

## Οι βασικές ορίζουσες ενός μετανεωτερικού και διαπολιτισμικού πλαισίου για την ενδυνάμωση της μαθησιακής ικανότητας των μαθητών

Αθανάσιος Γιαννίκας

[agiannikas@sch.gr](mailto:agiannikas@sch.gr)

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Περίληψη.** Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει και να καθοδηγήσει τους μαθητές να εμπεδώσουν το αίσθημα του σεβασμού και της αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών με την ανάπτυξη κατάλληλων γνωστικών εργαλείων έτσι, ώστε αυτοί να αντιτάσσονται σε κάθε επίπεδο (πνευματικό, πολιτιστικό, ηθικό, θρησκευτικό και ψυχολογικό) στα στερεότυπα που ενθαρρύνουν τις συγκρούσεις και απομακρύνουν τις συνθήκες που είναι προαπαιτούμενες για την ειρηνική επίλυση των διαφορών. Γι' αυτό, οι στόχοι και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας δεν μπορούν να περιορίζονται στα όρια του εθνικού πολιτισμού, αλλά να προβάλλονται και να αναπτύσσονται σε κατευθύνσεις και ορίζοντες ευρύτερους, που θα περιλαμβάνουν τις κατακτήσεις του πολιτισμού, της γνώσης και της ηθικής εξέλιξης όλων των λαών του κόσμου και τις “εν γένει” πολιτισμικές και γλωσσικές αλληλεπιδράσεις. Η διαπολιτισμικότητα στοχεύει στην κριτική και δυναμική ολοκλήρωση των πολιτισμών, οι οποίοι θα είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να συγκριθούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν και να αξιοποιήσουν με αμοιβαιότητα ιδέες, υποθέσεις και σύμβολα με άλλα πολιτισμικά συστήματα. Συνεπώς η ικανοποίηση των προϋποθέσεων της αναγνώρισης του “άλλου”, της άρσης της μισαλλοδοξίας και του εθνοκεντρισμού είναι «η ικανή και αναγκαία συνθήκη» για την επίτευξη του “διαπολιτισμού”.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαπολιτισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανεωτερικότητα, κοινωνικός μετασχηματισμός.

### Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική φύση των σύγχρονων κοινωνιών επηρεάζει σημαντικά και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Ευαγγέλου, 2007). Τα γενικότερα ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες και κατ' επέκταση τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, όπως η διεύρυνση των ανισοτήτων, η εσωστρέφεια, οι προκαταλήψεις, η ξενοφοβία ή ο ρατσισμός αναζητούν αποτελεσματικές λύσεις και χαράσσουν στρατηγικό σχεδιασμό για την αντιμετώπισή τους.

Ως εκ τούτου θεωρείται ότι το διαπολιτισμικό πρότυπο εκπαίδευσης αποτελεί μια συνολική εκπαιδευτική πολιτική που ανταποκρίνεται επαρκώς στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του σύγχρονου σχολείου<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>«Αν είναι να διδάξουμε επιτυχώς όλους τους μαθητές, πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί φορείς να εργαστούν για την άρση όλων των “παρωπίδων” που οικοδομήθηκαν με υλικά: τα στερεότυπα, τις μονοπολιτισμικές διδακτικές μεθοδολογίες, τις κοινωνικές διακρίσεις (την κοινωνική απόσταση), την αμάθεια, την προκατειλημμένη έρευνα και το ρατσισμό. Πρέπει οι δάσκαλοι να γνωρίζουν πραγματικά τους μαθητές

Συγκεκριμένα η αποδοχή και η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαιδευτική πρακτική και η καθιέρωση ουσιαστικών παιδαγωγικών παρεμβάσεων προϋποθέτει: το σεβασμό και την κατανόηση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, την υπέρβαση των μονοπολιτισμικών πρακτικών και εθνοκεντρικών αντιλήψεων, την προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης και της πολλαπλασιαστικής αλληλεπίδρασης στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών αλλά και των διαφορετικών ομάδων στις σύγχρονες κοινωνίες.

Το διαπολιτισμικό πλαίσιο στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί τις αναγκαίες προϋποθέσεις για διευρυμένη αλληλεπίδραση, υπέρβαση των πολιτισμικών περιχαρακώσεων σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο και δημιουργική συνεργατικότητα των μαθητών εντός των συγκεκριμένων επιπέδων (Ευαγγέλου, 2007).

## **Οριοθέτηση και ανάλυση του διαπολιτισμικού και μετανεωτερικού πλαισίου**

### ***Το παιδαγωγικό πλαίσιο***

Η εκπαίδευση ως θεσμός είναι ένας αναστοχαστικός χώρος παραγωγής γνώσης, που δύναται να συμβάλει δυναμικά στη διαδικασία του κοινωνικού μετασχηματισμού. Η υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονοδιάστατου αναπαραγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης και η μετάβαση σε ένα δυναμικό παραγωγικό ρόλο στηρίζεται στην κριτικο-διαλεκτική αντίληψη για τη φύση και τη δομή της κοινωνίας. Το σχολείο δεν πρέπει να αγνοεί τα πολιτισμικά, κοινωνικά και οικο-περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία. Συνεπώς οι μαθητές δεν θα πρέπει να αποκτούν μόνο γνώσεις και δεξιότητες αλλά συγχρόνως να κατανοούν τα κοινωνικά δρώμενα και να τα μετατρέπουν μέσω του δικαίου και της μετασχηματιστικής δράσης τους σε στόχους κοινωνικής αλλαγής<sup>2</sup>.

Στο πλαίσιο αυτό, ο μαθητής ενθαρρύνεται στην αναζήτηση αιτιακών σχέσεων και επίλυση προβληματικών καταστάσεων ενώ παράλληλα, αποκτά πλήρη συνείδηση και επίγνωση του γεγονότος ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι θέασης, αντιμετώπισης, ερμηνείας και επίλυσης των ποικίλων προβλημάτων που προκύπτουν. Η διαδικασία της κατασκευής της γνώσης με διαπολιτισμική βάση και προοπτική, δίνει έμφαση στις πολλαπλές απόψεις και τους διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης και ερμηνείας της πραγματικότητας (Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Κατ' επέκταση, η διαπολιτισμικότητα αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε, εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σ' αυτό. Κάθε σχολική μονάδα είναι "εν δυνάμει" διαπολιτισμική (μεταδιαπολιτισμικότητα) και πρέπει να έχει ενιαία λειτουργία. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 2001; Νικολάου, 2005; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2010).

---

που θα διδάξουν και να μην εκπαιδεύουν μόνο τους μαθητές της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας (Delpit, 1995)».

<sup>2</sup>«Η μετασχηματιστική παιδαγωγική, καθοδηγούμενη από ένα χειραφετικό ενδιαφέρον για τη γνώση, στοχεύει στο να προετοιμάσει τους μαθητές για να λειτουργήσουν ως φορείς και όχι ως αντικείμενα κοινωνικής αλλαγής» (Bertrand, 1999).

Σήμερα για να επιτύχει η εκπαίδευση στο έργο της, οφείλει να ενισχύσει τις ακόλουθες αρχές, οι οποίες σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα αποτελούν τους πυλώνες της γνώσης (UNESCO, 2002):

- Να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει.
- Να μάθει πώς να πράττει.
- Να μάθει πώς να υπάρχει.
- Να μάθει πώς να ζει μαζί με τους άλλους, δηλαδή πώς να συμμετέχει και να συνεργάζεται μαζί τους. Για την επίτευξη αυτής της αρχής:

1. Χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα είδος εκπαίδευσης ικανής να βοηθήσει στη μείωση των συγκρούσεων ή την ειρηνική επίλυσή τους, μέσα από την ανάπτυξη του σεβασμού των “άλλων” ανθρώπων, του πολιτισμού και των πνευματικών τους αξιών. Η επικοινωνία και η διαδικασία της διαπραγμάτευσης - ως ομοιοστατική λειτουργία-καλόν είναι να πραγματοποιείται σ' ένα πλαίσιο κοινωνικής ισότητας, στο οποίο υπάρχουν κοινοί στόχοι και σκοποί.
2. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να συμβάλει ουσιαστικά, ώστε τα άτομα να αντιλαμβάνονται την πολυμορφία των τρόπων ζωής και των αντιλήψεων τού ανθρώπινου είδους και να διαπλάθει προσωπικότητες ικανές να συνειδητοποιούν τις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και το βαθμό αλληλεξάρτησής τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό η εκπαιδευτική διαδικασία να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο, στον οποίο πολλές φορές κυριαρχεί η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία. Έτσι θα συντελέσει ώστε να ανακαλύψουν αυτοί, τον εαυτό τους και ταυτόχρονα να μπορούν να μπουν στη θέση των άλλων και να κατανοήσουν τις αντιδράσεις τους.

Επιπλέον η δυνατότητα από την πλευρά των μαθητών να αντιληφθούν σφαιρικά τα διάφορα θέματα και προβλήματα της ανθρώπινης κατάστασης, αλλά και να προσπαθήσουν να τα αντιμετωπίσουν οδήγησαν στη διατύπωση κυρίως δύο βασικών προτάσεων για την εκπόνηση του αναλυτικού προγράμματος:

- Το ολιστικό- οικολογικό: αναλυτικό πρόγραμμα ανθρωπιστικού-κριτικού προσανατολισμού, το οποίο εστιάζει αφενός στην ύπαρξη του μαθητή, αφετέρου στα προβλήματα του κόσμου, και στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη αλλά και στην ανάπτυξη παγκόσμιας συνείδησης (κύρια χαρακτηριστικά: έχει μια παγκόσμια διάσταση, δίνει ευκαιρίες για συνειδητοποίηση της σχέσης ανάμεσα σε Άνθρωπο, Φύση, Κοινωνία και Γνώση, λαμβάνει υπόψη την περιπλοκότητα και την αβεβαιότητα στη διαδικασία ανάπτυξης της γνώσης, δίνει ευκαιρίες για ελπίδα και οραματισμό και δίνει δυνατότητες για κριτική πράξη). Επομένως αιτιατό της παγκόσμιας διάστασης του ΑΠ στην εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη της οικουμενικής παιδείας, που έχει σχέση με την κατανόηση και εκτίμηση των ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες δηλαδή να δούμε τον κόσμο με τα μάτια των “άλλων” και να αντιληφθούμε ότι οι “άλλοι” άνθρωποι ίσως να βλέπουν τη ζωή διαφορετικά απ' ό,τι εμείς (αλλαγή τρόπου θέασης και ερμηνείας του κόσμου και όχι μόνο από το πρίσμα της δικής μας εθνικότητας και του δικού μας πολιτισμού) (Χατζηγεωργίου, 2003).
- Το πολυδύναμο: με βάση το συστημικό μοντέλο, το πολυδύναμο ΑΠ αποτελεί προϊόν σύνθεσης πολλών δυνάμεων και πολλών δυναμικών. Δεν περιορίζεται μόνο σε θέματα σχετικά με την ύλη, τον μαθητή, τη διδακτική διαδικασία και τα διδακτικά μέσα, αλλά

λαμβάνει υπόψη του κυρίως: τον εκπαιδευτικό και το «δυναμικό» του, τον παιδαγωγικό προσανατολισμό και τη δυναμική των διαφόρων τρόπων μάθησης και την αξιολόγηση της παρεχόμενης παιδείας. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα υψηλών προδιαγραφών είναι το ανοικτό, πλουραλιστικό και σύνθετο, του οποίου τα βασικά χαρακτηριστικά είναι: η διαρκής αλλαγή και η εναρμόνιση με τα άλλα συστήματα του περιβάλλοντος, η ικανοποίηση δύο ειδών μάθησης: α) της εξειδίκευσης και της διαφοροποίησης και β) της γενίκευσης, της σφαιρικότητας και της διαθεματικότητας, και η ικανότητα αυτορρύθμισης, αυτοδιόρθωσης και αυτοδιαχείρισης (Κουλουμπαρίτση, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας. Προβάλλεται το αίτημα να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή. Προκειμένου να διασφαλιστεί η διαπολιτισμικότητα με την έννοια όχι μόνο της αρμονικής συνύπαρξης αλλά και του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού, είναι αναγκαία μια συνεχής διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Μάρκου, 1989).

Περαιτέρω το σύγχρονο σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει και να καθοδηγήσει τους μαθητές να εμπεδώσουν το αίσθημα του σεβασμού και της αποδοχής των άλλων λαών και πολιτισμών με την ανάπτυξη κατάλληλων γνωστικών εργαλείων έτσι, ώστε αυτοί να αντιτάσσονται σε κάθε επίπεδο (πνευματικό, πολιτιστικό, ηθικό, θρησκευτικό και ψυχολογικό) στις πρακτικές που ενθαρρύνουν τις συγκρούσεις και απομακρύνουν τις συνθήκες που είναι προαπαιτούμενες για την ειρηνική επίλυση των διαφορών. Γι' αυτό, οι στόχοι και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας δεν μπορούν να περιορίζονται στα όρια του εθνικού πολιτισμού, αλλά να προβάλλονται και να αναπτύσσονται σε κατευθύνσεις και ορίζοντες ευρύτερους, που θα περιλαμβάνουν τις κατακτήσεις του πολιτισμού, της γνώσης και της ηθικής εξέλιξης όλων των λαών του κόσμου. Στο οριοθετημένο αυτό πλαίσιο ο "διαπολιτισμός" στοχεύει στην κριτική και δυναμική ολοκλήρωση των πολιτισμών μέσω της αλληλεπίδρασης, οι οποίοι θα είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να συγκριθούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν και να αξιοποιήσουν με αμοιβαιότητα ιδέες, υποθέσεις και σύμβολα με άλλα πολιτιστικά συστήματα (Παπάς, 1998). Συνεπώς η ταυτόχρονη ικανοποίηση των προϋποθέσεων της αναγνώρισης του "άλλου", της άρσης της μισαλλοδοξίας και του εθνοκεντρισμού είναι «η ικανή και αναγκαία συνθήκη» για την επίτευξη του "διαπολιτισμού".

Κατά συνέπεια ανάμεσα στους σκοπούς με διαπολιτισμική προοπτική, που οφείλει να θέτει η σύγχρονη αγωγή, είναι: η κατανόηση του ξένου, η αυτονομία του ατόμου, η αποδοχή του διαφορετικού, η κατανόηση της σχετικότητας των αξιών, η ειρηνική επίλυση ανθρώπινων συγκρούσεων, η καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, η καλλιέργεια γνήσιου κοσμοπολίτικου πνεύματος, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός για τα δικαιώματα των "άλλων", η συναναστροφή και η γνωριμία με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας, απόψεων, στάσεων και η απόκτηση εμπειριών για αρμονική συμβίωση με τους άλλους (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Επιπροσθέτως με βάση τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Κεσίδου, 2004). Ως εκ τούτου, κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση είναι αναγκαίο να επιδιώκει την υπέρβαση της μονοπολιτισμικής ή εθνοκεντρικής

προσέγγισης και αντιμετώπισης και να δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών για την πρόοδο και την ειρήνη. Αυτό προϋποθέτει και περιλαμβάνει όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του “διαφορετικού” αλλά και την αναγνώριση της πολιτισμικής του ταυτότητας στην καθημερινή αναζήτηση του διαλόγου, της κατανόησης και της συνεργασίας, με μια προοπτική αμοιβαίου εμπλουτισμού. Σύμφωνα με τον Nieke οι βασικές αρχές - σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι (Nieke, 1995):

1. Επαφή και πληροφόρηση για να εξαλειφθούν ή να αποφευχθούν προκαταλήψεις λόγω της άγνοιας που δημιουργεί η απόσταση.
2. Πολιτισμικός εμπλουτισμός.
3. Συναναστροφή με εθνικές μειονότητες.
4. Υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού.
5. Ανεκτικότητα.
6. Αποδοχή των εθνικοτήτων.
7. Αλληλεγγύη.
8. Κατανόηση των άλλων τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση τους.

Επομένως οι διαπολιτισμικές διαδικασίες περιγράφονται ως πραγματικές αλληλεπιδράσεις-διαπραγματεύσεις, εφόσον υφίστανται εκείνες οι κοινωνικο-οικονομικές και οι αντικειμενικές συνθήκες, που ευνοούν την ουσιαστική προσέγγιση μεταξύ των πολιτισμών. Έτσι η διαπολιτισμικότητα δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ή μεταναστευτικών ομάδων (Camillieri, 1992; Santos & Nieto, 2000).

### **Το διδακτικό πλαίσιο**

Σύμφωνα με τις θεωρίες της σύγχρονης και μετανεωτερικής διδακτικής<sup>3</sup>, η διδασκαλία ορίζεται ως ένα επικοινωνιακό γεγονός, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές επιχειρούν να οργανώσουν διαδικασίες που έχουν ως στόχο την απόκτηση, την τροποποίηση και την αποδόμηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, σε ένα διδακτικό περιβάλλον που επιτρέπει τη συμμετοχή, την επιλογή και την απόφαση. Το ιδιαίτερο και διαφοροποιό στοιχείο της αντίληψης αυτής είναι ότι ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές οργανώνει το περιβάλλον, με στόχο οι μαθητές να μάθουν μέσα σε αυτό να δρουν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα. Τίθεται ως άμεσος στόχος η δημιουργία κριτικής συνείδησης στα άτομα και η κοινωνική χειραφέτησή τους (Διδακτική του ενεργού υποκειμένου) (Κοσσυβάκη, 2003). Στόχος της Διδακτικής του υποκειμένου είναι μέσα από την ευελιξία να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη τεχνικές και μοντέλα - από το μετωπικό μέχρι το Project - έτσι, ώστε να ενισχύουν τις

---

<sup>3</sup>«Το υποκείμενο καλείται να οικειοποιηθεί τον πολιτισμικό κόσμο με ανοιχτές προσεγγίσεις που θα επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μια αναδομητική και αποδομητική υποκειμενική επεξεργασία της πραγματικότητας. Η έννοια της ελευθερίας δεν καθορίζεται από αντικειμενικές αλήθειες και δεν περιορίζεται από ιδεολογικά δόγματα. Η μεταμοντέρνα ή μετανεωτερική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που αναβρύζει από την ελευθερία και όχι μια εκπαίδευση που οδηγεί στην ελευθερία» (Szkudlarek, 1993).

εποικοδομητικές δυνατότητες του κάθε υποκειμένου και να αποδέχονται τις οπτικές ερμηνείας του ως δυνατότητες οικοδόμησης της πραγματικότητας. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν θετική αυτοεικόνα και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους μέσω της εφαρμογής μοντέλων διδασκαλίας, “σχεδίων δράσης”, παιγνιώδους διδασκαλίας και ανάληψης ρόλων (Diaz, 2002). Άρα οι αλλαγές στο πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό είναι βασικό να συνοδεύονται από την εφαρμογή ευέλικτων μαθητοκεντρικών μεθόδων, δηλαδή μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο τους μαθητές.

Επιπλέον είναι κοινός επιστημονικός τόπος ότι στην πορεία για τη μάθηση, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει το πλαίσιο της σχολικής τάξης, αφού οι ανώτερες λειτουργίες του ανθρώπου έχουν τη γένεσή τους στην επικοινωνία με τους άλλους. Πρόκειται για συλλογική δημιουργία που καθορίζεται από την ποιότητα και την πυκνότητα της διατομικής επικοινωνίας και αφορά την αλληλοπληροφόρηση, την ανταλλαγή απόψεων, την αντιπαράθεση θέσεων, τη διερεύνηση προβληματικών καταστάσεων, την αναζήτηση συμφωνιών, την αποτίμηση πραγμάτων, προσώπων και καταστάσεων (Delpit, 1995).

Άλλωστε η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, σε μεγάλο βαθμό, συνίσταται στην κατάκτηση κοινωνικο-πολιτιστικά προσδιορισμένων γνωστικών δεξιοτήτων, κατάκτηση που γίνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Γι’ αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιλέγει διδακτικά σχήματα που εμπεριέχουν το στοιχείο της διαλεκτικής επικοινωνίας και αντιπαράθεσης, της αμφισβήτησης, της επανεξέτασης, της αναζήτησης στοιχείων στήριξης των απόψεων, της εναλλακτικής θεώρησης και της τεκμηριωμένης κριτικής (Ματσαγγούρας, 2003). Αποδεχόμενοι αυτή την αναγκαιότητα, εξίσου είναι απαραίτητο να συμπεράνουμε πως η θεωρία του εποικοδομισμού δύναται να αναβαθμίσει τη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Βασική άποψή του είναι ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γνώση επεξεργαζόμενος τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση<sup>4</sup>.

Οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, με τους άλλους μαθητές και με την προϋπάρχουσα γνώση έχουν ως αποτέλεσμα ότι αυτός μαθαίνει να μη βασίζεται μόνο στην προηγούμενη εμπειρία του αλλά και σε συλλογικές εμπειρίες της μαθητικής κοινότητας (Glaserfeld, 1996).

Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη δόμηση των γνώσεων με το να παράγει και να εκφράζει ιδέες με βάση τα μηνύματα και την ανατροφοδότηση που δέχεται από το περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό τονίζει τη σχέση μεταξύ των γνώσεων που ήδη υπάρχουν και των νέων εμπειριών, επειδή θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατανοούν κάτι, μόνον εφόσον το έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι (Leidner & Jarvenpaa, 1995).

Περαιτέρω η βιωματική μάθηση και η θέση της εμπειρίας του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντικά ζητήματα όσον αφορά τις πολιτισμικές αναφορές σε άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες και τις ιδιαιτερότητές τους, ενώ και οι θεωρητικές προσεγγίσεις γίνονται εύκολα αποδεκτές στη γενική τους διάσταση. Όταν, όμως, τα βιώματα των μαθητών αξιοποιούνται μόνο σε μονοπολιτισμικό πλαίσιο τότε οι αντιδράσεις είναι άμεσες

---

<sup>4</sup> «Ο Dewey, από το 1904, υποστηρίζει ότι το πιο σημαντικό κεφάλαιο στην κατοχή των μαθητών είναι η δική τους άμεση και προσωπική εμπειρία και πρέπει οι εκπαιδευτικοί να τους ενθαρρύνουν να το αξιοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία. Γι’ αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να είναι προσκολλημένοι στα βιβλία ή στο αναλυτικό πρόγραμμα και να μην έχουν ένα στρεβλό τρόπο θέασης της ουσίας του έργου τους» (Delpit, 1995).

και οδηγούνται κυρίως και σε επίπεδο ιδεολογικό (π.χ. το βίωμα του αποσιωπημένου πολιτισμικού κεφαλαίου των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων). Γι' αυτό η ανάδειξη της αναγνώρισης του βιώματος του "άλλου" ως βασικού μοχλού για την κινητοποίηση των μηχανισμών μάθησης είναι δύσκολη υπόθεση στην εφαρμογή της, γιατί απαιτεί αλλαγή στις αντιλήψεις για το τι σημαίνει "μαθαίνω", για το τι σημαίνει αναγνωρίζω τον "άλλον" ως προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές, ισότιμες με τις δικές μου (Ανδρούσου, 2005). Κατά συνέπεια σημαντική κρίνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η οποία εξασφαλίζεται με: τη χρήση βιωματικών μεθόδων (μελέτη περιπτώσεων, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις), τη συμμετοχή και τη συνεργασία σε ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο των οποίων ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αυτενέργεια των μαθητών, την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών στο πλαίσιο του προγράμματος, η εκτέλεση των οποίων θα ενισχύσει το αίσθημα υπευθυνότητας και ικανοποίησής τους.

Η συνεργασία απαιτεί προσωπική ωριμότητα και συναισθηματική πληρότητα, αμοιβαιότητα και αποδοχή του "άλλου" και οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν και να κατανοούν την αξία της συλλογικής προσπάθειας (Τριλιανός, 2002).

Για να ισχύουν όλες αυτές οι συνθήκες μάθησης στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται, όπως συνηθίζεται, μόνο στα εξωτερικά κίνητρα, δηλαδή τις εξωτερικές αμοιβές ή ποινές, αλλά και στα εσωτερικά κίνητρα και τις εσωτερικές αμοιβές, που συνίστανται: α) στο αίσθημα ικανοποίησης που αποκτά ο μαθητής, όταν κατανοεί και αντιλαμβάνεται γρήγορα, β) στο ότι προκαλείται και θέτει σε λειτουργία όλο το πνευματικό δυναμικό του, γ) στο ενδιαφέρον που του δημιουργείται και συνεπάγεται την προσωπική του ενασχόληση, δ) στο αίσθημα ικανοποίησης που προκύπτει από την ταύτισή του με άλλους, και ε) τη συνειδητοποίηση ότι κατέχει γνώσεις και ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός στην ανάπτυξη συναισθημάτων αμοιβαιότητας, που απορρέουν από τη συνεργασία του με άλλα άτομα για την επιδίωξη κοινών στόχων (Τριλιανός, 2002; Χατζηγεωργίου, 1999).

Επιπλέον σύμφωνα με τις παραδοχές του εποικοδομισμού, ο μαθητής θεωρείται ως άτομο με γνωστικές ικανότητες μεγαλύτερες από όσες συνήθως εκδηλώνει. Ερχόμενος στη σχολική τάξη έχει ήδη βιώσει εμπειρίες<sup>5</sup>, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις γνωστικές δομές του, ολοκληρωμένες, ατελείς ή ημιτελείς. Οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες του είναι ορθό

---

<sup>5</sup>«Η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και η προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών τους. Η πολιτική της αφομοίωσης και η αναγόρευση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών ως δυσλειτουργικού, μειώνουν τις μορφωτικές τους ευκαιρίες και δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης κοινωνικοπολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας. Το σχολείο οφείλει, λοιπόν, να δεχτεί το παιδί, όπως είναι, και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αρχή της αποδοχής της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών. Η αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων στο σχολείο είναι θεμελιώδης παιδαγωγική-διδασκτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψη του ίδιου του μαθητή, πράγμα που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης και μειώνει σημαντικά τις εκπαιδευτικές του ευκαιρίες. Ο παιδοκεντρικός προσανατολισμός της παραπάνω διδασκτικής-μεθοδολογικής αρχής ανάγεται στην παραδοχή, ότι: «αν υπάρχουν αξίες που έχουν ένα οικουμενικό χαρακτήρα, είναι εκείνες που αφορούν τον άνθρωπο ως οντογένεση. Το δικαίωμα του ατόμου για απρόσκοπτη ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων του θεωρούμε ότι είναι μια πανανθρώπινη αξία με ανθρωπολογική βάση» (Δαμανάκης, 1997)».

να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και μνήμες, και οι σχέσεις τους να γίνουν αντικείμενο προσωπικής επεξεργασίας από το μαθητή, αφού η μοναδική κατασκευή του νοήματος επηρεάζεται τόσο από κοινωνικοπολιτισμικούς όσο και από συναισθηματικούς παράγοντες. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δεν πραγματοποιηθεί αυτή η επεξεργασία και σύνδεση, οι απομνημονευθείσες πληροφορίες θα λησμονηθούν σύντομα. Ο μαθητής, δηλαδή, πρέπει να δραστηριοποιηθεί ο ίδιος, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της κατασκευής νέων γνώσεων στο γνωστικό πεδίο που ήδη διαθέτει. Αυτή η νέα γνώση που προκύπτει, επιτεύχθηκε με την ενεργό συμμετοχή και ευθύνη του ίδιου του μαθητή, ο οποίος έδειξε ενδιαφέρον να την αποκτήσει και δεν του προσφέρθηκε έτοιμη. Επίσης η νέα γνώση δεν υπήρξε προϊόν αποστήθισης ούτε άκριτης αποδοχής κάποιας δοτής σοφίας και δεν θεωρείται αιώνια και αμετάβλητη, αλλά έχει αφομοιωθεί από τους γνωστικούς μηχανισμούς του μαθητή, αφού προηγουμένως ο εκπαιδευτικός τους έχει ενεργοποιήσει για να εξελιχθούν και να διευρυνθούν. Επιπρόσθετα η νέα γνώση έχει επιδράσει θετικά στην κοινωνική ωρίμασή του και έχει ενισχύσει τις δεξιότητές του για συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση, τον έχει μάθει πώς να μαθαίνει ή να γνωρίζει πώς μαθαίνει και του έχει εμπνεύσει μια νοοτροπία συνεχούς και αυτόβουλης μάθησης για την υπόλοιπη ζωή του μέσω της αυτορρύθμισης (Ευαγγελόπουλος, 1999; Φλουρής, 2002).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις, που βασίζονται στις θεωρίες του εποικοδομισμού, είναι κυρίως η διερευνητική διδασκαλία, οι εργασίες των ομάδων, η διαλογική συζήτηση, η συνεργατική μάθηση και η γνωσιακή μαθητεία, που προωθούν την αναπροσαρμογή των διδακτικών μεθόδων γύρω από την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, την κριτική<sup>6</sup>, δημιουργική και στοχαστική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων με χαρακτηριστικά στοιχεία: τη διδακτική ευελιξία, την αναστοχαστικότητα, τη δράση και την έρευνα (Φλουρής, 2002; Κοσσυβάκη, 2003). Άρα ο μαθητής χρειάζεται «να μάθει πώς να μαθαίνει» και όχι να αποστηθίζει εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, ενώ παράλληλα πρέπει να πειστεί για την αναγκαιότητα συνεργασίας με όλους τους συμμαθητές του επιτυγχάνοντας με αυτή τη διαδικασία τη μαθητοκεντρική μάθηση. Έτσι ο εκπαιδευτικός, που εφαρμόζει τις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, οφείλει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο συγκεκριμένο της μάθησης και να αξιοποιεί τις παιδαγωγικό - διδακτικές αρχές της: για πράξη και γνώση, για συνύπαρξη με τους άλλους, για το σεβασμό της ετερότητας, για την βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων, για τις συναισθηματικές επιδράσεις και για τις επιδράσεις των εσωτερικών κινήτρων (Τριλιανός, 2002; Πηγιάκη, 2003). Επιπλέον είναι σημαντικό να γίνει σαφές ότι δεν μπορεί να δημιουργηθεί αυθεντικό πνεύμα συλλογικότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αν δεν υπάρχει σεβασμός στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Οι διδακτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη σηματοδοτούνται από την ιδέα της συνεργασίας, οριοθετημένη από αυτήν την αντίληψη και επομένως είναι συνεχώς το ζητούμενο. Το κοινό έργο μιας ομάδας δεν απαιτείται να είναι ομοιόμορφο, αφού η ομάδα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό περνάει από διαδικασίες, που τη μαθαίνουν να σέβεται το δικαίωμα στη διαφορά και να αποδέχεται την πολυμορφία (Παπαχρήστος, 2011). Συγκεκριμένα προτείνεται η μάθηση: για αρμονική συνύπαρξη με τους άλλους, για συνεργατική συμμετοχή, για αλληλεξάρτηση, για αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση, για το σεβασμό των άλλων και παράλληλα κρίνεται απαραίτητο να εμφυσώνται οι αξίες του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας στους μαθητές όλων των βαθμίδων, εφόσον

---

<sup>6</sup> Η εκπαίδευση που καλλιεργεί την κριτική σκέψη λειτουργεί ως δύναμη απελευθέρωσης για τον μαθητή από τη χειραγώγηση (Freire, 1970:65, 92; Τριλιανός, 1997:50-55).



καλούνται να ζήσουν σε μια παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, η σύνθεση της οποίας συνεχώς μεταβάλλεται. Περαιτέρω, επιβάλλεται να κυριαρχούν οι βασικές αρχές: της καταπολέμησης του αποκλεισμού, της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων, της κοινωνικής αλληλόδρασης, της διαπροσωπικής νοημοσύνης και της αποφυγής δημιουργίας προκαταλήψεων και διακρίσεων (Τριλιανός, 1998; Ματσαγγούρας, 1999; Φλουρής, 2002).

Συνεπώς ο σχεδιασμός στρατηγικών και τεχνικών για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης είναι σωστό να βασίζεται σε ευρύτερες προσεγγίσεις, που κατευθύνουν τη δυναμική των μαθητών με βάση ανθρωποκεντρικά μοντέλα, συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και αλληλοδιδασκτικές μεθόδους για την υποστήριξη των μελών των ομάδων. Στο πεδίο αυτό βασική προϋπόθεση αποτελεί η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία οριοθετείται κυρίως από τη γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας του απέναντι, καθώς και των διαφορών, οι οποίες υφίστανται συγκριτικά με το οικείο πολιτισμικό πλαίσιο (Κεσίδου, 2008; Παπαχρήστος, 2011). Σ' αυτή την περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, κριτικός, υποβοηθητικός, εμπυχωτικός, διαμεσολαβητικός στην αλληλοκατανόηση και στην αλληλεπίδραση συντελώντας έτσι στη μεταξύ των μαθητών αλληλοκατανόηση δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός εξαίρει την πολιτιστική κληρονομιά που κομίζει ο κάθε μαθητής του (Τριλιανός, 1998). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και βοηθά στην επέκταση της μαθησιακής ζώνης του μαθητή, προσπαθώντας να κατανοήσει τι γνωρίζει ο τελευταίος, πριν κατευθύνει τις νέες μαθησιακές προσπάθειές του στο να ανακαλύψει αυτά που τον ενδιαφέρουν, να δημιουργήσει τους δικούς του τρόπους μάθησης και να συνδέσει το ποιος είναι με το τι κάνει στο σχολείο (Oldfather & Thomas, 1998).

Ως εκ τούτου βασικοί πυλώνες της Διαπολιτισμικής Διδακτικής θεωρούνται:

- η διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας (σημαίνει απομάκρυνση από την εμμονή στο εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των μειονοτικών κουλτούρων ως ελλειμματικών υποκουλτούρων) (Röth, 2000),
- η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι προσανατολισμένη στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία αυτήν, η μάθηση αποτελεί ατομική και συλλογική αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιβάλλον και η γνώση έχει χειραφετητικό χαρακτήρα (Κλωνάρης, 1996),
- η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των μαθητών από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες η διαπολιτισμική συνείδηση και η ικανότητα για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία θα αναπτυχθούν, εάν οι μαθητές μέσω του προγράμματος και της διδασκαλίας βοηθηθούν να κατανοήσουν, ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος ούτε μονοδιάστατος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές,
- η αφετηρία των στόχων και περιεχομένων της Διαπολιτισμικής Διδακτικής αποτελεί η παραδοχή ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες είναι βασικό να μάθουμε να διαχειριζόμαστε. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με μια απλουστευτική λογική, βάσει της οποίας όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στη διαπολιτισμική συνάντηση μπορούν να επιλυθούν με την έμφαση στις ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τους πολιτισμούς και όχι στις διαφορές, οι οποίες, πάντως, θα πρέπει να παραδεχτεί κανείς, ότι συνήθως υπάρχει πράγματι η τάση να υπερτονίζονται (Κεσίδου, 2008),

- ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει μεθόδους διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να λαμβάνει υπόψη του όλους τους μαθητές της τάξης, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν. Έτσι, είναι σε θέση να προσαρμόζει το μάθημα ευέλικτα σε κάθε «τύπο» μαθητή (Good & Brophy, 2000) και
- η διδακτική διαδικασία να αναπτύσσει όχι μόνο τη γλωσσική και λογικο-μαθηματική αλλά όλους τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών: μουσική, χωρική, οπτική, κιναισθητική-σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, συναισθηματική, φυσιογνωστική-οικολογική (Ματσαγγούρας, 2002, Φλουρή, 2002).

Γενικά η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μέθοδοι, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών έχουν στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής ως προς το σχολικό πληθυσμό αλλά και ως προς τις σχολικές επιδόσεις.

## Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, μάθηση εντός του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σημαίνει υπέρβαση της μονοπολιτισμικότητας και πρόσληψη της πραγματικότητας με σκοπό τη «διεύρυνση του νοηματικού ορίζοντα». Η μάθηση αποκτά νόημα ως πράξη μόνο, εάν οδηγεί στην ανακάλυψη ενός νέου ορίζοντα, ο οποίος συμβάλλει σε μια βαθύτερη κατανόηση του κόσμου καθώς και σε μια διευρυμένη και διαφοροποιημένη ερμηνεία της ίδιας της εμπειρίας του ατόμου.

Κατά συνέπεια η μάθηση συνδέεται με την αναζήτηση και ανάδειξη νέων προοπτικών, οι οποίες θα δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν κριτικά και διερευνητικά τον κόσμο, έτσι να τον κατανοούν διαρκώς, εκ νέου. Κατά επέκταση οι μαθητές οφείλουν να αντιληφθούν ότι υπάρχουν και άλλες προοπτικές προσέγγισης, ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου, που ενδεχομένως διαφέρουν σημαντικά από τις δικές τους υποκειμενικές και προσωπικές εμπειρίες καθώς και ότι οι προοπτικές αυτές μπορεί να εξαρτώνται από πρακτικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Καθήκον του σχολείου είναι να παρακινεί τους νέους να υιοθετούν διαφορετικές προοπτικές, διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τους ορίζοντές τους. Γιατί όποιος διαθέτει αληθινή παιδεία, έχει μάθει να μη θεωρεί τον κόσμο και την κοινωνική πραγματικότητα αποκλειστικά μέσω ενός υποκειμενοκεντρικού πρίσματος και με βάση τη δική του προσωπική εμπειρία, αλλά να οικειοποιείται νέες προοπτικές σε μία διαδικασία ανταλλαγής διαφορετικών απόψεων, προχωρώντας με τον τρόπο αυτό στην αναζήτηση μιας «νέας αλήθειας». Η διαδικασία αυτή μπορεί να πάρει τη μορφή μιας διαρκούς διεύρυνσης και συμπλήρωσης των γνώσεων. Η συγκεκριμένη διαδικασία θεωρείται εξόχως σημαντική, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος, ότι το σχολείο πολλές φορές θεωρεί υποχρέωσή του τη μετάδοση μιας αδιαμφισβήτητα ορθής και απαλλαγμένης από κάθε αντίφαση γνώσης (γνώση που εμπεριέχει την απαίτηση για απόλυτη ισχύ) ο οποίος κίνδυνος αποτελεί μόνιμη απειλή για τις σχολικές γνωστικές διεργασίες.

Γενικά αυτό που διαπιστώνεται παρατηρώντας τον κόσμο είναι μία επίμονη αναζήτηση κατάλληλων επεξηγηματικών προτύπων, για μία διαδικασία κατανόησης του νοήματος όλων εκείνων που καθορίζουν τη ζωή μας και η οποία δεν ολοκληρώνεται παρά μόνο προσωρινά. Σε τέτοιου είδους διαδικασίες αναζήτησης οφείλουν να συμμετέχουν τα παιδιά και οι νέοι. Πρέπει να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους διαφορετικούς ορίζοντες

ερμηνειών, απέναντι στην ποικιλία των στοχασμών της εμπειρίας. Κάτι τέτοιο δεν μπορεί να επιτευχθεί όσο τους παρουσιάζονται κάποιες αλήθειες ως απόλυτες και να εξαναγκάζονται συνεπώς να τις ιδιοποιηθούν. Απαιτείται διάλογος και ανοιχτές διαδικασίες, έτσι ώστε να συσχετιστούν μεταξύ τους τα ερωτήματα και οι αντίστοιχες απαντήσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Η διδασκαλία αποκτά το δέον φιλοσοφικό βάθος όταν απελευθερώνεται από τα δεσμά του μονοσήμαντου και του απόλυτου που η ίδια έχει δημιουργήσει, και όταν ανοίγεται στην πολυμορφία και την ποικιλία των απόψεων περί πραγματικότητας (Duncker, 2009).

## Αναφορές

- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. (Μτφρ. Α. Σιπητάνου & Ε. Λινάρδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Camilleri, C. (1992). From Multicultural to Intercultural: How to move one to another, in J. Lynch, et al: *Cultural Diversity and the Schools*, pp. 141-151. London: Falmer Press.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children, Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Diaz, C. (2002). Research in Multicultural Education: Implications for teaching, στο *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, (σ. 60). Αθήνα: ΚΕΕ.
- Duncker, L. (2009), «Πολυπροοπτικότητα» και Διαπολιτισμική Μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση, στο: *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (επιμ Χρ. Γκόβαρης), σελ. 38-39. Αθήνα: Ατραπός.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Raul.
- Glaserfeld, E. Von (1996). *Introduction: Aspects of constructivism*.
- Good, T. L., Brophy, J.E. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Leidner, E., Jarvenpaa, S. L. (1995). The Use of Information technology to Enhance Management School Education: A theoretical View. *MIS Quarterly*, vol.19 (3), pp. 265-291. New York: Wilson, H.W.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Leske und Budrich, *Schule undgesellschaft* 4, Opladen.
- Oldfather, P., Thomas A. (1998). What does it mean when teachers participate in collaborative research with high school students on literacy motivations?, *In Teachers College Record*, vol. 90(4), 647-691. Lyn Corno, Clifford Hill and Amy Stuart Wells.
- Röth, H. J. (2000). Allgemeine Didaktik, in: Reich, Hans/ Holzbrecher, Alfred/ Röth, Hans Joachim (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen: Leske und Budrich, 11-53.
- Santos R. M., Nieto S. (2000). Multicultural / Intercultural Teacher Education in two Contexts: Lessons from the United States and Spain, *Teaching and Teacher Education* vol. 16, pp.413-427.
- Szkudlarek, T. (1993). *The problem of Freedom in Post modern Education*. Westport: Con, Bergin & Garvey.
- Unesco, (2002). *Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. (Μτφρ. ΚΕΕ). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε*; Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας*, τ. Α', Β' και Γ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2010). *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση: Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου*, (σελ. 78-70).
- Κεσίδου, Α. (2008). *Πρακτικά Ημερίδας: Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007, (σελ. 3-5).
- Κλωνάρης, Χ. (1996). *Χειραφέτηση: Παιδαγωγικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλουμπαρίτση, Α (2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μακράκη, Ν., & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα βιώσιμο Μέλλον*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. (1989). Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* (σελ. 3954-3955). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο Περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική τ. Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πηγιάκη, Π. (2003). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας, τ. Α΄ και τ. Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φλουρής, Γ. (2002). *Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας στο Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ατραπός.