

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή

(σσ. 21-36)

Αναστασία Κεσίδου

Πολιτισμικός πλουραλισμός και σχολείο

Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 αρχίζει να γίνεται σταδιακά όλο και περισσότερο συνείδηση ότι η ελληνική κοινωνία έχει έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Σε αυτό συμβάλλει η μαζική μετακίνηση κατά το συγκεκριμένο διάστημα στην Ελλάδα παλιννοστούντων (Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία) και αλλοδαπών (ως επί το πλείστον οικονομικών και πολιτικών μεταναστών από τα Βαλκάνια, χώρες της ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική). Η πολιτισμική ετερότητα δεν είναι βέβαια σε καμία περίπτωση ένα φαινόμενο μόνο της τελευταίας εικοσαετίας, κάτι που καθίσταται σαφές, εάν αναλογιστούμε την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων (θρησκευτικών, πολιτισμικών, κ.τ.λ.) που ζουν στον ελλαδικό χώρο. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να αναφέρει κανείς τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, τους μουσουλμάνους της Ρόδου, τους εβραίους, τους τσιγγάνους, κ.τ.λ. Το βέβαιον είναι, πάντως, ότι έως το 1990 περίπου η ελληνική κοινωνία θεωρούσε τον εαυτό της ως μια ιδιαίτερα ομοιογενή κοινωνία.

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν χαρακτηρίζει, βέβαια, μόνο την ελληνική, αλλά όλες τις δυτικές κοινωνίες και δεν οφείλεται αποκλειστικά στις πληθυσμιακές μετακινήσεις που προκύπτουν από τη μετανάστευση ή την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων που υφίστανται μέσα στα όρια των εθνών-κρατών. Πέρα από τις μετακινήσεις αυτές, που αποτελούν ένα παγκόσμιο φαινόμενο, και τις μειονότητες, ζούμε σε μια εποχή επικράτησης υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, ευρωπαϊκής ενοποίησης και διεθνούς επικοινωνίας. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης μεταξύ των λαών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία. Επιπλέον, οι ιστορικές αλλαγές που σημειώθηκαν κατά το τέλος του 20^{ου} αιώνα στην περιοχή των Βαλκανίων δημιούργησαν για την περιοχή αυτή και την Ελλάδα ένα

νέο πλαίσιο πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επικοινωνίας (Κεσίδου 2004). Εκτός από τους παράγοντες αυτούς που συμβάλλουν στην πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και την ανάδειξη της *ετερότητας* (για την ετερότητα, βλ. Γκότοβος 2002) ως βασικού στοιχείου που τις χαρακτηρίζει, είναι σημαντικό να ληφθεί, πάντως, υπόψη και το γεγονός, ότι η ετερότητα αφορά τελικά και τις σχετικά ομοιογενείς κοινωνίες και ομάδες: αρκεί να αναλογιστούμε, ότι ο καθένας από εμάς αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα, άρα είναι εν τέλει «διαφορετικός».

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι ο μέχρι σήμερα μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, που είναι άμεσα συνυφασμένος με την ιδέα του έθνους-κράτους του 18^{ου} και του 19^{ου} αιώνα, αποτελεί πλέον ένα αναχρονιστικό στοιχείο μέσα στο διαφοροποιημένο πλαίσιο που διαμορφώνεται. Υπάρχει πράγματι μια αντίφαση ανάμεσα στην επικρατούσα μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση και αγωγή από τη μια, και την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα, στην οποία ζει και θα ζήσει στο μέλλον η νέα γενιά από την άλλη. Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται όχι μόνο ως αναχρονιστικός, αλλά και ως δυσλειτουργικός παράγοντας. Αυτό συμβαίνει, καθώς η εκπαίδευση και το σχολείο σήμερα δεν παρακολουθούν τις κοινωνικές αλλαγές και δεν προσαρμόζονται στις νέες, διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες. Υπάρχει, συνεπώς, μια αναντιστοιχία μεταξύ κοινωνικών απαιτήσεων και εκπαίδευσης, πράγμα που σημαίνει ότι η τελευταία δεν προετοιμάζει επιτυχώς τους μαθητές να ανταποκριθούν στις διαφορετικές συνθήκες και απαιτήσεις που θέτει η πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες προσκρούει στην ευρέως διαδεδομένη αντίληψη που επικρατεί συχνά περί αναγκαιότητας για εθνική, γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Καθώς, όμως, η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών αποτελεί μια κατάσταση που όχι μόνο θα διατηρηθεί, αλλά και θα ενισχυθεί μελλοντικά, προκύπτει ότι θα πρέπει να υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό, όσο και στους θεσμούς της δεδομένης κοινωνίας (Dietrich 2006).

Όσον αφορά τον ιδεολογικό προσανατολισμό, καθοριστικός είναι ο ρόλος της αγωγής και της εκπαίδευσης. Ως στόχος σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται συχνά η διαμόρφωση «*πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων*». Ο όρος αυτός περιγράφει τον άνθρωπο/πολίτη εκείνο, ο οποίος είναι εξοπλισμένος με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει αποκτήσει μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του, από την άλλη πλευρά όμως έχει την ετοιμότητα και την ικανότητα να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Επίσης, έχει αποκτήσει την ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η λογική εδώ είναι ότι, εάν οι μαθητές μάθουν να ζουν με τον «άλλο», τον διαφορετικό (UNESCO 2002) στο μικροεπίπεδο του σχολείου, τότε θα είναι μελλοντικά σε θέση να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και

πολιτισμικά περιβάλλοντα και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτόν προσδοκούμε τόσο την παροχή της δυνατότητας σε όλα τα άτομα, που κατοικούν σε μια χώρα, ανεξαρτήτως πολιτισμικής και γλωσσικής καταγωγής, για προσωπική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση, αλλά και τη δημιουργία μιας κοινωνίας, η οποία δεν θα ταλανίζεται από τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, κτλ. Έτσι, θέτουμε σε ενέργεια και την «προοδευτική λειτουργία του σχολείου», τη δυνατότητα δηλαδή, μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, να επιδιώξουμε και να επιτύχουμε την αναμόρφωση της κοινωνίας προς επιθυμητές κατευθύνσεις.

Η πολιτισμική ετερότητα αντανακλάται χωρίς αμφιβολία και στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Πρόκειται για ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό, το οποίο, εάν ειδωθεί σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μπορεί κατά περίπτωση να υπερβαίνει ακόμα και το 50% των μαθητών ενός σχολείου, κάτι που συμβαίνει ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα, κυρίως δε σε περιοχές όπου διαμένουν υψηλά ποσοστά παλιννοστούντων και αλλοδαπών. Η μεταβολή αυτή δημιουργεί νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα και συγχρόνως νέες ανάγκες αλλά και προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (ΠΕΦ 1998). Χωρίς αμφιβολία, ωστόσο, ο προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης παραμένει ακόμα και σήμερα μονοπολιτισμικός (Δαμανάκης 2000). Αυτό σημαίνει ότι δεν αξιοποιείται η πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει μέσα στα σχολεία στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης των «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων» που αναφέρθηκαν νωρίτερα, ούτε και υφίσταται το απαιτούμενο «άνοιγμα» των σχολείων μας στις κουλτούρες των γειτονικών βαλκανικών, αλλά και των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών, στο πλαίσιο μάλιστα της ευρωπαϊκής ενοποίησης που αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία στις μέρες μας. Παρά την ψήφιση του Νόμου 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πραγματοποίηση κατά την τελευταία δεκαετία αρκετών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από πλευράς ΥΠΕΠΘ, τα οποία αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών «με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν φαίνεται να έχει βρει το δρόμο της προς τις ελληνικές σχολικές τάξεις.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδιορίζεται συχνά ως η πιο πρόσφατη ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Συγχρόνως, αποτελεί ένα από τα μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση. Ο στόχος αυτού του κειμένου είναι να καταστήσει σαφές, πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να υπερβεί τον αναχρονισμό και τη δυσλειτουργία που αναφέρθηκαν νωρίτερα, με άλλα λόγια να συμβάλει με τέτοιο τρόπο, ώστε η εκπαίδευση να συμβαδίζει με τις κοινωνικές εξελίξεις. Επίσης, στόχος του κειμένου είναι να αναδείξει τους τρόπους, με τους οποίους η δια-

πολιτισμική εκπαίδευση συμβάλει στη διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων. Αυτό θα γίνει μέσω της πραγμάτευσης των υπόλοιπων μοντέλων διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, από τα οποία διαφοροποιείται η διαπολιτισμική προσέγγιση, αλλά και μέσω μιας αναλυτικής συζήτησης των στόχων και των πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συζητείται, τέλος, η σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς τόσο η καλή εκμάθηση της δεύτερης, όσο και της μητρικής γλώσσας, βρίσκονται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία συζητούνται πέντε μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση, εκ των οποίων τα δύο είναι μονοπολιτισμικά και τα τρία πολυπολιτισμικά προσανατολισμένα. Τα μοντέλα αυτά σχετίζονται άμεσα και με μια γενικότερη αντίληψη της συγκεκριμένης κοινωνίας και πολιτείας για την ένταξη των μειονοτικών πληθυσμών σε αυτήν. Έτσι, έχουν επικρατήσει κατά καιρούς, ακόμα και στο πλαίσιο της ίδιας χώρας, διάφορες προσεγγίσεις σχετικά με τα θέματα της εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Γενικά, ισχύει πως, όταν αλλάζει η εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας χώρας, τότε προκύπτουν αντίστοιχες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, στην οργάνωση αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα τέσσερα μοντέλα, για να ακολουθήσει η συζήτηση του πέμπτου, του διαπολιτισμικού, σε χωριστές ενότητες που ακολουθούν.

Μονοπολιτισμικά	Πλουραλιστικά
Αφομοίωσης	Πολυπολιτισμικό
Ενσωμάτωσης	Αντιρατσιστικό
	Διαπολιτισμικό

Μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Το πρώτο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο που εμφανίζεται ιστορικά στα εθνικά κράτη είναι εκείνο της *αφομοίωσης*. Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, ο μόνος τρόπος, προκειμένου να γίνει κάποιος αποδεκτός από την κυρίαρχη ομάδα και να μπορεί να λειτουργεί σε αυτήν ισότιμα με το γηγενή πληθυσμό, είναι να θέσει στο περιθώριο τη μητρική του γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. Στόχος είναι να ταυτιστεί απόλυτα με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας. Η τελευταία θεωρεί την ύπαρξη των παιδιών των μειονοτήτων ως παιδαγωγικό πρόβλημα. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική πρόκειται για «ελλειμματικούς» μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν

καθόλου ή δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και κατά συνέπεια αποτελούν μια προβληματική παραφωνία μέσα σε αυτό. Η επίλυση του προβλήματος, σύμφωνα με αυτήν την οπτική, μπορεί να δοθεί μόνο με τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η οποία θα οδηγήσει και στη γρήγορη αφομοίωση των μαθητών αυτών στην κυρίαρχη τάξη πραγμάτων. Γενικά, η χώρα υποδοχής θεωρεί υποχρέωσή της να παρέχει βοήθεια σε όλους να γίνονται ανταγωνιστικοί στην κυρίαρχη γλώσσα και τον πολιτισμό. Υπό αυτήν την έννοια η παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στα σχολεία δεν επιφέρει καμία αλλαγή στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο παραμένει πεισματικά μονοπολιτισμικό. Κατά συνέπεια, οι μαθητές είναι εκείνοι, οι οποίοι θα πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα του σχολείου και όχι το σχολείο εκείνο που θα προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, το αφομοιωτικό μοντέλο είναι εκείνο που συνδέεται με την απώλεια των μειονοτικών πολιτισμών και των μητρικών γλωσσών. Πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας μαθαίνουν να αγνοούν άλλους πολιτισμούς και αναπτύσσουν στερεότυπα και καχυποψία για καθετί το διαφορετικό. Στο ίδιο πλαίσιο τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων οδηγούνται σε συμπεριφορές, όπως παθητικότητα και δουλικότητα ή εναλλακτικά σε αμυντική και άκρως επιθετική συμπεριφορά.

Ως μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης θεωρείται εκείνο της *ενσωμάτωσης*. Στο μοντέλο αυτό δεν κυριαρχεί η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες, καθώς οι υπάρχουσες παραδόσεις των μειονοτικών πολιτισμών μπορούν να αποτελούν μέρος της νέας ταυτότητας που αναπτύσσουν οι μειονότητες στη χώρα υποδοχής. Το ίδιο συμβαίνει και με τις μητρικές γλώσσες, οι οποίες μπορούν να διατηρηθούν. Ωστόσο, το κρίσιμο σημείο σε σχέση με αυτό το μοντέλο συνίσταται στο γεγονός, ότι τόσο οι διάφορες εκφάνσεις των μειονοτικών πολιτισμών, όσο και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να κάνουν την εμφάνισή τους μόνο στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου. Έτσι, λοιπόν, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό, όμως, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, το σχολείο παραμένει κατά βάση μονοπολιτισμικό. Παρόλο που μπορεί να εισάγονται στο κυρίαρχο πρόγραμμα στοιχεία που αφορούν τους μειονοτικούς πληθυσμούς, αυτά επιλέγονται με κριτήριο τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού. Ο στόχος εδώ είναι η καλύτερη ενσωμάτωση των μειονοτικών μαθητών (και όχι η πολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα σε όλους τους μαθητές), καθώς θεωρείται ότι η ενασχόληση στο σχολείο με θέματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό τους θα διευκολύνει και την αποδοχή τους. Επίσης, λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου από τους μειονοτικούς μαθητές.

Όταν σταδιακά άρχισε να γίνεται συνείδηση ότι τα προηγούμενα μοντέλα δεν έδιναν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά και με την άνοδο των κινημάτων των μεταναστών, σημειώθηκε μια στρο-

φή προς πιο πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτήτων. Το πρώτο από αυτά είναι το *πολυπολιτισμικό*. Το μοντέλο αυτό, το οποίο δεν θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό, βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα. Συγκεκριμένα, τονίζεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας που θα πρέπει να έχει το κάθε παιδί να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αναπτύσσονται ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού. Το μοντέλο αυτό, παρόλο που ενέχει το θετικό στοιχείο ότι λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, μπορεί να δημιουργήσει ένα σημαντικό πρόβλημα: ότι οι πολιτισμοί με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσονται παράλληλα, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση. Το γεγονός αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο, οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει σε γκετοποίηση. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται «παράλληλες κοινωνίες» μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιτυγχάνεται το βασικό αίτημα για κοινωνική συνοχή.

! Υπάρχει ωστόσο και μια περίπτωση κατά την οποία η φοίτηση των παιδιών σε σχολεία οργανωμένα βάσει του δικού τους πολιτισμικού πλαισίου αποδεικνύεται χρήσιμη. Ποια είναι αυτή;

Το επόμενο πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο είναι το *αντιρατσιστικό* (Τσιάκαλος 2000). Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα της πρόληψης και της άρσης του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία. Προσπαθεί να στρέψει το ενδιαφέρον της κυρίαρχης ομάδας στους λόγους, για τους οποίους τα παιδιά κάποιων ομάδων που μειονεκτούν οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και επιπλέον να χορηγήσει στις μειονοτικές ομάδες τους πόρους που χρειάζονται, προκειμένου να λειτουργήσουν με όρους ισότητας και με επιτυχία στο σχολείο. Όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση, επιδιώκεται η αποδοχή και η εκτίμηση της ετερότητας, η θεματοποίηση και η συζήτηση επίμαχων κοινωνικών ζητημάτων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (σε αντιπαράθεση με μια προσέγγιση, βάσει της οποίας τα θέματα αυτά θα πρέπει να καλύπτονται σαν να μην υφίστανται). Το τελευταίο αυτό στοιχείο μας παραπέμπει στην έμφαση που το συγκεκριμένο μοντέλο αποδίδει στο «θεσμικό ρατσισμό». Στο πλαίσιο αυτό αναγνωρίζεται ότι το θέμα του ρατσισμού δεν αφορά αποκλειστικά τις αρνητικές στάσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι ο ένας για τον άλλο, αλλά αφορά πολύ τις δομές και τους θεσμούς της συγκεκριμένης κοινωνίας και της εκπαίδευσης, στους οποίους επίσης διεισδύουν συχνά ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές.

! Ένα παράδειγμα θεσμικού ρατσισμού αφορά τη γνωστή ρύθμιση που εφαρμόστηκε παλαιότερα στην ελληνική εκπαίδευση, βάσει της οποίας τη θέση του σημαιοφόρου σε μαθητικές παρελάσεις μπορούσε να καταλάβει ο άριστος μαθητής, ο οποίος, όμως, ήταν μεταξύ άλλων και σωματικά αρτιμελής.

Εξαιτίας αυτής της έμφασης στο θεσμικό ρατσισμό η αντιρατσιστική προσέγγιση δέχτηκε, πάντως, την κριτική, ότι τείνει να μετατρέψει το σχολείο σε πεδίο κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων (για τα μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών πληθυσμών, βλ. Μάρκου 1997, Γεωργογιάννης 1999, Νικολάου 2000).

! Ποιο από τα παραπάνω μοντέλα θεωρείτε ότι εφαρμόζεται σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση;

Στοχοθεσία και περιεχόμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αποτελεσματική επικοινωνία που πραγματοποιείται στο πλαίσιο συναντήσεων ανθρώπων που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου βασίζεται σε προϋποθέσεις, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά χαρακτηρίζουν τις πολυπολιτισμικές προσωπικότητες που αναφέραμε νωρίτερα. Ωστόσο, θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι δεν είναι πάντα εύκολο να είναι κανείς «πολυπολιτισμικός». Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η απόκτηση και η άσκηση των ικανοτήτων που προαναφέρθηκαν μέσα από μια κατάλληλα διαμορφωμένη εκπαίδευση, προσανατολισμένη σε διαπολιτισμικές αρχές. Στο πλαίσιο αυτό η *διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* ορίζεται ως μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία που βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και δεν ανταποκρίνεται πια στην πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα (Dietrich 2006). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να δώσει λύσεις σε προβλήματα που απέτυχαν να επιλύσουν τα υπόλοιπα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο που συζητήσαμε νωρίτερα.

Στη συνέχεια θα κάνουμε αναφορά στη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως διατυπώνεται στη βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή. Σε αυτήν αναφέρονται συχνά οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τις προσδιορίζει ο γερμανός μελετητής Helmut Essinger. Ο Essinger αναφέρεται συγκεκριμένα σε τέσσερις αρχές που είναι οι εξής:

❖ η *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση* (empathy). Πρόκειται για ένα στόχο, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να μπαίνουμε στη θέση τους και να βλέπουμε τις απόψεις και τα προβλήματά τους μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Για να είναι αυτό δυνατό, θα πρέπει η εκπαίδευση καταρχήν να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα ή και τα προβλήματα των «άλλων», είτε αυτοί είναι μετανάστες που ζουν δίπλα μας, είτε είναι γειτονικοί και άλλοι λαοί που ζουν πέρα από τα σύνορά μας.

- ! Κυρίως τη δεκαετία του 1990, με την άφιξη του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος στη χώρα μας, ήταν συχνή η αναφορά στον τύπο, συμβατικό και ηλεκτρονικό, περιστατικών κλοπής ή και άλλων παραβατικών συμπεριφορών από πλευράς των μεταναστών, ιδιαίτερα δε των λαθρομεταναστών. Χωρίς αμφιβολία, η κλοπή είναι μια πράξη ηθικά κατακριτέα που παραβιάζει το δικαίωμα που έχει κανείς στην ιδιοκτησία. Το άτομο, όμως, εκείνο που έχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης δεν θα σπεύσει να καταδικάσει αβίαστα τη συμπεριφορά αυτή αλλά θα προχωρήσει ένα βήμα παρακάτω: «για ποιο λόγο συνέβη η πράξη αυτή; Μήπως γιατί ο θύτης είχε να φάει μία εβδομάδα; Μήπως τελικά και εγώ ο ίδιος, εάν βρισκόμουν στην ίδια θέση, θα έκλεβα για να φάω, παρόλο που κάτι τέτοιο σύμφωνα με τις παρούσες συνθήκες της ζωής μου μου φαίνεται σήμερα ανήθικο και αδιανόητο;».
- ❖ Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Πρόκειται για την ανάπτυξη από τους νέους μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων των κρατών και των φυλών και βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, μπορούν, εν δυνάμει, να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα και είναι λογικό και αναμενόμενο να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο.
- ! Είναι πράγματι σημαντικό, ο καθένας μας να μπορέσει να συνειδητοποιήσει το εξής: Το γεγονός ότι γεννηθήκαμε και ζούμε σε μια συγκεκριμένη εποχή και σε ένα συγκεκριμένο τόπο που έχει να μας προσφέρει ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης είναι εντελώς τυχαίο. Τι θα είχε συμβεί άραγε, εάν είχαμε γεννηθεί μερικά χιλιόμετρα βορειότερα των ελληνικών συνόρων; Η λογική της εκπαίδευσης για αλληλεγγύη είναι ακριβώς αυτή, ότι η δική μας καλή τύχη δεν μπορεί να μας αφήνει αδιάφορους σε ό,τι συμβαίνει σε άλλους ανθρώπους που δεν στάθηκαν το ίδιο τυχεροί όσο εμείς.
- ❖ Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί με το άνοιγμά μας στους ξένους πολιτισμούς και την ταυτόχρονη πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
- ! Μια τέτοια πρακτική μας δίνει τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς και της σύγκρισης, η οποία μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και τις επιρροές που έχουμε δεχτεί από το πολιτισμικό μας περιβάλλον. Επίσης, μας δίνει τη δυνατότητα να υπερβούμε την ομοιογένεια: εκεί όπου υπάρχουν περισσότερες από μία απόψεις και προοπτικές, οι οποίες βρίσκονται σε μια διαδικασία τριβής και αντιπαράθεσης, έχουμε και περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούμε στην πρόοδο.
- ❖ Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, ένας στόχος που αποβλέπει στην ανοιχτότητα απέναντι στους άλλους λαούς, την επικοινωνία και την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Πρόκειται για τον παραμερισμό της εμμονής στην προσήλωση στην εθνική καταγωγή και για την ανάπτυξη πολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Essinger 1991).

! Η σχετική επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει ότι η ελληνική εκπαίδευση, πέρα από την όποια πρόοδο θα μπορούσε να σημειώσει κανείς σε σχέση με προηγούμενα χρόνια, παραμένει εθνοκεντρική (Φραγκουδάκη/Δραγώνα 1997).

Πέρα από τις αρχές αυτές, για την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας και του περιεχομένου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι χρήσιμο να αναφερθούμε και στα τρία αξιώματά της, όπως τα προσδιορίζει ο Μ. Δαμανάκης:

❖ Το αξίωμα της *ισοτιμίας των πολιτισμών* στηρίζεται στη βασική παραδοχή της Εθνολογίας ότι οι πολιτισμοί εξυπηρετούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ομάδων που τους έχουν αναπτύξει. Υπό αυτήν την έννοια δεν μπορούν παρά να θεωρηθούν ισότιμοι μεταξύ τους: Ό,τι είναι π.χ. ο ελληνικός πολιτισμός για τους Έλληνες, είναι ο αλβανικός πολιτισμός για τους Αλβανούς. Οι πολιτισμοί μπορούν να αξιολογηθούν κατά συνέπεια μόνο με εσωτερικά και όχι με εξωτερικά κριτήρια. Βλέπουμε, ωστόσο, ότι οι άνθρωποι έχουν συνήθως την τάση να συγκρίνουν, να αξιολογούν και να κατατάσσουν τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους. Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει εκτενής συζήτηση γύρω από την ισοτιμία των πολιτισμών σε σχέση και με κάποιους περιορισμούς, τους οποίους συνεπάγεται (βλ. για παράδειγμα τη συζήτηση για την «οικουμενικότητα» και τον «πολιτισμικό σχετικισμό»), το αξίωμα αυτό είναι βασικό, διότι μας οδηγεί και στην ισότιμη αντιμετώπιση των λεγόμενων «ενδιάμεσων πολιτισμών» (βλ. παρακάτω).

❖ Η *ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου* ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (η «*υπόθεση του ελλείμματος*» και η «*υπόθεση της διαφοράς*»). Με απλά λόγια το αξίωμα αυτό αναφέρεται στην αναγκαιότητα της θεώρησης των μειονοτικών μαθητών όχι ως «ελλειμματικών» αλλά ως «διαφορετικών». Αναγνωρίζεται κατά συνέπεια ότι τα παιδιά αυτά, όταν εισάγονται στο κυρίαρχο σχολείο, δεν αποτελούν «άγραφους πίνακες» αλλά γνωρίζουν μία γλώσσα, τη μητρική τους και επίσης είναι φορείς ενός μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο είναι απλά διαφορετικό και όχι ελλειμματικό σε σχέση με το κυρίαρχο. Άρα το υπόβαθρο αυτό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι πολύ βασικό να αξιοποιείται στο σχολείο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

! Εάν δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, τότε οι μαθητές κινδυνεύουν από τις αρνητικές συνέπειες που συνδέονται με την αφομοίωση (βλ. μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση).

❖ Η *παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση*. Συγκεκριμένα, προσδοκάται ότι η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μειονοτικούς πληθυσμούς θα επιφέρει και την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Στόχος είναι η αποφυγή της περιθωριοποίησής τους. Αυτό το αίτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται προφανώς με το αίτημα της άρσης της αναπαγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οδηγούν σε κοινωνική ανισότητα, στο πνεύμα της σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που εξελίσσεται από τη δεκαετία του 1960 (Δαμανάκης 2000).

Πέρα από αυτά είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τη *διπολιτισμική* και τη *δίγλωσση* εκπαίδευση για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Η διπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τον «ενδιάμεσο πολιτισμό», στον οποίο αναφερθήκαμε και νωρίτερα. Ο όρος αυτός αναφέρεται στον πολιτισμό εκείνο που οι συγκεκριμένοι μαθητές αναπτύσσουν, καθώς δέχονται επιρροές από δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα, εκείνο της χώρας υποδοχής και εκείνο της χώρας καταγωγής. Ο ενδιάμεσος πολιτισμός είναι, βάσει και του αξιώματος της ισοτιμίας των πολιτισμών, ισότιμος με τους δύο άλλους εμπλεκόμενους πολιτισμούς και θεωρείται ότι θα πρέπει να αποτελεί την αφετηρία και το στόχο οποιοδήποτε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνεται για τα παιδιά των μειονοτήτων. Κατά συνέπεια, στόχος είναι η ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας σε αυτά τα παιδιά, η οποία θα πρέπει να θεωρείται ως εμπλουτισμός και πλεονέκτημα έναντι του μονοπολιτισμού. Για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι πέρα από την καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας (δηλαδή της γλώσσας του σχολείου) θα πρέπει να βρίσκει αναγνώριση στα εκπαιδευτικά συστήματα και η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών τόσο ως αντικείμενο, όσο και ως μέσο διδασκαλίας. Στόχο σε αυτό το πλαίσιο αποτελεί η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της σωστής εκμάθησης τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Cummins 1999 και Δαμανάκης 2000).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της «*διαπολιτισμικής ετοιμότητας*» (ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της «*διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιάς*», η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς (Κεσίδου/ Παπαδοπούλου 2008). Θα πρέπει, επίσης, να έχει γίνει στο μεταξύ σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους, αντιμετωπίζοντας μάλιστα την τελευταία ως παιδαγωγικό πρόβλημα, αλλά απευθύνεται και στην πλειονότητα, δηλαδή και στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται στο πλαίσιο μιας «*Παιδαγωγικής για Όλους*» και αφορά όλα τα σχολεία, ακόμα και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής. Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο σε «*κρατικό*», όσο και σε «*διακρατικό*» επίπεδο. Το κρατικό αφορά μετανάστες, παλιννοστούντες και άλλες μειονότητες που ζουν στα όρια ενός κράτους από τη μια και την κυρίαρχη ομάδα από την άλλη. Το διακρατικό επίπεδο είναι εκείνο που αφορά την πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση λαών που ζουν σε διαφορετικά κράτη (π.χ. Ελλάδα, Βαλκάνια, χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης [=ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση]).

Πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τους στόχους, τις αρχές και τα περιεχόμενα που παρουσιάστηκαν προκύπτουν και συγκεκριμένες πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αναφέρονται σύντομα παρακάτω:

- ❖ Η βασική πρακτική συνίσταται στη *συνεκπαίδευση* παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου. Αυτό σημαίνει, ότι τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων φοιτούν στα ίδια σχολεία. Με τον τρόπο αυτόν προωθείται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση και αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων που συχνά προκύπτει, όταν η εκπαίδευσή τους πραγματοποιείται σε διαφορετικά σχολεία από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας.
- ❖ *Διαπολιτισμική διεύρυνση* των προγραμμάτων διδασκαλίας (αντιπροσώπηση των ξένων πολιτισμών σε αυτά, συζήτηση θεμάτων όπως η ξενοφοβία και η σχέση κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, κατανόηση ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος ούτε μονοδιάστατος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές) (Auerhheimer 2003, Κεσίδου 2007). Η συνεκπαίδευση των παιδιών που μόλις αναφέρθηκε δεν έχει νόημα και μάλιστα μπορεί να οδηγήσει σε πολιτισμική αφομοίωση, αν τα προγράμματα δεν συμπεριλάβουν τους «άλλους» και την οπτική τους γωνία. Η διαπολιτισμική προοπτική μπορεί να ενταχθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος.
- ! *Αυτό μπορεί, για παράδειγμα, να πραγματοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας με τον παραμερισμό του εθνοκεντρισμού, αλλά και την ανάδειξη της ποικιλίας των ερμηνειών που επιδέχονται τα ιστορικά γεγονότα ανάλογα με την πλευρά που αντιπροσωπεύει κανείς.*
- ❖ Απαλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας και των σχολικών εγχειριδίων από *προκαταλήψεις, στερεότυπα και εικόνες εχθρού* και επίσης *ανάδειξη όχι μόνο των πολιτισμικών διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων* που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και στους λαούς. Την πρακτική αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων, τα αποτελέσματα της οποίας όσον αφορά τη χώρα μας και τις υπόλοιπες βαλκανικές χώρες είναι αποκαλυπτικά (Καψάλης /Μπονίδης /Σιπητάνου 2000).
- ❖ Εφαρμογή *εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων* που συνάδουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οργάνωση *κοινών προγραμμάτων συνεργασίας* μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Στόχοι σε αυτό το πλαίσιο αποτελούν η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών (συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ταλέντων που φέρουν ήδη αυτά τα παιδιά από τη χώρα προέλευσής τους), η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων όλων των μαθητών, η συνειδητοποίηση από τους μαθητές πολιτισμικών ομοιοτήτων. Η οργάνωση κοινών προγραμμάτων (π.χ. με τη συμμετοχή σχολείων από την Ελλάδα και από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών ή άλλων χωρών) είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αγγίζει όχι μόνο τη γνωστική αλλά και τη συναισθηματι-

κή σφαίρα της προσωπικότητας των μαθητών. Αυτό σημαίνει περισσότερες πιθανότητες επίδρασης στις αντιλήψεις ή και στις στάσεις των μαθητών.

- ❖ Εισαγωγή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην *εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Σήμερα αναγνωρίζεται ευρέως ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν ένα ρόλο-κλειδί όσον αφορά την καθιέρωση της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στοχεύει στην παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας (αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, ανοιχτότητα, αποδοχή του διαφορετικού, απαλλαγή από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις) και σε ένα δεύτερο επίπεδο στην παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας (EMIL 2006). Γιατί, ένα πράγμα είναι να θέλω να κάνω κάτι και ένα άλλο να ξέρω, πώς να το κάνω. Με τον τρόπο αυτό η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα ως αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου. Στόχος, επίσης, είναι οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν πρωτοβουλία για την εφαρμογή διαπολιτισμικά προσανατολισμένων διδακτικών προσεγγίσεων στην πολυπολιτισμική τάξη, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης «κάτωθεν».

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσική διδασκαλία

Όπως αναφέραμε ωρίτερα, η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της σωστής εκμάθησης τόσο της δεύτερης, όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης αποκτά μεγάλη σημασία στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Τα επιχειρήματα υπέρ της αναγκαιότητας εκμάθησης της μητρικής γλώσσας είναι πολλά και έχουν αναπτυχθεί εκτεταμένα στη διεθνή βιβλιογραφία. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε πολύ συνοπτικά τα εξής:

- ❖ τη δυνατότητα απόκτησης καλής επάρκειας στη χρήση *δύο* γλωσσών αντί για μίας
- ! *Έχει ενδιαφέρον να σκεφτούμε, τι σημαίνει η απώλεια της μητρικής γλώσσας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών σε μία εποχή, όπου η κατοχή δύο ή και τριών γλωσσών πέραν της μητρικής θεωρείται ως δεξιότητα-κλειδί, προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί κανείς με επιτυχία στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών.*
- ❖ τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ως αναφαίρετο δικαίωμά τους
- ! *Η απώλεια της μητρικής γλώσσας και η πολιτισμική αφομοίωση δεν συμβάλλουν προφανώς στην ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας από τους μαθητές (βλ. παραπάνω). Τι συνέπειες μπορεί να έχει το γεγονός αυτό για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την κοινωνικοποίηση και την επαγγελματική και κοινωνική τους ανέλιξη;*

❖ τις θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας για τους μαθητές, που προκύπτουν από ερευνητικά δεδομένα: μεγαλύτερη ευφυΐα και ευελιξία του νου, κριτική και μεταγλωσσική ικανότητα, μεγαλύτερη ικανότητα συνειδητοποίησης του αυθαίρετου χαρακτήρα της γλώσσας κ.τ.λ.

! *Οι θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας, πάντως, μπορούν να διασφαλιστούν μόνο μέσω της εφαρμογής καλά σχεδιασμένων και οργανωμένων προγραμματιζόμενων δίγλωσσων εκπαιδεύσεων.*

❖ το γεγονός ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η δεύτερη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας βασίζεται στην καλή γνώση της πρώτης (για τα θέματα διγλωσσίας, βλ. Σκούρτου 1997 και Cummins 1999).

! *Κατά συνέπεια, τα επιχειρήματα που φέρουν την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα να δρουν ανταγωνιστικά ή μία απέναντι στην άλλη δεν ευσταθούν. Το ίδιο ισχύει και για τα επιχειρήματα που προβάλλονται κάποιες φορές από τους εκπαιδευτικούς, ότι η χρήση από τους αλλόγλωσσους μαθητές της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο και την οικογένεια ουσιαστικά υπονομεύουν την προσπάθειά τους να τους διδάξουν σωστά τη δεύτερη γλώσσα.*

Παρόλο που η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι στην Ελλάδα θεσμικά κατοχυρωμένη, δεν εφαρμόζεται. Αντίθετα, λαμβάνεται μέριμνα για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή της ελληνικής, στο πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η αναγκαιότητα της καλής εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές που προέρχονται από γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μειονοτήτων. Αυτό συμβαίνει, καθώς η ενδεχόμενη γλωσσική περιθωριοποίηση και η συνακόλουθη σχολική αποτυχία τους δεν μπορεί παρά να οδηγήσουν σε σχολική διαρροή και στη μελλοντική κοινωνική, οικονομική και πολιτική τους περιθωριοποίηση. Μια τέτοια προοπτική έρχεται, βέβαια, σε αντίθεση με το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το πλαίσιο προκύπτει η αναγκαιότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα συμβάλουν στην ενίσχυση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά μειονοτήτων. Σύμφωνα με τη σχετική προβληματική που έχει αναπτυχθεί διεθνώς αλλά κατά τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη στα εξής:

❖ Να βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής λόγου, «ώστε να μπορέσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα να ενταχθούν στο σχολικό αλλά και ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον τους, αποβάλλοντας τα συναισθήματα μειονεξίας που τους δημιουργεί η έλλειψη επικοινωνιακής επάρκειας» (Κοιλιάρη 2002).

❖ Καθώς, όμως, η απόκτηση της ικανότητας επικοινωνίας δε συνεπάγεται σε

καμία περίπτωση και την απόκτηση των απαιτούμενων *ακαδημαϊκών δεξιοτήτων*, προκειμένου να μπορέσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου, η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας είναι απαραίτητο να υποστηρίζει τους μαθητές με τρόπο που να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία και στις ανάγκες των άλλων μαθημάτων τους και επίσης να έχει συνεχή χαρακτήρα.

- ❖ Να αξιοποιούνται οι μητρικές γλώσσες των παιδιών, κάτι που μπορεί να γίνει ευκολότερα με την αξιοποίηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών.
- ! *Οι τελευταίοι μπορούν να αξιοποιήσουν το πλεονέκτημα της μητρικής γλώσσας των παιδιών ως βάσης για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας αλλά και να δημιουργήσουν περισσότερα κίνητρα μάθησης, καθώς μέσω της χρήσης της μητρικής γλώσσας αγγίζουν τον κόσμο των παιδιών.*
- ❖ Τέλος, σημαντική είναι η αναγκαιότητα αξιοποίησης σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των θεωριών, των αρχών και των διδακτικών προσεγγίσεων που προκύπτουν από τον ιδιαίτερο κλάδο που αφορά τη «διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» (Κοιλιάρη 2005).

Βιβλιογραφία

- Auernheimer, G. (2003³), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Μτφ. Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.
- EMIL (2006), *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*, Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Άγκυρα/ Μπρίστολ/ Μόναχο/ Σόφια/ Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σωκράτης/ Κομένιος 2.1.
- Essinger, H. (1991), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*.

- Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.
- Καψάλης, Α./Μπονίδης, Κ./Σιπητάνου, Α. (επιμ.) (2000), *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κεσιδού, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές». Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.
- Κεσιδού, Α. (2007), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*, εισήγηση στην επιστημονική Δημερίδα με τίτλο: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», Α.Π.Θ., 10 και 11/12/2007.
- Κεσιδού, Α./Παπαδοπούλου, Β. (2008), Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές, υπό δημοσίευση στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
- Κουλιάρη, Α. /Αγοραστός, Γ. /Ζάγκα Ε. (2001), «Αναζητώντας μία αποτελεσματική πρόταση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (ΝΕΓ 2) σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές», στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 32, 38-56.
- Κουλιάρη, Α. (2005), *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιο-γλωσσολογική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ) (1998), *Σχολείο και ετερότητα. Ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*, Σεμινάριο 24. Αθήνα.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (2002), *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, μτφ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Ά./ Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Η Αναστασία Κεσίδου είναι λέκτορας στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με γνωστικό αντικείμενο «Συγκριτική Παιδαγωγική και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Έχει διδάξει το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στο Α.Π.Θ., στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, καθώς και στο πλαίσιο του European Master's Degree in Human Rights and Democratisation (Έδρα UNESCO- Α.Π.Θ.). Επίσης, διδάσκει συναφή θέματα σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ποικίλων φορέων (προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ, ΠΕΚ, προγράμματα Socrates/Comenius). Έχει συμμετάσχει σε ερευνητικό πρόγραμμα της UNESCO με θέμα «Τα προγράμματα διδασκαλίας των «εθνικών» μαθημάτων στη Βοσνία- Ερζεγοβίνη». Τα τελευταία χρόνια είχε την επιστημονική ευθύνη δύο υποέργων του ΕΠΕΑΕΚ με αντικείμενο την εκπαίδευση των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Εκτός από τη διδακτορική της διατριβή με θέμα «Η ευρωπαϊκή διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Βάδη-Βυρτεμβέργη» (στη γερμανική γλώσσα) έχει συγγράψει πολλές επιστημονικές εργασίες, ενώ συνέβαλε και στη συγγραφή του εγχειριδίου με τίτλο «Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» (στη γερμανική γλώσσα).