

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους

Χρήστος Γκόβαρης, Λέκτορας, Πανεπιστημίου Αιγαίου

Αφετηρία για το θέμα της παρούσας εργασίας στάθηκαν τα αποτελέσματα μιας προηγούμενης έρευνάς μας σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για την Πολυπολιτισμικότητα και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Γκόβαρης /Ανδρεαδάκης 2002). Από την έρευνα προέκυψε, μεταξύ των άλλων, ότι ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών τάσσονται υπέρ της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η τότε έρευνα άφηνε ανοιχτό το ερώτημα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το ερώτημα αυτό είναι αρκετά σημαντικό αν λάβουμε υπόψη μας τις αλληλοσυγκρουόμενες και σε αρκετές περιπτώσεις ιδεολογικά φορτισμένες σημασιολογικές συνδηλώσεις των όρων πολυπολιτισμική κοινωνία, πολιτισμός και πολιτισμικές διαφορές. Όπως έχουμε δείξει και σε άλλες εργασίες μας το σημαντικότερο «παιδαγωγικό εμπόδιο» που εμπεριέχει η κυρίαρχη έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η θέση ότι οι διαφορές μεταξύ γηγενών και μεταναστών είναι μόνο εθνοπολιτισμικού χαρακτήρα (βλ. Govaris /Karlanoglou /Skourtu /Vratsalis 2003). Το αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί να περιορίζονται καλοπροαίρετα σε πρακτικές αναφορών στον «εθνικό πολιτισμό» των «άλλων» μαθητών. Η αντίληψη αυτή οδηγεί στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως μιας ειδικής παιδαγωγικής, δηλαδή ως μιας παιδαγωγικής η οποία καλείται να λειτουργήσει συμπληρωματικά ως προς το κύριο αναλυτικό πρόγραμμα με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση των «πολιτισμικών διαφορών» και ιδιαίτερα των «επικοινωνιακών εμποδίων» που αυτές εμπεριέχουν.

Το ερώτημα για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απασχολεί και άλλους ερευνητές στον ευρωπαϊκό χώρο. Για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας στηριχθήκαμε στο ερωτηματολόγιο που ανέπτυξαν για αυτό το σκοπό οι Leeman /Ledoux /Leiprecht (2001). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικές και αντικρουόμενες /αλληλοαποκλειόμενες κατευθύνσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι κατευθύνσεις και οι μεταξύ τους διαφορές προκύπτουν από τον θεωρητικό τρόπο προσέγγισης και ανάλυσης των κεντρικών χαρακτηριστικών της επίκαιρης κοινωνικής κατάστασης (έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας), των σχέσεων μεταξύ της πλειοψηφίας και των μεταναστευτικών ομάδων (ερμηνεία των φαινομένων στιγματισμού, προκαταλήψεων και ρατσισμού) και της σημασίας των παραπάνω για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πρώτη κατεύθυνση, αυτή του *κουλτουραλισμού* (ο.π., 181), έχει ως αφετηρία τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ γηγενών και μεταναστών και περιγράφει της Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως σύνολο πρακτικών που στοχεύουν αποκλειστικά στην ανάδειξη των εθνικών πολιτισμικών διαφορών (π.χ. ανάδειξη εορτών των άλλων ομάδων, αποδοχή διαφορετικών αξιών, της θρησκείας και του τρόπου συμπεριφοράς των μη γηγενών ομάδων). Κύρια γνωρίσματα αυτής της κατεύθυνσης είναι η έμφαση στην κατανόηση του «άλλου» και ο διαχωρισμός του κοινωνικού χώρου στις ομάδες «εμείς» και «αυτοί».

Η δεύτερη κατεύθυνση, αυτή του *ειδικού (εθνοτικού) πλουραλισμού* (ο.π., 181), έχει ως αφετηρία τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, δεν εστιάζει όμως στην κατανόηση του «άλλου» ως μια ανιστόρητη και μη εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα, αλλά αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αντιπαράθεση με τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό των εθνοτικών ομάδων, στις κοινωνικές προκαταλήψεις εναντίον των μειονοτήτων, στην ενθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών για αντίσταση ενάντια σε φαινόμενα ρατσισμού.

Η τρίτη κατεύθυνση, αυτή του *γενικού πλουραλισμού* (ο.π., 181), έχει ως σημείο αναφοράς τη κοινωνιολογική διάγνωση περί μιας εξελισσόμενης και σε συνεχή διαφοροποίηση ευρισκόμενης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά αυτού του χώρου αναφέρονται η ποικιλομορφία των τρόπων ζωής και ο πλουραλισμός των αξιών. Η πολυπολιτισμικότητα, με τη σημασία του πολιτισμικού πλουραλισμού, δεν ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της

μετανάστευσης, αλλά ως αποτέλεσμα των διαδικασιών «εξατομίκευσης» (Individualisierung) και διαφοροποίησης της κοινωνίας σε επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία λειτουργούν με ιδιαίτερες «λογικές» και αντικρουόμενες συχνά προσδοκίες προς τα κοινωνικά μέλη. Στο πλαίσιο αυτών των εσωτερικών διαδικασιών διαφοροποίησης, που εμπεριέχουν τόσο δυνατότητες όσο και περιορισμούς για τη βιογραφική εξέλιξη των ατόμων, αναδεικνύονται διαφορετικοί τρόποι ζωής ως προσπάθειες σύνθεσης προσανατολισμών και αξιών (soziokulturelle Milieus). Η συγκεκριμένη κατεύθυνση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχει ως αφετηρία το σύνολο των κοινωνικών εξελίξεων και τις προκλήσεις που αυτές εμπεριέχουν για την εκπαίδευση και εστιάζει στην προετοιμασία των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης, μια κοινωνία με αυξημένες απαιτήσεις κριτικής μάθησης, επικοινωνιακής διαχείρισης της διαφορετικότητας και διαρκούς αναστοχασμού των σχέσεων υποκειμένου και κοινωνίας. Οι πολιτισμικές διαφορές των μη γηγενών μαθητών δεν αποτελούν κατά συνέπεια εξαίρεση, αλλά μια μορφή πολιτισμικών διαφορών σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Η τέταρτη κατεύθυνση, αυτή της *αποδυνάμωσης των ανισοτήτων* (ο.π., 181) αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες διαχωρισμού και περιθωριοποίησης των μεταναστών και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού, στην λήψη μέτρων ενίσχυσης των αλλοδαπών μαθητών όπως διγλωσση διδασκαλία, βιωματική μάθηση, διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερη γλώσσα. Αυτή η κατεύθυνση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, επηρεασμένη σαφώς από τους προσανατολισμούς της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, εναντιώνεται σε πρακτικές αναπαραγωγής διαχωρισμών του τύπου «εμείς» και «αυτοί», όπως αυτό συμβαίνει στο κουλτουραλιστικό μοντέλο, ασχολείται κυρίως με τις θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν τόσο στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος όσο και στο επίπεδο οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας έτσι ώστε ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις και ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών με σκοπό να επιτευχθεί η ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξή τους.

Συγκρίνοντας κανείς τις τέσσερις κατευθύνσεις μεταξύ τους μπορεί να σταθεί στις εξής διαφορές: Οι δραστηριότητες που προτείνει η πρώτη κατεύθυνση δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάδειξη των απόλυτα διαφορετικών γνωρισμάτων των αλλοδαπών μαθητών και στην κατανόηση της συμπεριφοράς τους από τη μεριά των μελών της πλειοψηφίας. Το δεύτερο μοντέλο δεν στηρίζεται στον απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ του «εμείς» και «αυτοί», δεν εγκαταλείπει όμως την αντίληψη ότι η εθνοπολιτισμική προέλευση συνιστά το βασικό άξονα πολιτισμικής διαφοροποίησης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία και στις σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών (π.χ. αντιπαράθεση με προκαταλήψεις).

Η τρίτη και η τέταρτη κατεύθυνση διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό τόσο από τις δύο πρώτες όσο και μεταξύ τους. Από τις δύο πρώτες ως προς την ανάλυση της παιδαγωγικής πρόκλησης που εμπεριέχουν οι επίκαιρες κοινωνικές εξελίξεις. Σε καμιά περίπτωση δεν αποτελεί σημείο αναφοράς η εθνοπολιτισμική προέλευση. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στην τρίτη κατεύθυνση η διαπολιτισμικότητα ερμηνεύεται ως κεντρική διάσταση της γενικής παιδείας, καθώς η ετερότητα συνιστά κοινωνικό και πολιτισμικό κανόνα και όχι εξαίρεση. Απουσιάζει, βέβαια, η αναφορά στις σχέσεις μεταξύ κοινωνικής ανισότητας και πολιτισμικής πολυμορφίας /πολιτισμικών διαφορών καθώς και στις διαδικασίες ιεράρχησης των τρόπων ζωής και απαξίωσης συγκεκριμένων γνώσεων που συνδέονται με αυτές. Στην τέταρτη κατεύθυνση το κυρίαρχο σημείο είναι αυτό της ανάδειξης των δομών και των διαδικασιών που εμποδίζουν την παροχή ουσιαστικά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Η εθνοτική καταγωγή δεν γίνεται αποδεκτή ως κατηγορία ανάλυσης και ερμηνείας κοινωνικών συμπεριφορών, αλλά επικρίνεται ως το «άλλοθι» που χρησιμοποιεί το σχολείο για να συσκοτίσει τα πραγματικά αίτια της περιθωριοποίησης των μη γηγενών μαθητών. Η παιδαγωγική πράξη οφείλει, για παράδειγμα, να λαμβάνει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υπόψη της στο βαθμό που αυτές υποστηρίζουν τη διαδικασία σχολικής ένταξης και να αμφισβητεί λογικές λειτουργίας και κανονιστικές προσδοκίες του σχολείου (π.χ. καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, ένα πλούσιο σε μαθησιακά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον) οι οποίες ανοιχτά ή κρυφά στιγματίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη του σχολείου έτσι ώστε αυτό να πληροί τις προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες. Στην περίπτωση αυτή η

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί συνέχεια του κριτικού παιδαγωγικού λόγου που από το 1960 επισημαίνει την άρνηση της εκπαίδευσης να διαχειριστεί τις διαφορετικότητες με τρόπο που αυτές να βιώνονται από τους φορείς τους ως ευκαιρίες και όχι ως μειονεκτήματα (βλ. Γκόβαρης 2005).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 265 εκπαιδευτικοί της Α/θμιας στο Νομό Δωδεκανήσου και τα στοιχεία της έρευνας αξιολογήθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα είναι τα εξής:

- Οι μέσες τιμές των τεσσάρων κατευθύνσεων παρουσιάζουν διαφορές χωρίς αυτές όμως να είναι στατιστικά σημαντικές. Την υψηλότερη τιμή παρουσιάζει η κουλτουραλιστική κατεύθυνση (μ.ο. 8,1) και ακολουθούν η κατεύθυνση του ειδικού πλουραλισμού (μ.ο. 7,4), του γενικού πλουραλισμού (μ.ο. 7,2) και η κατεύθυνση ενάντια στις διαδικασίες αναπαραγωγής των ανισοτήτων (αποδυνάμωση ανισοτήτων) (μ.ο. 6,8)^[1].
- Από την ανάλυση των συντελεστών συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων κατευθύνσεων Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής προκύπτει ότι αυτές δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και ότι όλες συνδέονται θετικά μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (βλ. πιν. 1).

Πίνακας 1: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r μεταξύ των κατευθύνσεων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Κατευθύνσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Κατευθύνσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης			
	Κουλτουραλισμός	Ειδ. Πλουραλισμός	Γεν. Πλουραλισμός	Αποδ. Ανισοτήτων
Κουλτουραλισμός				
Ειδ. Πλουραλισμός	0,645** ,000			
Γεν. Πλουραλισμός	0,714** ,000	0,720** ,000		
Αποδ. Ανισοτήτων	0,625** ,000	0,575** ,000	0,701** ,000	

. * $p < 0,5$ ** $p < 0,1$

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και τις τέσσερις κατευθύνσεις ως ταυτόσημες και ως προς τα περιεχόμενα και ως προς τους στόχους τους. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα με ολλανδούς εκπαιδευτικούς (Ledoux/Leeman/Leiprecht, 2001). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως έννοια «κοντέϊνερ» (Container-Begriff). Όλες οι προσεγγίσεις περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης φαίνονται να είναι συμβατές μεταξύ τους. Κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται, όπως ήδη προαναφέραμε, στην πραγματικότητα. Προκύπτει εδώ ένα μείζον θέμα εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα καθώς και τα πορίσματα μιας ποιοτικής μας έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την Πολυπολιτισμικότητα (Gonaris/Kodakos, 2003) είμαστε της άποψης ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής πρέπει να προσανατολιστεί στα εξής σημεία:

- Ανάλυση των επίκαιρων παγκόσμιων εξελίξεων οι οποίες οδηγούν σε ανακατατάξεις στο εσωτερικό των εθνικών κοινωνιών και εμπεριέχουν μια σειρά από προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η παγκοσμιοποίηση, για παράδειγμα, δημιουργεί ευκαιρίες σύγκλισης των επιμέρους οικονομιών, αυξάνει ταυτόχρονα τις ανισότητες σε παγκόσμια κλίμακα, π.χ. μεταξύ Βορρά και Νότου, αλλά και στο εσωτερικό των κοινωνιών. Η «απο-συνοριοποίηση» (Entgrenzung) παρατηρείται, όπως επισημαίνει ο Heitmayer (2001) και στον πολιτισμικό τομέα. Η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση με τη μορφή προτύπων επικοινωνίας και κατανάλωσης δυτικού τύπου εξαπλώνεται και συγκρούεται με την διαρκώς αυξανόμενη πολιτισμική ετερότητα (μετανάστευση, διαρκείς διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης στο εσωτερικό των βιομηχανικών

κοινωνιών). Ο Wulf (2002, 15-16) περιγράφει τις επίκαιρες συνθήκες αγωγής και εκπαίδευσης ως μια σειρά «ανυπέρβλητων» εντάσεων μεταξύ

- α. του παγκόσμιου και του τοπικού, δηλ. της αυτονόητης πλέον για τα υποκείμενα αναγκαιότητας για παγκόσμια δράση, αφενός, και της ανάγκης διατήρησης των δεσμών με τις τοπικές και εθνικές κοινωνίες
- β. των οικουμενικών και των επιμέρους πολιτισμικών αξιών
- γ. της παράδοσης και του εκσυγχρονισμού
- δ. του ανταγωνισμού και της αλληλεγγύης
- ε. της διεύρυνσης των γνώσεων και των περιορισμένων δυνατοτήτων αφομοίωσής της εκ μέρους των υποκειμένων

Ο Wulf (ο.π., 16) ορίζει ως βασικούς στόχους της εκπαίδευσης την καλλιέργεια ικανοτήτων διαχείρισης του συγκρουσιακού χαρακτήρα των επίκαιρων κοινωνικών εξελίξεων, αξιοποίησης των δυνατοτήτων εξέλιξης των υποκειμένων και την ετοιμότητα δημιουργικής αντιπαράθεσης με την πολιτισμική ποικιλομορφία (προϋποθέτει την αντιμετώπιση της ξеноφοβίας και του ρατσισμού), το κατεξοχήν γνώρισμα των παγκόσμιων εξελίξεων σήμερα. Από μια τέτοια σκοπιά οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν τον κανόνα και τα υποκείμενα δεν μπορεί να θεωρούνται φορείς στατικών και μονοδιάστατων ταυτοτήτων. Το σχολείο σε μια πλουραλιστική και δημοκρατικά προσανατολισμένη κοινωνία καλείται να λειτουργήσει ως κοινότητα κριτικής μάθησης και παραγωγής καινοτόμων γνώσεων. Από μια τέτοια σκοπιά δεν έχει νόημα να ασχολούμαστε με τις διαφορές των «άλλων», αλλά με τα ιδιαίτερα και κοινά χαρακτηριστικά των τρόπων ζωής μας.

- Ανάλυση των διαδικασιών στιγματισμού, διαχωρισμού και κοινωνικού αποκλεισμού. Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων αναπαράγονται και νομιμοποιούνται μέσα από διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής και ιεράρχησης των “διαφορών” και των “διαφορετικών”. Για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ιδιαίτερη σημασία αποκτά το γεγονός ότι η κοινωνική κατασκευή των μεταναστών ως “ξένων”, κυρίως μέσα από τη στατική χρήση των όρων του πολιτισμού και των πολιτισμικών διαφορών, “εξορθολογίζει” την συντήρηση των ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ της πλειονότητας και των μεταναστών και συνακόλουθα την άσκηση συμβολικής εξουσίας στα μέλη της δεύτερης ομάδας. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση που στηρίζεται στο μοντέλο του εθνοτικού διαχωρισμού του κοινωνικού χώρου κινδυνεύει να λειτουργήσει ως “πανοπτικός θεσμός” (Kron 2000, 221), δηλ. ως θεσμός αναπαραγωγής μιας κοινωνικής τάξης που στηρίζεται και στηρίζει διαδικασίες άμεσου ή έμμεσου ελέγχου και αποκλεισμού των εκάστοτε «διαφορετικών» ομάδων.
- Ανάλυση των άμεσων ή έμμεσων διαδικασιών στιγματισμού, άνισης μεταχείρισης και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Σε μια προηγούμενη έρευνά μας διαπιστώσαμε (Govaris/Kodakos 2003) ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές ως ίδιους με τους ντόπιους γιατί μόνο με αυτό τον τρόπο μπορούν να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για όλους. Είναι γνωστό ότι η αρχή της ίδιας αντιμετώπισης μαθητών με διαφορές δεν οδηγεί στη διαφύλαξη ουσιαστικά ίσων ευκαιριών (βλ. επ. Gomalla/Radtke 2002). Η ίση μεταχείριση προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφορετικότητας, προϋποθέτει μια διδακτική πράξη που να αξιοποιεί στοιχεία, π.χ. γλωσσικά, πολιτισμικά, τα οποία θεωρούν οι ίδιοι οι μαθητές σημαντικό μέρος της προσωπικής τους ταυτότητας. Είναι σημαντικό για όλους τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς τους, να ανακαλύπτουν στο σχολείο στοιχεία που αντανάκλουν τη δυναμική του τρόπου ζωής τους στην κοινωνία υποδοχής και τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως ερεθίσματα καλλιέργειας δεσμών αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών.

Ως παραδείγματα άνισης μεταχείρισης μπορούν να αναφερθούν εδώ η τακτική να εντάσσονται οι αλλοδαποί μαθητές σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις με την αιτιολόγηση της καλύτερης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία (βλ. Σκούρτου/Βρατσάλης/Γκόβαρης 2004, 19), περίπου 7.300 αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες βρίσκονται σήμερα έξω από τα ηλικιακά όρια του δημοτικού σχολείου. Είναι πολύ πιθανό αρκετοί από τους παραπάνω μαθητές να μη συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο. Το δεύτερο παράδειγμα αφορά στις χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών (ο.π., 20-22) σε σχέση με τις επιδόσεις των γηγενών μαθητών (βλ. PISA 2001). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι το σχολείο φέρνει την κύρια ευθύνη για τη μόρφωση και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, τότε πρέπει συζητηθεί το ερώτημα για το τι πρέπει να αλλάξει στα επίπεδα οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας και της διδασκαλίας. Ένα αδύναμο

σημείο - επισημαίνεται στην έρευνα IGLU (2003) – που αφορά στο επίπεδο των μεθόδων διδασκαλίας, και που πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο της επιμόρφωσης, είναι η χαμηλή ετοιμότητά των εκπαιδευτικών για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, έτσι ώστε να λαμβάνονται υπόψη και να ικανοποιούνται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα μάθησης όλων των μαθητών. Στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών αρκετοί εκπαιδευτικοί αποσυνδέουν το θέμα της διγλωσσίας από τη μάθηση στο σχολείο (βλ. Σκούρτου 2005) – η διγλωσσία ερμηνεύεται ως προσωπικό γνώρισμα και όχι ως προϋπόθεση σχολικής μάθησης – με αποτέλεσμα να μην μπορούν να στηρίξουν αυτούς τους μαθητές στη δημιουργική αξιοποίηση γνώσεων που φέρνουν μαζί τους και που τους είναι απαραίτητες στη διαπραγμάτευση της προσωπικής τους ταυτότητας. Ένα άλλο βασικό θέμα είναι αυτό της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη και στη σχολική κουλτούρα γενικότερα. Από τη διεθνή βιβλιογραφία γνωρίζουμε ότι η απόρριψη ενός μαθητή από τους συνομηλικούς της τάξης του έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στις σχολικές του επιδόσεις και κατά συνέπεια στη σχολική του καριέρα (βλ. Oswald/Krappmann 2004). Η απόρριψη των αλλοδαπών μαθητών εκ μέρους των γηγενών έχει κατά κανόνα ως αφετηρία τις υφιστάμενες κοινωνικές προκαταλήψεις. Ενδεικνύται λοιπόν ως αντικείμενο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ο προβληματισμός σε θέματα που αφορούν στην προέλευση των προκαταλήψεων και σε μεθόδους αποδόμησή τους.

Σημειώσεις

- [1]. Επειδή οι 4 κατηγορίες (κατευθύνσεις) αποτελούνται από διαφορετικό αριθμό απαντήσεων έπρεπε να γίνει αναγωγή τους σε μια ενιαία κλίμακα. Ανάγαμε τα δεδομένα σε κλίμακα από 0-10 (συνεχής μεταβλητή).

Βιβλιογραφία

- Gomolla, M. & Radtke, F.O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske und Budrich.
- Γκόβαρης, Χ. & Ανδρεαδάκης, Ν. (2002). Στάσεις Επιπολιτισμού Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 45-56.
- Govaris, C. & Kodakos, A. (2003). "Multikulturelle Gesellschaft, Interkulturelle Erziehung. Orientierungen griechischer Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer", *Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 2, 124 –138.
- Govaris, C., Kaplanoglou, M., Skourtu, E. & Vratsalis, K. (2003). The construction of the substantialist obstacle in education through promoting the "substance" of culture, *Journal of International Learning*, Vol. 10.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ως αντικείμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Βρατσάλης, Κ. *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος, 273-290.
- Kron, Th. (2000). Die Unordnung aushalten –Zugmut Baumans Plädoyer für eine postmoderne Moral, Schimank, U./Volkman, U. (Hrsg.). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I*. Leske und Budrich, 199-214.
- Ledoux, G./Leemann, Y./Leiprecht, R. (2001). Von kulturalistischen zu pluroformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts "Interkulturelles Lernen in der Klasse", Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, Th./Wagner, U. (Hrsg.). *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Leske und Budrich, 177-198.
- Oswald, H., Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen, *Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft*, 4, 479-497.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης. Εμπειρογνωμοσύνη για το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους, στο Βρατσάλης, Κ. *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος, 261-271.