

Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Βασίλειος Α. Πανταζής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η παρουσία μαθητών και μαθητριών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής επιβάλλει, ως αναγκαίο, ένα νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου. Το εθνικά σχεδιασμένο σχολείο λόγω της αλλαγής του σχολικού πληθυσμού πρέπει να μεταμορφωθεί ή καλύτερα να συμπληρωθεί μέσω νέων μορφών διαφοροποίησης εντός των σχολείων και νέων σχολικών μοντέλων. Δεν πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μοντέλο, το οποίο θα λειτουργεί πέρα από το μέχρι τώρα υπάρχον σχολείο, αλλά για μια εσωτερική μεταρρύθμιση του ήδη υπάρχοντος ελληνικού εθνικού σχολείου. Η μελέτη και εφαρμογή των περισσότερο διαδεδομένων παγκοσμίως τεσσάρων μοντέλων της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής - Montessori-Παιδαγωγική, Freinet-Παιδαγωγική, Jenaplan-Παιδαγωγική και Daltonplan-Παιδαγωγική - θα μπορούσε να συμβάλει στην πραγματοποίηση του παιδαγωγικού αυτού σκοπού στα ελληνικά σχολεία.

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα υπάρχουν δυο «ιστορικές μειονότητες» (Δαμανάκης, 2002, σ. 89), η μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων. Σ' αυτές τις δυο εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες προστέθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κυρίως τη δεκαετία του 1990 νεότερες, όπως εκείνες των Πολωνών, Πακιστανών, Αλβανών, Φιλιππινέζων κτλ.. Τα άτομα από ξένες χώρες, που ζουν σήμερα στην Ελλάδα, προσεγγίζουν το 1.000.000 (βλ. Αθανασίου, 2001, σ. 16· Μαρβάκης κ.ά., 2001·

Ο κ. Βασίλειος Α. Πανταζής είναι Διδάκτωρ Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου της Χαϊδελβέργης, δίδασκων στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Δαμανάκης, 2002, σ. 89). Αν σε αυτές τις εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες προσθέσουμε και τους ομογενείς παλιννοστούντες, τότε διευρύνεται κατά πολύ ο κοινωνικοπολιτισμικός χώρος της Ελλάδας. Παλαιότερες και κυρίως νεότερες εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες συνετέλεσαν στο να γίνει η ελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία δεν άφησαν ανεπηρέαστο το ελληνικό σχολείο. Το 10% και περισσότερο των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων, έχουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική (βλ. Δαμανάκης, 2002, σ. 49 - 56). Καθένας, ο οποίος ασχολείται με την ελληνική εκπαίδευση μπόρεσε να διαμορφώσει άποψη, αλλά σε κάθε περίπτωση διαφορετική για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Παρά την πολιτισμική αλλαγή του μαθητικού πληθυσμού είναι εκπληκτικό ότι σκέψεις για κίνητρα μάθησης, δημιουργικότητα ή ατομικότητα των μαθητών έχουν γίνει ακόμα και τώρα σε μικρό βαθμό αποδεκτές στην πράξη στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία.

Η διεξαγωγή του μαθήματος χαρακτηρίζεται, συνήθως, από δασκαλοκεντρισμό (Damanakis, 1998, σ. 107 - 110), η ενεργός συμμετοχή των μαθητριών και μαθητών φαίνεται να είναι δευτερεύον ζήτημα. Τον όρο «*Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης*» χρησιμοποιεί κάποιος στην ελληνική σχολική πραγματικότητα πολύ σπάνια. Σε τάξεις με μαθητές από άλλα έθνη, εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες και διαφορετική μητρική γλώσσα ακούγεται συχνά, στην αντιπαράθεση για διαφορετικές μεθόδους, η επίκληση για βοήθεια στο πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα παιδιά των μεταναστών, που φοιτούν στο ελληνικό Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο, δε χρειάζονται μια «ιδιαιτέρη διδακτική», ένα «ιδιαιτέρο σχολείο». Το διδακτικό-μεθοδικό ζήτημα λόγω και της πολιτισμικής αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να ξεπεραστεί μέσω των αρχών και απόψεων της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης.

Η μελέτη των περισσότερο διαδεδομένων παγκοσμίως τεσσάρων μοντέλων της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής - Montessori-Παιδαγωγική, Freinet-Παιδαγωγική, Jenaplan-Παιδαγωγική και Daltonplan-Παιδαγωγική - θα μπορούσε να συμβάλει στην πραγματοποίηση του παιδαγωγικού σκοπού στα ελληνικά σχολεία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, που βασίζεται στην αυτενέργεια και αυτοπροσδιορισμό, χωρίς να αποκλίνει από την αναγκαιότητα μιας διδακτικής-μεθοδικής βάσης, που στοχεύει στη σχολική μάθηση και λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου στην Ελλάδα.

Με τα προαναφερθέντα μεταρρυθμιστικά μοντέλα είναι συνδεδεμένες παιδαγωγικές αρχές όπως *αυτενέργεια, αυτομόρφωση και αυτοαγωγή, αυτονομία, υπευθυνότητα, αυτοδύναμη και αυτόνομη μάθηση, ένταξη και κοινωνική μάθηση*. Κύριο μέλημά τους είναι να βοηθηθεί το αναπτυσσόμενο άτομο στην εξέλιξη του

ως αυτοδύναμης προσωπικότητας και στην καλλιέργεια της ατομικότητάς του.

Η προσαρμογή του σχολείου στα νέα κοινωνικοπολιτισμικά και οικονομικά δεδομένα καθώς και η εξέλιξή του εμπεριλαμβάνει κατ' αρχήν τη συμμετοχή και πλήρη αποδοχή των εκπαιδευτικών, γονέων και επίσης των μαθητών. Είναι αυτοί, που στο πνεύμα ενός αυτοπροσδιορισμού μπορούν και πρέπει να συντελέσουν στην περαιτέρω εξέλιξη του «δικού» τους σχολείου. Ερμηνεύοντας κάποιος αυτή την προϋπόθεση γίνεται σαφές ότι η σχολική εξέλιξη δεν αναφέρεται μόνο στη μορφή ενός μεμονωμένου σχολείου, αλλά απαιτεί μια δομική *εσωτερική αλλαγή* του συνόλου των σχολείων του κράτους.

Οι παρακάτω αναπτύξεις έχουν ως αφετηρία ότι οι αρχές των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών μοντέλων μπορούν να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές, ως παιδαγωγικά κριτήρια, για μια διδασκαλία προσανατολισμένη στο μαθητή (βλ. Πανταζής, 1997) και γενικώς για μια σύγχρονη σχολική εξέλιξη, υπό την προϋπόθεση να δημιουργηθούν πρώτα οι συνθήκες αυτές, που θα συμβάλλουν σε μια καλύτερη δυνατή ανάπτυξη όλων των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

1. Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης

Παρατηρώντας κάποιος τις τελευταίες δεκαετίες την εξέλιξη ορισμένων μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών κατευθύνσεων σε πολλές χώρες της Ευρώπης και Αμερικής μπορεί να διαπιστώσει μια νέα αφύπνιση του ενδιαφέροντος σε μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά μοντέλα (βλ. Lenhart, 2001). Πολλοί γονείς επιθυμούν για τα παιδιά τους ένα μεταρρυθμιστικό σχολείο, εκπαιδευτικοί θέλουν να εφαρμόσουν στα σχολεία τους, στις τάξεις τους, μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά μοντέλα και επιπλέον, όλο και πιο συχνά, γίνεται λόγος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για μια «Παιδαγωγική από το παιδί» (Pädagogik vom Kinde aus) (βλ. Böhm, 1993· Böhm, 1995· Lenhart, 2001). Δεν πρέπει να θεωρούμαστε με κανένα τρόπο «αναχρονιστές», όταν μιλούμε για μια επίκαιρη κοινωνική και παιδαγωγική εξελικτική τάση.

Από πού προέρχονται όμως αφενός ο ενθουσιασμός ενός μεγάλου παιδαγωγικού κοινού που στηρίζεται σε διδακτικά μοντέλα και εκπαιδευτικά σχέδια αυτής της ονομαζόμενης Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης και αφετέρου η εστίαση της προσοχής πολλών εκπαιδευτικών, που ταλαιπωρούνται από τα καθημερινά προβλήματα στο σχολείο, στις αρχές της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και ιδιαίτερα στις μεθόδους αγωγής της, ρωτά ο Winfried Böhm (1995) και συνεχίζει: *Δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει ότι η Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης δεν είναι συλλογισμός και πραγματικότητα του σήμερα* (Böhm, 1995, σ. 10). Η Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης (Reformpädagogik) στα Γερμανικά ή Προο-

δευτική Παιδαγωγική (progressive pedagogy) στα Αγγλικά είναι μια αυτοδύναμη περίοδος της Παιδαγωγικής από το 1900 μέχρι περίπου το 1938, συνδεδεμένη με τα ονόματα μεγάλων Παιδαγωγών, όπως π.χ. Ovide Decroly, Adolfo Ferriere, Paul Geheeb, Gelestin Freinet, Maria Montessori, Peter Petersen, Paul Oestreich, Helen Parkhurst, John Dewey, Henry Morris, Rudolf Steiner, για να αναφέρουμε μερικούς. Η Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης είναι: «Χιόνι του προηγούμενου αιώνα» (*Schnee vom vergangenen Jahrhundert*), σύμφωνα με τον τίτλο ενός βιβλίου, που εκδόθηκε το 1993 (Böhm, 1993). Ο υπότιτλος αυτού του βιβλίου παραπέμπει σαφώς στο μέλλον: Υπόσχεται «νέες προοπτικές της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης» (*neue Aspekte der Reformpädagogik*). Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι βασικές αρχές της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης όπως: αυτενέργεια, αυτοπροσδιορισμός, αυτοδυναμία, υπευθυνότητα, συνεργασία, αλληλεγγύη κ.ά. είναι σήμερα εκπαιδευτικοί σκοποί.

Πρέπει να στραφούμε σε αυτή τη συνάρτηση, με την επιθυμία να μεταφέρουμε το κύριο μέλημα της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης - τον προσανατολισμό της στην παιδική ανάπτυξη ως Παιδαγωγικής για το παιδί - στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του παρόντος, προσαρμοσμένη στα νέα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα και στις ανάγκες του σημερινού παιδιού, αλλά έχοντας πάντα αφητηρία τις αρχές των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών μοντέλων. Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την «προσαρμοσμένη» μεταφορά των αρχών της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης στη σημερινή σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι η βαθιά και εκτενής μελέτη των πρωτότυπων αντιλήψεων των μοντέλων αυτών. Πριν γίνουν αυτά και οι αρχές τους βιώματα για τα παιδιά του σήμερα, για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται απαραίτητη η γνώση των βασικών αρχών και των δυνατοτήτων πρακτικής εφαρμογής τους.

Montessori-Παιδαγωγική, Freinet-Παιδαγωγική, το Jenaplan σύμφωνα με τον Peter Petersen, το Daltonplan σύμφωνα με την Helen Parkhurst προσφέρουν σαφείς και ευέλικτες μορφές διδασκαλίας: Ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του κάθε σχολείου δημιουργούν τις βάσεις για παιδαγωγική εργασία στο σχολείο ή αποτελούν το θεμέλιο για την ανάπτυξη ενός προσαρμοσμένου ή νέου διδακτικού μοντέλου. Και στις δύο περιπτώσεις η εφαρμογή ενός από αυτά τα μοντέλα προϋποθέτει τη συστηματική μελέτη του και διαρκή στοχασμό, είτε μπορεί το επιλεγόμενο παιδαγωγικό μοντέλο να εφαρμοστεί στο σχολείο είτε ο επιλεγόμενος δρόμος οδηγεί στο σκοπό.

Η άποψη ότι τα μοντέλα αυτά δεν είναι νέα και ότι πρόκειται για μια αναγέννηση μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών κατευθύνσεων, δεν μπορεί να ισχύει τότε, αν η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική εκλαμβάνεται ως βάση μιας σύγχρονης σχολικής εξέλιξης. Ένα άνοιγμα του σχολείου στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του, που βασιζεται και είναι προσανατολισμένο σε κάποια μεταρρυθμιστική

παιδαγωγική κατεύθυνση, δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα. Επίσης, το ίδιο ισχύει και για ένα άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω στο πνεύμα και σύμφωνα με τις ιδέες μιας Community Education. Επιπλέον, είναι δεδομένο ότι οι περισσότερες ιδέες στον τομέα της Παιδαγωγικής δεν είναι πραγματικά νέες.

Για να προσεγγίσουμε το στόχο ενός, σύμφωνα με τις αρχές της αυτοτέλειας και του αυτοπροσδιορισμού διαμορφωμένου σχολείου, δεν είναι αναγκαία μια σχολική μεταρρύθμιση - στο πνεύμα της επαναφοράς μιας κατάστασης σύμφωνα με παλαιά πρότυπα - ή μια σχολική μεταρρύθμιση από «πάνω». Ορθότερο, χρειαζόμαστε προϋποθέσεις και δυνατότητες για μια *σχολική εξέλιξη*, η οποία αντιστοιχεί στις αρχές των μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών μοντέλων.

2. Διαπολιτισμική αγωγή στη βασική εκπαίδευση

Εννοιολογικές ερμηνείες

Με την έννοια διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι συνδεδεμένη καμία μεμονωμένη προσέγγιση, αρχή. Πολύ περισσότερο εκπλήττει, κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, το γεγονός ότι ανάλογα με το συγγραφέα και το πρόγραμμα τονίζονται εν μέρει όμοια ή διαφορετικά βασικά σημεία και βασικές αρχές (βλ. Auernheimer, 1990).

Η διαπολιτισμική αγωγή νοείται, σύμφωνα με την Pommerin, ως: [...] *η παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική αγωγή αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους. Είναι συμβολή στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση με τη λύση των συγκρούσεων. Βασίζεται στην παιδοκεντρική Παιδαγωγική, που νοείται ως προσέγγιση στη ζωή, αυτενέργεια, αυθορμητισμός και υπολογισμός των ατομικών διαφορών. Ξεκινάει από μια διεγερμένη πολιτισμική έννοια. Αναφέρεται στη συνοικία, προσανατολίζεται στην πράξη και επιδέχεται εμπειρίες* (στο: Πανταζής, 1999, σ. 156). Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται και στα μέλη της πλειονότητας και στα μέλη των μειονοτήτων.

Επίσης, ως πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται:

Σε επίπεδο περιγραφής της πραγματικότητας η ύπαρξη μιας εθνοτικής, πολιτισμικής πολλαπλότητας και ανομοιογένειας.

Σε κανονιστικό προσανατολιστικό επίπεδο, η ισότιμη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες και εθνότητες.

Σε επίπεδο κριτικής, η έννοια «πολυπολιτισμική κοινωνία» στρέφεται κατά των φραγμών, της εχθρότητας, των προκαταλήψεων, της διάκρισης και του ρατσισμού (Pantazis, 2002, σ. 32).

Η διαπολιτισμική αγωγή αγωνίζεται για την ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Εισηγείται τη διεργασία διαλλαγής των διαπολιτισμικών συγκρούσεων απ' όλες τις ομάδες που συμμετέχουν σ' αυτές. Μια τέτοια διεργασία είναι δυνατή, εφόσον έχει επιτευχθεί η συνειδητοποίηση των συγκρούσεων.

Επιπλέον, η επιλογή των θεμάτων πρέπει να γίνεται με βάση τι συμβαίνει στην πόλη, στο χωριό, στις παιδικές χαρές και μέσα στη σχολική τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές και συλλογικές εμπειρίες των μαθητών.

2.1. Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής στη βασική εκπαίδευση

Τα παρακάτω σημεία μπορούν να αποτελούν τις θεωρητικές και πρακτικές κατευθυντήριες γραμμές της διαπολιτισμικής αγωγής στη βασική εκπαίδευση:

1. Η διαπολιτισμική αγωγή στη βασική εκπαίδευση απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε παιδιά με ή όχι μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για να ζήσει κάποιος σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτούνται ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αφορούν όλους τους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μεταξύ αυτών θεωρούνται: επικοινωνιακή ικανότητα, συναναστροφή με το «ξένο» και δημιουργικές ικανότητες για τη σύνδεση διαφορετικών μεταξύ τους αντιλήψεων και για την ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμών στις δικές μας παραστάσεις.
2. Η διαπολιτισμική αγωγή εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμόζεται μόνο σε γιορτές ή οι μαθητές να γνωρίζουν απλώς την κουλτούρα και Ιστορία άλλων «μεμονωμένων» εθνών και εθνοτικών-πολιτισμικών ομάδων, αλλά πρέπει να εμφανίζεται με μια ανάλογη παιδαγωγική θέση σε όλους τους τομείς δράσης, οι οποίοι αφορούν το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών. Αυτό φανερώνει το ακόλουθο:
3. Η διαπολιτισμική αγωγή θεωρεί ως αναγκαία αφενός την ένταξη στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αυτό αφορά μεταξύ των άλλων τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού ιδρύματος, την εργασία με τα παιδιά, τη συνεργασία με τους γονείς, ζητήματα διαμόρφωσης χώρου, το ρόλο του εκπαιδευτικού, την ομάδα εργασίας, το άνοιγμα του ιδρύματος τόσο προς τα «μέσα» όσο και προς τα «έξω» κτλ..
4. Η διαπολιτισμική αγωγή έχει *αφετέρου* τα δικά της κεντρικά σημεία. Σ' αυτά μεταξύ των άλλων ανήκουν: η προώθηση της γλώσσας - προώθηση της μητρικής και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η συνεργασία με τους γονείς, τόσο με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και χωρίς, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η κοινωνική δράση – συναναστροφή με το ξένο, το διαφορετικό κ.ά. (βλ. Fuchs, 2001, σ. 37).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί ότι τα κεντρικά σημεία της διαπολιτισμικής αγωγής μπορούν συγχρόνως να συμβάλουν στον εμπλουτισμό και σε άλλους παιδαγωγικούς τομείς. Έτσι, π.χ. μπορεί να βοηθηθούν όχι μόνο τα μεταναστόπουλα, αλλά και τα ελληνόπουλα που έχουν γλωσσικά προβλήματα. Ένα σοβαρό επακόλουθο, το οποίο προκύπτει από τις αρχές και γενικές επιδιώξεις της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι ο προσανατολισμός της στα βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις των παιδιών.

3. Σκέψεις για σύνδεση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής της Μεταρρύθμισης

Η *Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης* ασχολείται εκτεταμένα με την αγωγή του παιδιού, την ονομαζόμενη φυσική αγωγή και με μια Παιδαγωγική, η οποία έχει ως αφετηρία τη φυσική ανάπτυξη του παιδιού. Ακριβώς αυτή η σκέψη θα όφειλε να βρει δίοδο στη *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική* ως προϋπόθεση για μια μάθηση ο ένας με τον άλλο και ο ένας από τον άλλο. Βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της αρχής αυτής είναι, τα παιδιά των μεταναστών να φοιτούν στα ίδια Νηπιαγωγεία και σχολεία με τους γηγενείς μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθεί η περιθωριοποίηση αυτών, πράγμα που συμβαίνει σήμερα στα Σχολεία των Παλιννοστούτων (βλ. Δαμανάκης, 2002, σ. 97) και στα λεγόμενα «Διαπολιτισμικά Σχολεία» του νόμου 2413/96.

Εκείνο όμως που θα θέλαμε να τονίσουμε σ' αυτό το σημείο, είναι ότι τα μεταναστόπουλα που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, δικαιούνται να διατηρήσουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους, αν αυτό είναι εφικτό, παράλληλα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Βασικό είναι, επίσης, να τους δοθεί η ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στη γλώσσα της χώρας προέλευσης. Η διατήρηση αυτή και αξιοποίηση μπορεί να γίνει κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Μαθητές με άλλη μητρική γλώσσα από τη γλώσσα του μαθήματος χρειάζονται ενισχυτική εξατομικευμένη διδασκαλία, για να μπορέσουν να διατηρήσουν την εσωτερική τους γλωσσική και πολιτισμική αρμονία. Αυτό θα ήταν η προϋπόθεση για μια δυνατή, γεμάτη από αισθήματα ένταξη αυτών των παιδιών, χωρίς να τους αφαιρέσουμε την ταυτότητά τους. Οι επικριτές της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, όπως αναφέρει ο Μασσαγγούρας, αποδέχονται την εξατομικευση «των μέσων» και «των διαδικασιών», με την προϋπόθεση, όμως, «ότι πρέπει να οδηγούν στην επίτευξη των κοινών στόχων για όλους τους μαθητές» (Μασσαγγούρας, 2001, σ. 454). Οι στόχοι αυτοί, μεταξύ των άλλων, «πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και την κατάκτηση των γλωσσικο-γνωστικών στάσεων και δεξιοτήτων που συνιστούν την κοινωνική εγγραμματοσύνη, την οποία απαιτεί η συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (ό.π.).

Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει να ενταχθεί το μεταναστόπουλο ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αντίστοιχα να προαχθεί, είναι, επιπλέον, όλες οι αρμόδιες υπηρεσίες και κυρίως το διδακτικό προσωπικό να έχουν γνώσεις για την κουλτούρα και γλώσσα των μεταναστόπουλων μαθητών.

Η παρουσία μαθητών και μαθητριών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής καταγωγής επιβάλλει, ως αναγκαίο, ένα νέο προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου. Διαπολιτισμικές και αντιρατσιστικές απόψεις για το σχολείο καθώς και προγράμματα στηριζόμενα στις αντιλήψεις αυτές επισημαίνουν ότι το εθνικά σχεδιασμένο σχολείο λόγω της αλλαγής του σχολικού πληθυσμού πρέπει να μεταμορφωθεί ή καλύτερα να συμπληρωθεί μέσω νέων μορφών διαφοροποίησης εντός των σχολείων και μέσω νέων σχολικών μοντέλων. Νέος προσανατολισμός σημαίνει ότι το νέο αυτό σχολικό μοντέλο πρέπει να ανταποκρίνεται τόσο στις προϋποθέσεις και ανάγκες όλων των μαθητών όσο και στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής και παγκόσμιας κοινωνίας. Δεν πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μοντέλο, που θα λειτουργεί πέρα από το μέχρι τώρα υπάρχον σχολείο, αλλά για ένα νέο προσανατολισμό, για μια *εσωτερική μεταρρύθμιση* του ήδη υπάρχοντος ελληνικού εθνικού σχολείου. Το σύγχρονο *πολυπολιτισμικό* σχολείο δεν μπορεί να είναι πνευματική ή πολιτισμική ιδιοκτησία μιας μοναδικής κοινωνικής ομάδας ή εθνικής κουλτούρας, αλλά οφείλει να είναι μέσο εξάλειψης προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Επιπλέον, το σχολείο δεν επιτρέπεται να αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές.

Η *εσωτερική μεταρρύθμιση* αλλάζει τον τρόπο και γενικά τις μεθόδους διεξαγωγής του μαθήματος. Οι μεταρρυθμιστικές ιδέες του Pestalozzi ήταν καινοτομίες. Η ολόπλευρη ειδολογική μόρφωση, η *εποπτεία* και η *αυτενέργεια* - απαραίτητες αρχές διεξαγωγής του μαθήματος σε πολυπολιτισμικές σύνθετες μαθητικές ομάδες - ήταν για τον Pestalozzi οι ύψιστες αρχές της διδασκαλίας και της αγωγής (βλ. Oelkers, 1989, σ. 36-39· Reble, 1999, σ. 336). Η διαδικασία της μάθησης μέσω της δεύτερης γλώσσας δεν είναι καθόλου δυνατή χωρίς την αρχή της εποπτείας και χωρίς να ληφθεί υπόψη η ατομικότητα των μαθητών. Μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και γλωσσική ικανότητα, οι οποίοι πρέπει να φοιτήσουν σε σχολεία με ήδη σχηματισμένες μαθητικές ομάδες και όπου γίνεται συστηματική χρήση και εκμάθηση μιας ξένης γι' αυτούς γλώσσας, με την οποία μάλιστα δεν έχουν έλθει καθόλου ή ελάχιστα σε αντιπαράθεση, χρειάζονται υψηλού βαθμού εποπτεία.

Ο Francois Naville απαιτεί αυτοδραστηριότητα των μαθητών - μια βασική αντίληψη, της οποίας η εφαρμογή είναι πολυσήμαντη για όλα τα παιδιά (βλ. Oelkers, 1989, σ. 46). Όλα τα παιδιά, στην προκειμένη περίπτωση τα παιδιά των μεταναστών, μπορούν να αποκτήσουν μια νέα γλώσσα, μια ξένη γλώσσα και ειδι-

κές γνώσεις ενταντικότερα και για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς πίεση, «αβίαστα», μέσω των δικών τους εμπειριών και μέσω της αυτενεργούς μάθησης με τη βοήθεια τεχνικών βοηθημάτων ή ειδικού εποπτικού υλικού. Επίσης, είναι απαραίτητο κατά τη διαδικασία του αλφαριθμητισμού να λαμβάνονται υπόψη οι ήδη αποκτημένες γνώσεις.

Όλο και περισσότερο μετακινείται στο επίκεντρο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής η αντίληψη μιας Παιδαγωγικής *vom Kinde aus* (από το παιδί). Μεταναστόπουλα ή παιδιά προσφύγων μπορούν να έχουν σχολικές επιτυχίες σε μια εντελώς για αυτά νέα χώρα, σε μια ξένη κουλτούρα, αν λαμβάνεται υπόψη το δικό τους κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η σχολική τους σταδιοδρομία στην καινούργια «πατρίδα» μπορεί να επηρεαστεί θετικά μέσω του στενού οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος.

Ο Berthold Otto (1906) πίστευε ότι το παιδί έχει απαιτήσεις από το περιβάλλον του και είναι αυστηρός κριτής για τον εαυτό του. Η σκέψη του Otto ήταν στραμμένη κυρίως στο πρόβλημα της γλώσσας και της ομιλίας. Ο Otto απαιτούσε, κατά κάποιον τρόπο, οι δάσκαλοι να διαλέγονται με τους μαθητές αποκλειστικά στη μητρική τους γλώσσα (ό.π., σ. 5). Τα μεταναστόπουλα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι θα χαίρονται, αν έχουν στη διάθεσή τους τα ίδια σχολικά εγχειρίδια, τετράδια και υλικό μάθησης όπως όλοι οι συμμαθητές τους. Ασκούν κριτική στον εαυτό τους, αντιλαμβάνονται πολύ γρήγορα τα όριά τους και γνωρίζουν τις γλωσσικές τους δυσκολίες. Συχνά, αυτά τα παιδιά είναι στην αρχή συγκρατημένα, μερικά μάλιστα μένουν σιωπηλά για αρκετές εβδομάδες ή μήνες.

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί η μαθησιακή ετοιμότητα, η οποία πρέπει να εκπηγάζει από την παιδική συναισθηματική ζωή. Τα μεταναστόπουλα χρειάζονται στην αρχή πολύ χρόνο, για να μπορέσουν να συνηθίσουν και να προσανατολίσουν στο νέο κοινωνικό, πολιτισμικό και σχολικό περιβάλλον. Όταν ένα παιδί αισθάνεται καλά και μπορεί να εκφραστεί στη γλώσσα του μαθήματος, τολμά να εξωτερικεύσει τις προσωπικές του επιθυμίες, τις γνώσεις και τα συναισθήματά του. Έτσι, αρχίζει το παιδί εντελώς μόνο του, να δέχεται το «νέο», να δείχνει ενδιαφέρον σε διάφορα θέματα και πράγματα, να μιλά στη νέα γλώσσα, να συζητά και να είναι δημιουργικό.

4. Μοντέλα σχολικής μεταρρύθμισης από την οπτική γωνία της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

Ο John Dewey, όσον αφορά τη σχολική μεταρρύθμιση, εφάρμοσε στο δικό του σχολείο εργασίας στο Σικάγο, πρόγραμμα, το οποίο ενδείκνυται για Νηπιαγωγεία και σχολεία με υψηλό ποσοστό μεταναστόπουλων. Οι βασικές του αρχές ήταν:

Μεταξύ σχολείου και ζωής του παιδιού πρέπει να δημιουργείται σύνδεση. Η διδακτική ύλη πρέπει να έχει βασική σημασία για το παιδί, να προέρχεται από το βίβιο του.

Να δημιουργείται άμεση σχέση μεταξύ Ανάγνωσης, Γραφής, Μαθηματικών και καθημερινής ζωής των παιδιών.

Η ατομικότητα οφείλει να αποτελεί το κέντρο βάρους της σχολικής αγωγής. Χειρωνακτικές εργασίες -θεωρούμενες ως αυτενέργεια- οφείλουν να τοποθετούνται στο επίκεντρο της διδασκαλίας (ό.π., σ. 96).

Αυτά τα σημεία θυμίζουν πολύ έντονα τις παιδαγωγικές θέσεις του Pestalozzi. Ο Dewey υπογράμμισε περαιτέρω στο χώρο της αγωγής και της διδασκαλίας την αρχή της πράξης μέσω του χεριού, η οποία αποτελεί τη φυσική και πλέον καρποφόρα αφετηρία για κάθε μάθηση "learning by doing", αυτόνομη σκέψη και ενέργεια. Επίσης, επιδίωξε μεγαλύτερη αυτοτέλεια και αυτενέργεια για το παιδί, περισσότερη φυσικότητα για τη διδασκαλία και προπάντων μεγαλύτερη προσοχή στο θέμα της κοινωνικής αγωγής, με στόχο τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας (βλ. Reble, 1999, σ. 459).

Αργότερα αναπτύχθηκε απ' αυτό το σχολικό μοντέλο η μέθοδος Projekt. Συμμετοχή και βιώματα των παιδιών αποτελούν για τη μέθοδο Projekt βασικές αρχές, οι οποίες, επίσης, είναι μεγάλης σημασίας για τον τομέα της διαπολιτισμικής αγωγής. Η επιλογή της ύλης πρέπει να αντιστοιχεί στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, το διδακτικό υλικό οφείλει σαφώς να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο Peter Petersen προχωρεί ένα βήμα παραπέρα, όταν γράφει: *Το σχολείο ως ολότητα και όχι ο κάθε εκπαιδευτικός ή η διδασκαλία, πρέπει να ασκούν επιρροή, το σχολείο ως παιδαγωγική διαμορφωμένη συνισταμένη. Η διδασκαλία είναι μια συνιστώσα της σχολικής ζωής [...]. Το βασικό ερώτημα της μεταρρύθμισης είναι εκ τούτου: Τι μπορούμε εμείς να κάνουμε με τις υπάρχουσες προϋποθέσεις, [...] να οικοδομήσουμε το χώρο του σχολείου σύμφωνα με βασικές παιδαγωγικές αρχές* (Oelkers, 1989, σ. 119). Σε αυτή την παραπομπή κάνει λόγο ο Peter Petersen για την προοπτική της κοινωνικής δράσης, για μία από κοινού και ο ένας για τον άλλο δράση. Σε μια τέτοια σχολική ζωή, όπου στο επίκεντρο βρίσκεται η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας κατόπιν στενής συνεργασίας μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων, αισθάνονται τα παιδιά από άλλα έθνη και εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες πιο ευχάριστα, εξοικειώνονται στο νέο περιβάλλον και βρίσκουν γρήγορα φίλους.

Η αγωγή ασκείται πρωταρχικά από την κοινότητα, μέσα στην κοινότητα και για χάρη της κοινότητας. Αυτονόητη είναι η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, στην εργασία της «σχολικής κοινότητας», ιδιαίτερα με γιορτές, εκδηλώσεις,

οι οποίες υπηρετούν τη διαμόρφωση της κοινότητας και την καλλιτεχνική διαμόρφωση του σχολικού χώρου, μέσω της οποίας οφείλει το σχολείο να γίνει τόπος κατοικίας (ό.π.).

Ακριβώς αυτό το μοντέλο δίνει τη δυνατότητα στα μεταναστούπολα να αυτενεργούν, να προβάλλουν τις εμπειρίες τους και να εκφράζονται τόσο στη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους όσο και σ' αυτή της χώρας υποδοχής. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί η προοπτική μιας εντατικής συνεργασίας των μεταναστών γονέων, η οποία δυστυχώς πολύ λίγο λαμβάνεται υπόψη στα ελληνικά σχολεία. Αν υπήρχε στενή σχέση, με τους συχνά φοβισμένους απέναντι στις σχολικές αρχές γονείς, δεν θα δημιουργούνταν πολυάριθμες παρεξηγήσεις και εσφαλμένες ερμηνείες. Αυτονόητα θα πρέπει εδώ να σκεφθούμε και μια πιθανή συμμετοχή διερμηνέα, η οποία κρίνεται απαραίτητη στις περισσότερες περιπτώσεις για μια πλήρη κατανόηση.

Ο H. Scharrelmann κάνοντας σκέψεις το 1912 γύρω από το ονομαζόμενο «Σχολείο Εργασίας» εκφράστηκε για αλλαγή του δασκαλοκεντρικού και βασισμένου στο αναλυτικό πρόγραμμα σχολείου προς χάριν μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, κατά την οποία ο ανοιχτός και αβίαστος διάλογος οφείλει να είναι μια από τις σπουδαιότερες μορφές διδασκαλίας και η αρχή της ανοχής να παραμένει βασική (ό.π., σ. 124). Στις σκέψεις του H. Scharrelmann μπορεί κάποιος να εντοπίσει περισσότερες βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Ειδικά, η αρχή της ανοχής θα πρέπει να επικρατεί σε τάξεις με μαθητές από διαφορετικά έθνη και εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες. Ο ανοιχτός και αβίαστος διάλογος σε τέτοιες τάξεις πρέπει να θεωρείται ως βασική προϋπόθεση της γλωσσικής κατάκτησης. Μόνο μέσω του αισθήματος της αποδοχής και ισοτιμίας, των ίσων ευκαιριών και της αμοιβαίας κατανόησης μπορεί ένα παιδί με άλλη μητρική γλώσσα και με μια άλλη κουλτούρα να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον και να αισθάνεται ευχάριστα.

4.1 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Παιδαγωγική της Montessori

Μέσω της ελεύθερης επιλογής του υλικού απασχόλησης το παιδί, το οποίο γλωσσικά δεν μπορεί να εκφραστεί επαρκώς, έχει τη δυνατότητα στην Παιδαγωγική της Montessori, να αποκτήσει ανεξάρτητα γνώσεις, χωρίς να πρέπει να επικοινωνεί υπέρμετρα με το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του.

Οι σκέψεις της M. Montessori, όπως κατάλληλα διαμορφωμένο και απόλυτα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού περιβάλλον, οι «ευαίσθητες περιόδους» του παιδιού, που σχετίζονται με ορισμένες ανάγκες, όπως είναι η ανάγκη για τάξη, η χρήση των χεριών και της γλώσσας και το έντονο κοινωνικό ενδιαφέρον του, η ανεξάρτητη, προσωπικά εκλεγμένη και εναρμονισμένη συναναστροφή, η

ελεύθερη συγκέντρωση πάνω σε ένα θέμα καθώς και η δυνατότητα αυτοελέγχου (βλ. Oelkers, 1989, σ. 76· Κουτσοβάνου, 2002) θα πρέπει να είναι γνώριμες σε κάθε εκπαιδευτικό.

Αυτές και πολλές άλλες αρχές της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής όπως σεβασμός στην ατομικότητα, την ελευθερία, την αυτενέργεια του παιδιού, ο περιορισμός των εξωτερικών επεμβάσεων, είναι κατά τη γνώμη μας προϋποθέσεις για μια πλήρη κινήτρων συναναστροφή και επικοινωνία με μεταναστόπουλα, η οποία θα αποσκοπεί στη σχολική τους ένταξη.

4.2 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και το Σχέδιο Dalton (Dalton-Plan)

Η αμερικανίδα δασκάλα Helen Parkhurst (1887 - 1959) αναζήτησε επίσης στις ΗΠΑ δρόμους για αποδοτικότητα της διδασκαλίας σ' ένα *σχολείο της υπαίθρου* (Landschule). Το Σχέδιο Dalton (Dalton-Plan) της Helen Parkhurst αντικατέστησε σ' ένα μεγάλο μέρος την εργασία στην τάξη με την ατομική εργασία σε εργαστήρια και «χώρους ειδικών μαθημάτων». Ο κάθε μαθητής εργάζεται αυτόνομα κάτω από τη συμβουλή του εκπαιδευτικού και σύμφωνα με τον ατομικό του ρυθμό και το προσωπικό του πρόγραμμα εργασίας (βλ. Oelkers, 1989, σ. 104).

Ο εκπαιδευτικός στο Dalton-Plan έχει συμβουλευτική και συνοδευτική λειτουργία. Το διδακτικό προσωπικό οφείλει κάθε στιγμή να βοηθάει και να πληροφορεί, και αν είναι ανάγκη, επίσης, να μεταδίδει παραδοσιακή ύλη. Μια διαρκής οικοδόμηση της αυτενέργειας των παιδιών είναι αναγκαία για να αποκτήσουν την ικανότητα να φέρουν εις πέρας όλο το εβδομαδιαίο πρόγραμμα.

Επίσης, εδώ βρίσκει κάποιος πολλές δυνατότητες για ένταξη των παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα. Ειδικά η στάση του εκπαιδευτικού, ως βοηθού, είναι για τα μεταναστόπουλα οπωσδήποτε απαραίτητη. Από την άλλη πλευρά, η ατομική μάθηση βοηθάει σημαντικά τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν μια υψηλή γλωσσική πληρότητα, που είναι χρήσιμη για την περαιτέρω σχολική σταδιοδρομία τους.

4.3 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Παιδαγωγική Freinet

Ο Freinet αρνείται την παραδοσιακή εργασία με σχολικά εγχειρίδια. Το αυριανό σχολείο θα πρέπει να περιστρέφεται σύμφωνα με αυτόν *γύρω από το μαθητή - μέλος της κοινότητας* (βλ. Freinet, 1977, σ. 22). Οι τεχνικές μέθοδοι - χειρωνακτικές και διανοητικές - που θα ρυθμίζουν την ύλη διδασκαλίας, το σύστημα διδασχής, οι χαρακτηριστικές ιδιότητες της εκπαίδευσης θα προκύ-

πουν από τις βασικές ανάγκες του μαθητή και σε συνδυασμό με τις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, όπου αυτός ανήκει. Σε αυτές τις ιδέες ανατρέχουν ακόμα και σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί σε διάφορα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών, επειδή δεν είναι ευχαριστημένοι με τα σχολικά εγχειρίδια (βλ. Dietrich, 1995).

Στις ονομαζόμενες «συγκεντρώσεις των τάξεων», στις τάξεις του Freinet, καθορίζεται κάθε εβδομάδα ένα από κοινού πρόγραμμα εργασίας. Επιπροσθέτως, υπάρχει ένα ατομικό σχέδιο, εναρμονισμένο στις ανάγκες κάθε ενός παιδιού. Η διαμόρφωση του χώρου γίνεται με γωνίες εργασίας, ατελιέ - εφοδιασμένα με εργαλεία - και τα κάθε φορά αναγκαία υλικά. Το περιβάλλον μάθησης πρέπει όσο το δυνατό να είναι έτσι διαμορφωμένο, ώστε να παρακινεί και να παροτρύνει. Η ελεύθερη έκφραση και η «ψηλαφητή διερεύνηση» αποτελούν βασικές αρχές στην Παιδαγωγική Freinet. Ο δασκαλοκεντρισμός κατακρίνεται, αλλά το παιδί δε μυθοποιείται. Το «παιδί» του Freinet δεν είναι ένα παιδί-βασιλιάς, κοινωνικά ανυπόστατο. Είναι ένα παιδί που ανήκει στην ομάδα τάξη και ένα παιδί που ανήκει σε μια κοινωνική και πολιτισμική κοινότητα.

Η από κοινού μάθηση παιδιών διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής καταγωγής είναι σημαντικό θέμα στο Freinet-σχολείο (ο ίδιος ο Freinet δέχτηκε στο σχολείο του στο Vence παιδιά προσφύγων Εβραίων από τη Γερμανία καθώς και από την Ισπανία (λόγω του τότε διεξαγόμενου ισπανικού εμφύλιου πολέμου) (Elisa Freinet, 1968, σ. 183 στο: Dietrich, 1995 σ. 104).

4.4 Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και το Σχέδιο της Ιένας (Jena-Plan)

Στο παιδαγωγικό σχέδιο του Peter Petersen (1884-1952) - το καλούμενο σχέδιο της Ιένας (Jena-Plan) - συνενώνονται πολλές μεταρρυθμιστικές ιδέες. Παιχνίδι, μέθοδος Projekt, ομαδικές εργασίες, κύκλοι μαθημάτων, συνυπευθυνότητα (Partenschaft), σχολικές κοινότητες, κύκλοι ομιλιών, γιορτές και εκδηλώσεις όφειλαν να καταστήσουν δυνατή μια φυσική και αυθόρμητη μάθηση (βλ. Oelkers, 1989, σ. 118). Η διδασκαλία δεν αποτελεί για τον Petersen το πρωταρχικό μέλημα, αλλά εντάσσεται σε μια εντατική σχολική ζωή, της οποίας φορείς είναι διευρυμένες «ομάδες» αγωγής, που συμπεριλαμβάνουν τόσο αγόρια όσο και κορίτσια τριών ετήσιων ηλικιακών βαθμίδων κάθε φορά και που ονομάζονται Stammgruppen (βλ. Reble, 1999, σ. 482). Ο Petersen επιδίωξε τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας με στενή συνεργασία μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων. Η αγωγή παρέχεται πρωταρχικά από την κοινότητα, μέσα στην κοινότητα και για χάρη της κοινότητας.

Στα σχολεία με υψηλό ποσοστό μεταναστών είναι δυνατόν τα ήδη νωρίτερα εισερχόμενα στο σχολείο, ως επί το πλείστον μεγαλύτερα παιδιά, να βοηθούν αυτόβουλα τα νεοφερμένα στην κατανόηση της διδακτικής ύλης και να ενεργούν ως μικροί μεταφραστές εντός του σχολείου. Κατανόηση πάνω από κάθε είδους σύνορα είναι αναγκαία και καθίσταται με αυτόν τον τρόπο δυνατή. Έτσι, προάγεται η συνυπευθυνότητα (Patenschaft) μέσα στο σχολείο μεταξύ μεγαλύτερων και νεότερων μαθητών.

Στις ιδιαιτερότητες ενός Jena-plan σχολείου προσμετράται, επίσης, ότι δεν υπάρχουν βαθμοί, αποδεικτικά και αντί για μόνιμες θέσεις υπάρχουν ελεύθερες ομάδες εργασίας σε τραπέζια. Ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να διαμορφώσει τη διδασκαλία έτσι, ώστε τα παιδιά να αυτενεργούν.

Αντί Επιλόγου

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με 10% και περισσότερο παιδιά, τα οποία έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική, θα πρέπει να απομακρυνθεί αφενός από παραδοσιακούς τρόπους διεξαγωγής του κάθε μαθήματος υπέρ αποδοχής της ατομικότητας και των μαθησιακών δυνατοτήτων και επιθυμιών κάθε παιδιού, αφετέρου από διαχωριστικά και αφομοιωτικά σχολικά μοντέλα. Ειδικά κατά τη διαδικασία της γλωσσικής κατάρτησης, δεν είναι μεθοδικά εφικτό παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική και με διαφορετική γλωσσική κατανόηση να αντιπαρατίθενται με δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Ακριβώς γι' αυτό πρέπει κάποιος να συλλογιστεί πάνω σε άλλες μεθόδους και μοντέλα, κυρίως για τη διεξαγωγή του γλωσσικού μαθήματος.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε τις προσπάθειες που γίνονται εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προκειμένου να επιτευχθεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση, για να ανταποκριθεί το ελληνικό σχολείο στις ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Πρόκειται για την προταθείσα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ευέλικτη Ζώνη. Είναι μια καινοτομία που βασίζεται στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου, στην καλλιέργεια συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στη συλλογική προσπάθεια, στη βιωματική δράση του μαθητή, στην ένταξη στη μαθησιακή ομάδα όλων των μαθητών ασχέτως του φύλου, του έθνους ή της εθνοτικής-πολιτισμικής ομάδας που ανήκουν (βλ. Μασσαγγούρας, 2002, σ. 17).

Τελειώνοντας μπορούμε να πούμε ότι η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί μια φιλόδοξη παρέμβαση αλλαγής στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Συγχρόνως, όμως, πρέπει να απασχολήσουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα παρακάτω δύο ερωτήματα:

Σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλει η Ευέλικτη Ζώνη στην εσωτερική μεταρρύθμιση του ελληνικού σχολείου;
Ποια Αναλυτικά Προγράμματα (Curricula) απαιτούνται και σε ποιο βαθμό μπορεί ο εκπαιδευτικός να τα διαχειριστεί;

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2001). Προβλήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διαστάσεις - προοπτικές. *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τεύχος 1/2001, 15 - 25.
- Auernheimer, G. (1990). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böhm, W. (1993). *Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Böhm, W. (1995). *Reformpädagogik kontrovers*. Würzburg: Ergon Verlag.
- Damanakis, M. (1998). Pluralität, Homogenität und Herrschaft. In Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., & Meyer, M. (Hrsg.), *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske-Budrich, 105-113.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dietrich, I. (1995). *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Freinet, G. (1977). *Το σχολείο του Λαού*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In Aurnheimer, G. (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske-Budrich, 33-42.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lenhart, V. (2001). Progressive Education Internationally. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 18, 12177-12181.
- Μαρβάκης, Αθ., Παρσανόγλου, Δ., & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Πορεία προς τη Μετα-Προοδευτική Παιδαγωγική: Η ανάδυση Ενός Νέου Παιδαγωγικού Παραδείγματος. Στο *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 445-468.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.

- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Juventa Verlag.
- Πανταζής, Β. (1997). Διδασκαλία προσανατολισμένη προς το μαθητή. *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45, 169-173.
- Πανταζής, Β. (1999). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 49-50, 156-159.
- Pantazis, V. (2002). *Der Geschichtsunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. Das Beispiel der griechischen Migrantenkinder*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reble, A. (1999). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.