση εκείνων που δεν έχουν αναπτύξει διαπολιτισμική ικανότητα. Τα άτομα αυτά επιλέγουν μια στάση καχύποπτη απέναντι στην ετερότητα, η οποία, στην περίπτωση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αντιστοιχεί στην απόρριψη ή στην αφομοιωτική αναφορά. Σε αντίθεση, εκείνοι που διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα μπορούν ευκολότερα να τροποποιήσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών «άλλων», καθώς και τις νέες πολιτισμικές αξίες που τα χαρακτηριστικά αυτά αντιπροσωπεύουν. Με τον τρόπο αυτό είναι ικανοί να κάνουν αποτελεσματικές επιλογές και να επιλέξουν στρατηγικές που οδηγούν σε επιτυχείς πολιτισμικές διασταυρώσεις και ανταλλαγές (Μάγος, 2016).

Είναι φανερό ότι η διαπολιτισμική ικανότητα σχετίζεται άμεσα με την ενσυναίσθηση. Όπως έχουν αποδείξει σχετικές έρευνες (Bender-Szymanski, 2000) η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αποτελεί μια έμφυτη ικανότητα του ατόμου, αλλά μπορεί να κατακτηθεί σταδιακά μέσω συστηματικής εκπαίδευσης που πρέπει να ξεκινήσει από τις μικρότερες ηλικίες, στις οποίες το άτομο μπορεί ευκολότερα να δομήσει θετικές απέναντι στην ετερότητα απόψεις και στάσεις.

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορεί να καλλιεργήσει την διαπολιτισμική ικανότητα στους μαθητές του θα πρέπει καταρχήν να την διαθέτει ο ίδιος. Ο εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική ικανότητα έχει χαρακτηρισθεί ως διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός. Ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός σέβεται τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, διαθέτει ενσυναίσθηση, είναι ανοικτός σε νέα μάθηση, και είναι ικανός να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις.

Οι εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμική ικανότητα προωθούν μια δυναμική προσέγγιση της πολιτισμικής ταυτότητας, δηλαδή μια προσέγγιση που βλέπει την ταυτότητα ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής με τις ταυτότητες των άλλων και όχι ως ένα στατικό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό του ατόμου. Το προφίλ ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, μεταξύ των άλλων, περιλαμβάνει και τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Διαθέτει γνώση και πείρα στη διαχείριση θεμάτων ταυτότητας και ετερότητας, καθώς και ενημερότητα σχετικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων που συναποτελούν την κοινωνία μέσα στην οποία ζει.
- Ενδιαφέρεται για τη δημιουργική προσέγγιση των ομοιοτήτων και διαφορών των παραπάνω ομάδων καθώς και την ικανότητα ανάπτυξης του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος, όπου γίνεται δυνατή η ελεύθερη και ποικιλότροπη έκφραση των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών.
- Θεωρεί το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών στοιχείο που εμπλουτίζει τη διδακτική διαδικασία και ενθαρρύνει την έκφραση των διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων, γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματική και ποιοτικότερη εκπαίδευση όλων των μελών της ομάδας.
- Αναγνωρίζει και αξιοποιεί τα πολιτισμικά ρεύματα (Bodycott, 2006) που ‘ρέουν’ στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας προς όφελος της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Μια τέτοια συνθήκη βοηθά τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές να μην νιώθουν πολιτισμικά ξένοι στο σχολικό περιβάλλον και διευκολύνει την σχολική και κοινωνική τους ένταξη.
- Ο πολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές αναφορές και αξίες των μαθητών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα Χρησιμοποιεί την πολιτισμική γνώση που μεταφέρουν, τις προηγούμενες εμπειρίες τους, καθώς και τα πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς τους με βασικό σκοπό να κάνει τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης περισσότερο σχετική και αποτελεσματική για αυτούς.
- Ο εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει διαπολιτισμική ικανότητα συγχρόνως στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, κατανοώντας ότι αποτελεί βασική δεξιότητα που θα βοηθήσει την κοινωνική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού οδηγεί σε γνήσια και ουσιαστική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή, μειώνει τιςκαι εξανθρωπίζει τη διδασκαλία, ανοίγοντας τους ορίζοντες ώστε να εκφράζονται ελεύθερα τα βιώματα,

τα όνειρα, οι επιθυμίες και οι πολιτισμικές αναφορές των μαθητών. Αν δεν γίνει αυτό, οι μαθητές, ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από μειονοτικές και κυριαρχούμενες ομάδες, θα συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση γνώσεων που όχι μόνο είναι ξένες σε σχέση με τη δική τους πραγματικότητα, αλλά και συχνά ανταγωνιστικές ως προς τον πολιτισμό και τις βιωμένες εμπειρίες τους (Σιμόπουλος, 2014). Οι διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο υποστηρίζουν ότι τελικός σταθμός της διαδρομής που αφορά τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής αλλά και κάθε άλλης ετερότητας στην εκπαίδευση είναι το όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου, δηλαδή ενός σχολείου που «παρέχει εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, 28).

4. Συνήθη εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση

- *Η διαφορετική γλώσσα*

Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή είναι η μη επαρκής γνώση της κυρίαρχης γλώσσας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία των μαθητών να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και το εμπόδιο αυτό φαίνεται να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, το σχολείο και ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να υποστηρίξουν την γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η λειτουργία των τάξεων υποδοχής αποτέλεσε ένα σημαντικό υποστηρικτικό πλαίσιο για τους αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ η αξιοποίηση κατάλληλου εποπτικού υλικού είναι επίσης ένα σημαντικό βοήθημα για την κατανόηση των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Είναι φανερό ότι παράλληλα με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, ο εκπαιδευτικός είναι απολύτως υποστηρικτικός και στην χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών. Η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας λειτουργεί θετικά για την ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών, ενώ είναι γνωστό (Cummins, 1999) ότι η απόκτηση της νέας γλώσσας χτίζεται πάνω στην ήδη

υπάρχουσα δομή της μητρικής γλώσσας. Υπάρχουν διάφορες τεχνικές για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Ιδιαίτερα στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες η χρήση πινακίδων όπου διάφορες καθημερινές λέξεις θα έχουν καταγραφεί σε όλες τις ομιλούμενες γλώσσες των μαθητών της τάξης αποτελεί μια συνήθη στρατηγική που φαίνεται να δίνει σημαντικά αποτελέσματα τόσο για την ενίσχυση της απόκτησης της νέας γλώσσας όσο και για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Η χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητών, δηλαδή ατόμων που γνωρίζουν τόσο την ελληνική γλώσσα όσο και την γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών μπορεί να βοηθήσουν την επικοινωνία μέχρις ότου οι ίδιοι οι μαθητές κατακτήσουν ένα πρώτο επίπεδο της νέας γλώσσας.

- *Οι διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες*

Είναι προφανές ότι οι μαθητές που έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα δεν γνωρίζουν τους πολιτισμικούς κώδικες της κυρίαρχης ομάδας. Σημαντικός είναι και εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τους πολιτισμικούς κώδικες της χώρας υποδοχής και να μπορούν να τους αξιοποιήσουν στην καθημερινή τους ζωή. Κομβική είναι η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού, όπως αυτή αναπτύχθηκε παραπάνω, προκειμένου να χειριστεί αποτελεσματικά και με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τους πολιτισμικούς κώδικες που μεταφέρουν οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Είναι προφανές ότι η μη επαρκής γνώση των κυρίαρχων πολιτισμικών κωδίκων δεν σηματοδοτεί ‘πολιτισμικό έλλειμμα’ των ‘άλλων’ μαθητών, αλλά απλώς αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες πρέπει να κατανοήσουν και να σεβαστούν τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Η συνεχής επαγρύπνηση του εκπαιδευτικού απέναντι στους ‘άλλους’ μαθητές ώστε η χρήση των διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών να μην αποτελέσει στοιχείο διακρίσεων και προσβολής σε βάρος τους, αποτελεί καθημερινή ανάγκη.

- *Εμπόδια λόγω πρακτικών δυσκολιών στην καθημερινή ζωή*

Προβλήματα λόγω πρακτικών δυσκολιών στην καθημερινή τους ζωή αντιμετωπίζουν αρκετοί εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να συνδέονται με οικονομικά ζητήματα λόγω ανεργίας ή υποαπασχόλησης των γονιών των μαθητών, με νομικά θέματα όπως η απουσία επίσημων εγγράφων παραμονής

κ.λπ. Με δεδομένο ότι συχνά το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό για την επίλυση των προβλημάτων αυτών, οι 'άλλοι' μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα αρνητικές συνθήκες που εμποδίζουν την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στις σχολικές απαιτήσεις. Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να δείξει κατανόηση στις προβληματικές συνθήκες μέσα στις οποίες οι μαθητές πρέπει να λειτουργήσουν, ενώ συχνά η συζήτηση και η ενθάρρυνση, αν και δεν λύνει τα προβλήματα λειτουργεί ψυχολογικά θετικά για τους μαθητές.

Συγχρόνως, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου μεταξύ των μαθητών, αλλά και των υπολοίπων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, με σκοπό την αλληλοβοήθεια και την υποστήριξη τόσο στα μαθήματα όσο και στην αντιμετώπιση γενικότερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων αποτελεί μια πολύ θετική ενέργεια που προωθεί το γενικότερο φιλοσοφικό πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- *Εμπόδια λόγω ψυχολογικών δυσκολιών*

Συχνά ο συνδυασμός των προηγούμενων εμποδίων επιφορτίζει τους μαθητές με επιπλέον εμπόδια που συνδέονται με την ψυχολογική τους κατάσταση. Με δεδομένο το άγχος και την ανασφάλεια μέσα στην οποία υποχρεούνται, λόγων των συνθηκών ζωής, οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές συχνά δεν βρίσκονται σε ψυχολογικά θετική κατάσταση. Αντίθετα βιώνουν ένα διαρκές άγχος που συνδέεται αφενός με τα προβλήματα που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αλλά και με τον φόβο ότι δεν θα ανταποκριθούν επιτυχώς στις νέες συνθήκες. Εξάλλου, κάποιοι από τους μαθητές με μεταναστευτική ταυτότητα και σχεδόν οι περισσότεροι από τους μαθητές με προσφυγική εμπειρία μεταφέρουν ήδη λιγότερα ή περισσότερα ψυχικά τραύματα, λόγω των συνθηκών που χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν στις χώρες καταγωγής τους ή στην διαδρομή τους προς την νέα χώρα.

Ο εκπαιδευτικός, όπως και στις προηγούμενες κατηγορίες εμποδίων, πρέπει από την πλευρά του να κάνει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να μειώσει τις ψυχολογικές δυσκολίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συζήτηση τόσο σε προσωπικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο μικρότερων ομάδων, βοηθά συχνά στην εκτόνωση των ψυχολογικών δυσκολιών. Συγχρόνως, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενεργοποιήσει τους ρόλους του εμψυχωτή και του συμβούλου προκειμένου να ενθαρρύνει και να ενδυναμώσει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ψυχολογικές δυσκολίες. Η συνεργασία του φορέα εκπαίδευσης με

κοινωνικές υπηρεσίες καθώς και ψυχολογικές υποστηρικτικές δομές στις οποίες μπορεί να απευθυνθεί ο μαθητής και η οικογένειά του χωρίς να χαθεί πολύτιμος χρόνος είναι δυνατόν, επίσης, να βοηθήσει αποτελεσματικά τους συγκεκριμένους μαθητές.

5. Αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές για την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μαθητοκεντρικές, αξιοποιούν τα βιώματα όλων των μαθητών και προωθούν στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της διαπολιτισμικής ανταλλαγής.

- *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική διδακτική πρόταση για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές μπορούν πολύ ευκολότερα να λειτουργήσουν στο πλαίσιο των μικρότερων ομάδων εργασίας απ' ότι στην ολομέλεια της σχολικής τάξης. Στις μικρές ομάδες οι αλλόγλωσσοι μαθητές υπερβαίνουν γρηγορότερα τις αναστολές λόγω γλώσσας και διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών και αλληλεπιδρούν με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Αντίστοιχα, οι γηγενείς μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν σε βάθος με τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους, να κατανοήσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες που μεταφέρουν και σταδιακά να αναπτύξουν ενσυναισθητικές στάσεις απέναντί τους. Με τον τρόπο αυτό οι ομάδες εργασίας μπορούν να αποτελέσουν έναν 'πυλώνα-κλειδί' (Gay, 2000) για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής λειτουργίας τόσο γενικότερα όσο και ειδικότερα στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Αξίζει να αναφερθεί ότι για την αποτελεσματική λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει τις βασικές προϋποθέσεις για τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες εργασίας, αλλά και τις διαδικασίες συντονισμού και εμψύχωσης των ομάδων προκειμένου να συμμετέχουν ισότιμα και ευχάριστα όλοι οι μαθητές.

- *Αξιοποίηση τεχνικών της δραματικής τέχνης*

Η αξιοποίηση των τεχνικών της δραματικής τέχνης, όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να αποτελέσουν ένα ιδιαίτερα

χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής. Μέσα από την δραματική τέχνη οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν καταρχάς σε φαντασιακό πλαίσιο πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας και να στοχασθούν σχετικά με αυτές. Ειδικότερα οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές μέσα από αντίστοιχες τεχνικές μπορούν να εξοικειωθούν με άγνωστες σε αυτούς πολιτισμικές συνθήκες και αναφορές, αλλά και να έχουν την ευκαιρία να παρουσιάσουν πολιτισμικούς κώδικες και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τους τόπους καταγωγής τους. Για την αποτελεσματική αξιοποίηση των τεχνικών της δραματικής τέχνης ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει το πλαίσιο και τη μεθοδολογία εφαρμογής τους, αλλά και να λειτουργεί συντονιστικά και εμψυχωτικά προκειμένου να γίνεται υπέρβαση των εμποδίων κάθε φορά που αυτά εμφανίζονται.

Φυσικά όπως και στις υπόλοιπες διδακτικές μεθόδους καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να γνωρίζει καλά τα στάδια εφαρμογής των συγκεκριμένων μεθόδων, να λειτουργεί εμψυχωτικά για τους μαθητές, να βοηθά στην υπέρβαση των πιθανών εμποδίων και δυσκολιών και να υπενθυμίζει στους μαθητές το σκοπό πραγματοποίησης του συγκεκριμένου παιχνιδιού ρόλων ή προσομοίωσης, αποφεύγοντας την πιθανότητα η διαδικασία πραγματοποίησης να καλύψει ή, σπάνια, να ακυρώσει το σκοπό. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα αξιοποίησης του παιχνιδιού ρόλων και της προσομοίωσης σε πολυπολιτισμικές ομάδες μαθητών, καθώς της χρήσης του για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μελών της κυρίαρχης ομάδας.

- *Η αξιοποίηση των αφηγήσεων*

Οι αφηγήσεις αποτελούν μια ιδιαίτερα αποτελεσματική τεχνική για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής. Σύμφωνα με τον Butcher (2006) όταν οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, αφηγούνται αποκτούν την δυνατότητα να κοιτάξουν «έξω από το κουτί», δηλαδή να αντιμετωπίσουν με μια νέα ματιά καθημερινά βιώματα και περιστατικά. Η νέα αυτή ματιά συχνά είναι αναστοχαστική και βοηθά τους συμμετέχοντες να στοχασθούν πάνω σε νοηματικές οπτικές και συνήθειες που μπορεί να ήταν δυσλειτουργικές, να επηρεάζονταν από στερεοτυπικές αντιλήψεις ή να ήταν πολιτισμικά ‘κλειστές’ απέναντι στους άλλους. Οι αφηγήσεις, και ιδιαίτερα οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις, είναι οι φωνές των μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητών που δεν έχουν ‘φωνή’, δηλαδή εκείνων που προέρχονται από

την μη κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα (Μάγος, 2013). Μέσα από τις αφηγήσεις τους μοιράζονται με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό, τις ανάγκες, τα προβλήματα, τα βιώματα, τα όνειρα και τις ελπίδες τους, ενώ έχουν την ευκαιρία να ακούσουν τα αντίστοιχα στοιχεία από τους συμμαθητές τους. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της ενσυναίσθησης, αλλά λειτουργεί και καταλυτικά για την ψυχική υγεία των μαθητών, καθώς τους δίνει την ευκαιρία να αποφορτισθούν, μέσω της αφήγησης, από ψυχικές και συναισθηματικές εντάσεις και 'τραύματα'. Αν και η μη επαρκής γνώση της γλώσσας εκ μέρους των αλλόγλωσσων μαθητών μπορεί στην αρχή τουλάχιστον να αποτελέσει ένα εμπόδιο στην λειτουργία της αφήγησης, η εκπαιδευτική πράξη αναδεικνύει ότι αν υπάρχει το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, η γλώσσα παύει να αποτελεί ουσιαστικό εμπόδιο. Παράλληλα ο εμψυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κλειδί για την όλη διαδικασία, καθώς οι σωστοί χειρισμοί μπορούν να συμβάλλουν στην απρόσκοπτη ολοκλήρωσή της.

- *Οι προσκλήσεις επισκεπτών και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις*

Οι προσκλήσεις επισκεπτών στην σχολική τάξη, καθώς και οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε κατάλληλους εξωτερικούς χώρους αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι επισκέπτες που θα μπορούσαν να προσκληθούν στην σχολική τάξη μπορεί να προέρχονται από την ευρύτερη πολυπολιτισμική κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο, να είναι γονείς ή συγγενείς των μαθητών ή και ειδικοί επαγγελματίες. Η πρόσκληση συνδέεται με την παρουσίαση κάποιου θέματος, όπως μια γιορτή ή ένα έθιμο των μελών μια μη κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας, η παρουσίαση κάποιων γλωσσικών, θρησκευτικών ή άλλων πολιτισμικών αναφορών, η προσέγγιση των επαγγελματικών 'μυστικών' ενός όχι συνηθισμένου επαγγέλματος κ.λπ.

Είναι προφανές ότι προκειμένου να η πρόσκληση των επισκεπτών να είναι διδακτικά αποτελεσματική, πρέπει να έχει γίνει η κατάλληλη προετοιμασία τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Η ίδια προϋπόθεση ισχύει και για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην ανάπτυξη των πολιτισμικών οριζόντων των μαθητών. Η επίσκεψη σε χώρους που αποτελούν σημεία διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών, βοηθούν αφενός τους γηγενείς μαθητές να έρθουν σε επαφή με τους 'άλλους' πολιτισμούς και αφετέρου

τους μη γηγενείς μαθητές να αποκτήσουν έναν κυρίαρχο ρόλο στο πλαίσιο της επίσκεψης, καθώς μπορούν να γίνουν 'ξεναγοί' των πολιτισμικών κωδίκων και αναφορών των. Ένας τέτοιος ρόλος βοηθά στην ενδυνάμωση και ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας των 'άλλων' μαθητών, διαδικασία που δεν έχουν συχνά την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν στο πλαίσιο της σχολικής ρουτίνας. Όπως υπογραμμίζουν οι Villegas & Lucas (2002) οι εκπαιδευτικές επισκέψεις βοηθούν τους μαθητές να γίνουν «περιπατητές ανθρωπολόγοι» και να ανακαλύψουν άγνωστες μέχρι τότε πολιτισμικές αναφορές.

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις χρειάζονται καλή οργάνωση, αφενός για να προβλεφθεί και να αντιμετωπισθεί κάθε πιθανή δυσκολία και αφετέρου για να αξιοποιηθούν όσο γίνεται καλύτερα στο πλαίσιο της γνωστικής και διδακτικής διαδικασίας. Οι Villegas & Lucas (ό.π.) προτείνουν οι μαθητές να δημιουργήσουν «χάρτες σκέψεων» καταγράφοντας το τι περιμένουν να δουν. Μετά το τέλος της εκπαιδευτικής επίσκεψης συγκρίνουν τους αρχικούς «χάρτες σκέψεων» με τις καταγραφές από την παρατήρηση που έκαναν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Ο εκπαιδευτικός-συνοδός παράλληλα με την προετοιμασία τόσο κατά τη διάρκεια της επίσκεψης όσο και μετά από αυτή βοηθά τους μαθητές να παρατηρήσουν σε βάθος, να αναρωτηθούν, να συγκρίνουν, να συνδέσουν όσα βλέπουν με πιθανά στοιχεία θεωρίας, καταλήγοντας σε σχετικές διαπιστώσεις.

- *Τα σχέδια εργασίας*

Η αξιοποίηση των διαθεματικών διαπολιτισμικών σχεδίων εργασίας στο σχολείο αποτελεί εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα των σχεδίων εργασίας στην πράξη και το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συμμετοχή τους σ' αυτά. Τα σχέδια εργασίας (μέθοδος project) αξιοποιούν τα βιώματα των μαθητών και προωθούν την συνεργασία και την ερευνητική διάθεση. Συγχρόνως, μπορούν να συνδυάσουν πολλά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και να αξιοποιήσουν διδακτικές τεχνικές όπως οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και οι προσκλήσεις που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προτείνονται για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Όπως έχει αναδείξει η εκπαιδευτική έρευνα κυρίως στις πρώτες σχολικές βαθμίδες (Siraj-Blatchford, 1995), οι εφαρμογές στην πράξη διαθεματικών – διαπολιτισμικών σχεδίων εργασίας μερικές φορές εμφανίζει αδύναμα σημεία.

Το σημαντικότερο ίσως από αυτά αφορά στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την ετερότητα. Η προσέγγιση της ετερότητας συχνά γίνεται με απλοϊκούς τρόπους που εστιάζουν σε γραφικές-επιφανειακές διαστάσεις της. Οι προσεγγίσεις αυτές όχι μόνο δεν αναδεικνύουν τον πλούτο και τις αξίες της ετερότητας, αλλά συνήθως μεταφέρουν και αναπαράγουν ένα πλήθος προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Χαρακτηριστικό, πολύ κοινό, παράδειγμα μιας τέτοιας αποτυχημένης προσέγγισης της ετερότητας είναι η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας της περίοδο της Αποκριάς με θέμα σχετικό με τις «φυλές» των ανθρώπων. Μια τέτοιου τύπου προσέγγιση είναι αποτυχημένη για τρεις βασικούς λόγους. Πρώτον, η έννοια της «φυλής», η κατάταξη των ανθρώπων σε «φυλές» και η απόδοση συγκεκριμένων βιολογικών χαρακτηριστικών για κάθε «φυλή» είναι πλέον γνωστό ότι αποτελεί μια μη επιστημονική, χονδροειδή υποβάθμιση της τεράστιας ποικιλίας των ανθρώπων και των ανθρώπινων ομάδων. Δεύτερον, η προσέγγιση αυτή συνήθως γίνεται με απλουστευτικό και επιφανειακό τρόπο που οδηγεί στην αναπαραγωγή εθνικών και πολιτισμικών στερεοτύπων. Έτσι, συχνά, οι μαθητές, κυρίως του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, στο τέλος τέτοιων προσεγγίσεων αποκτούν μια εντελώς λανθασμένη, στερεοτυπική και εξωτική εικόνα για τον «άλλο». Θεωρούν, παραδείγματος χάριν, ότι όλα τα παιδιά της Αφρικής ζουν σε αχυρένιες καλύβες ή ότι όλα τα παιδιά της Κίνας κυκλοφορούν παντού φορώντας το γνωστό «κινέζικο καπελάκι» (Μάγος & Χαλατσογιάννη, 2012). Τρίτον η προσέγγιση των άλλων πολιτισμών με τον παραπάνω τρόπο ιδιαίτερα την περίοδο της Αποκριάς, μια περίοδο συνδεδεμένη με αστεϊσμούς, πειράγματα και ανατροπές, γελοιοποιεί σε ακόμη μεγαλύτερη βαθμό τον διαφορετικό «άλλο» και οδηγεί τα παιδιά σε γνωστικές συγχύσεις για το τι τελικά είναι και τι δεν είναι ρεαλιστικό.

Ο κίνδυνος της εξωτικοποίησης του «άλλου» είναι ένας γνωστός κίνδυνος από τότε που επίσημα τουλάχιστον η εκπαίδευση άρχισε να ασχολείται με τη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη. Πολλοί ερευνητές (Banks, 2004) υπογραμμίζουν την προσοχή που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα εκείνους που για πρώτη φορά πραγματοποιούν σχέδια εργασίας με διαπολιτισμικό περιεχόμενο προκειμένου να μην πέσουν στην «παγίδα» της εξωτικοποίησης. Στην καθημερινή σχολική πράξη έχει παρατηρηθεί ότι από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την παραπάνω «παγίδα», αυτή τη λεπτή κόκκινη γραμμή ανάμεσα στην ουσιαστική και συμβατική αποδοχή του διαφορετικού, μπορούν να σχεδιάσουν και να

πραγματοποιήσουν διαπολιτισμικά σχέδια εργασίας που ανταποκρίνονται στις αξίες της διαπολιτισμικής διάστασης.

Όσον αφορά στους μαθητές, ένας συχνός φόβος που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι η άποψη ότι η αδυναμία επικοινωνίας με πολλούς μαθητές και μαθήτριες, λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας, αποτελεί βασικό εμπόδιο στην εξέλιξη ενός σχεδίου εργασίας. Όπως έχει διαπιστωθεί στην σχολική πράξη αν το κλίμα της τάξης είναι φιλικό και υποστηρικτικό για όλα τα παιδιά κι αν ο εκπαιδευτικός λειτουργεί χωρίς προκαταλήψεις και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις το πρόβλημα της δυσκολίας στην επικοινωνία σταδιακά θα ξεπερασθεί.

Επίλογος

Στο παραπάνω κείμενο έγινε προσπάθεια να αναπτυχθούν κάποιες βασικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ξεκινώντας από την αποσαφήνιση βασικών όρων που συνδέονται με αυτήν, περιγράφηκαν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αναφέρθηκαν κάποια συνήθη εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ‘άλλοι’ μαθητές στο σχολείο, ενώ παρουσιάστηκε το προφίλ του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, καθώς και ενδεικτικές διδακτικές τεχνικές που μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία του.

Είναι προφανές ότι τα παραπάνω αποτελούν ένα πολύ μικρό μέρος του γενικότερου περιεχομένου και των διαστάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και πρακτικής έχει κάνει σημαντικές προτάσεις για την αποτελεσματικότερη ένταξη των διαφορετικών μαθητών, αλλά και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου με βάση τις αρχές της ενταξιακής παιδαγωγικής.

Όμως, είναι επίσης προφανές, ότι δεν υπάρχουν ‘μαγικές συνταγές’ που θα επιλύσουν αυτομάτως τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης. Με δεδομένο ότι σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό κάθε τάξη είναι πολυπολιτισμική και κάθε τάξη έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναζητήσει ο ίδιος και να πειραματισθεί με διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που θα υποστηρίξουν όσο γίνεται αποτελεσματικότερα το έργο του (Banks et al, 2008). Η γνώση των αρχών και των μεθόδων της διαπολιτισμικής, ενταξιακής και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής μπορεί να αποτελέσει την κατάλληλη αφετηρία. Βεβαίως, η διαδρομή δεν είναι ούτε απλή ούτε εύκολη. Πέρα από τα υπόλοιπα βασικά χαρακτηριστικά που χρειάζεται να διαθέτει ο κάθε

εκπαιδευτικός, απαιτείται η υιοθέτηση μιας στάσης στοχαζόμενου επαγγελματία (Altrichter, Posch & Somekh, 2001; Μπαγάκης, 2002), ο οποίος είναι ανοικτός απέναντι στις νέες συνθήκες, επιμορφώνεται, πειραματίζεται με καινοτόμες εκπαιδευτικές μεθόδους και κυρίως βλέπει τον κάθε μαθητή ως εκπαιδευτική πρόκληση. Η προσπάθεια του να υποστηρίξει την αποτελεσματική ένταξη του κάθε μαθητή στη σχολική τάξη αποτελεί συγχρόνως και ένα δικό του επόμενο βήμα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Banks, J., McGee Banks, C., Cortes, C., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., Parker, W. (2008). Democracy and Diversity. Seattle: Center for Multicultural Education.

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school, *European Journal of Teachers Education*, 23 (3), 229-250.

Bodycott, P. (2006). Cultural cross-currents in second language literacy education. *Intercultural Education* 17 (2) 207–220.

Banks, J. (2004*) Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Butcher, S. (2006). Narrative as teaching strategy" *The journal of Correctional Education*, 57 (3), 195-208.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Gay, G. (2000*). Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004) «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών». Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gillborn, D. (1995) *Racism and antiracism in real schools*. London: Open University Press.

Le Roux, J. (2001). Effective teacher training for multicultural teaching, *Multicultural Teaching*, 19 (2), 18-22.

Μάγος, Κ. (2018). Σημειώσεις του μαθήματος «Η διαπολιτισμική διάσταση στην προσχολική εκπαίδευση». Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μάγος, Κ. (2016). *Σχολείο, ρατσισμός, ξενοφοβία και δημοκρατική ευθύνη. Κείμενα και δραστηριότητες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΙΝΕ ΓΣΕΕ (ψηφιακή έκδοση).

Μάγος, Κ. (2013) Ιστορίες των «άλλων»: Οι αφηγήσεις ζωής ως αφετηρία μετασχηματίζουσας μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου: *«Γεφυρώνοντας τις Γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^{ο} αιώνα»*, Βόλος: Ένωση Προφορικής Ιστορίας, 377-386.

Μάγος, Κ., Χαλατσογιάννη, Α. (2012) «Ζουμπαλά, ζουμπαλά, μαύρη μπογιά και κόκκινα φτερά»: Η προσέγγιση των «άλλων» πολιτισμών στις γιορτές του Νηπιαγωγείου. Στα *Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση-Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»*, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, 230 – 243.

Μάγος, Κ. (2005) Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και Του σχολείου,* Αθήνα: Μεταίχμιο, 74-80.

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2002) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nieto, S. (2004). *Affirming diversity.* New York: Pearson.

Rollandi-Ricci, M. (1996) «Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe». In Dragonas, T., Frangoudaki, A. and Inglessi C. (Eds) *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Αθήνα: Νήσος.

Σιμόπουλος (2014) *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Siraj-Blatchford, I. (1995). *The Early Years*, London: Trentham Books

Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers*. New York: State University of New York Press