

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 39

### Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

Χρήστος Παρθένης\*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ Η συγκεκριμένη εργασία επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική θεωρία και πράξη, κάτω από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι συνθήκες πλέον τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας έχουν αλλάξει και χρειάζεται να προσαρμοστούμε σ' αυτές αλλάζοντας βέβαια και τις μεθόδους διδασκαλίας, το ρόλο του εκπαιδευτικού που παύει πλέον να είναι παραδοσιακός αλλά και τη προσέγγιση με την οποία αντιμετωπίζουμε το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Συγκεκριμένα αναλύονται οι ρόλοι μαθητών και εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται ο τρόπος λειτουργίας της διαπολιτισμικής σχολικής τάξης με το επιτελούμενο σ' αυτήν έργο. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί η σύνδεση μεταξύ της πολυτροπικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Η πολυτροπικότητα εισάγει νέους τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων. Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει πολλά πολυτροπικά στοιχεία τα οποία θα επιχειρήσω να παρουσιάσω στην εργασία αυτή. Είναι γνωστό ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου επικοινωνιακού τοπίου είναι η πολυτροπικότητα, η χρήση δηλαδή και η μίξη πολλών τρόπων κατά την επικοινωνία. Σε μια τάξη η οποία δεν είναι ομοιογενής ως προς τη χώρα καταγωγής και τη γλώσσα των μαθητών χρειάζεται βέβαια να εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία πολλοί και διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας. Δεν μένουμε στο γλωσσικό κώδικα ο οποίος είναι διαφορετικός αλλά εμπλουτίζουμε τη διδασκαλία και με άλλους, ποικίλους σημειωτικούς τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εικόνα, τα τραγούδια ακόμα και τις κινήσεις του εκπαιδευτικού. Οι παραπάνω σημειωτικοί τρόποι αξιοποιήθηκαν κατά την εφαρμογή του Προγράμματος του Πανεπιστημίου Αθηνών «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών», το οποίο ακροθιγώς, θα το παρουσιάσουμε στην παρούσα μελέτη. Είναι αξιοσημείωτο το πόσο εύληπτο και πιο κατανοητό γινόταν το μάθημα στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές με την αξιοποίηση τέτοιου είδους πολυτροπικών μέσων.

*Λέξεις-κλειδιά:* Διαπολιτισμικότητα, Ετερογένεια, Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, Πολυτροπικότητα, Σημειωτικοί τρόποι.

#### 1. Έννοια και απαρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

##### 1.1. Προέλευση και εννοιολογικό εύρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων αλλά και η αναφορά στις απαρχές και στην εξέλιξή τους. Τι είναι λοιπόν η διαπολιτισμική εκπαίδευση; Πώς συνδυάζεται με την πολυτροπικότητα; Στα συγκεκριμένα ερωτήματα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια της εργασίας, πριν φθάσουμε στην πραγμάτευση του κύριου θέματός μας, το οποίο συνίσταται στη σχέση μεταξύ διαπολιτισμικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής διαδικασίας και πιο συγκεκριμένα στον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

---

\* Χρήστος Παρθένης, Ph.D., Διδάσκων ΠΔ/407, Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Διεύθυνση κατοικίας:* Αγρινίου 6, 162 33 Καρέας. Τηλέφωνα επικοινωνίας: 210-7277823, 6942294687 (κινητό). Ηλεκτρονική διεύθυνση: [anastpapad@yahoo.gr](mailto:anastpapad@yahoo.gr)

Στην εποχή μας αναδεικνύεται κυρίαρχη τάση η διεπιστημονική προσέγγιση και η αλληλεξάρτηση μεταξύ των διαφόρων επιστημών, η οποία ισχυροποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών λόγω της πολυεδρικότητας του γνωστικού αντικειμένου, ενώ η παλαιότερη κυρίαρχη αυτονομία τους φθίνει. Η επιστημολογική αυτή θεώρηση και διαπίστωση, στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, ιδίως των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, υλοποιείται με πολλαπλούς τρόπους, καθώς οι αντικειμενικές συνθήκες δυσχεραίνουν το έργο του δασκάλου και του σχολείου. Όταν ο μαθητής έχει δυσκολίες στη γλώσσα και άρα στην ισότιμη παρακολούθηση του μαθήματος, η βιωματική μάθηση επιτυγχάνεται με διαφορετικούς, πέρα από το γλωσσικό κώδικα, σημειωτικούς τρόπους, όπως είναι η εικόνα, το τραγούδι, οι κινήσεις του εκπαιδευτικού.

Η έννοια της πολυτροπικότητας άρχισε να κάνει την εμφάνισή της με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών κατά τα τελευταία χρόνια. Λέγοντας ότι η δημιουργία νοήματος στα κείμενα απαιτεί τη χρήση όχι μόνο του λεκτικού αλλά και του οπτικού τρόπου με συστημιακές μεθόδους, εννοούν ότι για την κατανόηση ενός ολόκληρου κειμένου χρειάζεται η κατανόηση μηνυμάτων που μεταφέρονται λεκτικά αλλά και οπτικά, μια που οι φωτογραφίες, τα διαγράμματα, τα γραφήματα, οι χάρτες, τα σκίτσα, η διαμόρφωση ενός κειμένου και άλλα παρεμφερή μέσα παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στη χρήση και τη μίξη πολλών τρόπων (π.χ. γλωσσικών, εικονικών, ηχητικών, κ.ά.) για την έκφραση και αναπαράσταση του βιώματος ή της εμπειρίας. Αναφέρεται επίσης στη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes). Από τις έρευνες στο πεδίο αυτό είναι πλέον δεδομένο ότι η καθημερινή μας εμπειρία είναι πολυτροπική με την έννοια ότι βιώνεται μέσω πολλαπλών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας, ενώ διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης και επικοινωνίας (π.χ. προφορικός ή γραπτός λόγος, σχέδιο, ιχνογράφημα, ακίνητη και κινούμενη εικόνα, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, χρώμα, γραμματοσειρά, μουσική, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες, κ.ά.) έχουν διαφορετικές προσφερόμενες δυνατότητες (Kress & van Leeuwen, 1996).

Στο πλαίσιο των ανατρεπτικών αλλαγών που επέρχονται στους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών με την εδραίωση της πολυπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αίτημα πρωταρχικής σημασίας, λόγω της επιτακτικότητας για προσαρμογή των κοινωνιών στις ριζικές αλλαγές που υφίστανται.

Υπάρχουν πολλές θεωρήσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κοινό σημείο των ποικίλων αυτών θεωρήσεων αποτελεί η παραδοχή ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα μαθήματα, προγράμματα και πρακτικές, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων ατόμων διαφορετικής προέλευσης, τα οποία έχουν άνισες –και, δυστυχώς, κάποτε ανύπαρκτες– ευκαιρίες πρόσβασης σε κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και μορφωτικά αγαθά.

Ο Γ. Μάρκου (2001: 215-246), ενσωματώνοντας το γενικό πνεύμα της κοινής αυτής παραδοχής, αλλά και εστιάζοντας σε πτυχές που θεωρεί ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία, ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως «μια διαδικασία μεταρρυθμίσεως με στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτιστικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης». Δίνει, δηλαδή, έμφαση στην προσωπική έκφραση, την αναζήτηση πολιτιστικής ταυτότητας και την αυτοπραγμάτωση του ατόμου,

υπογραμμίζοντας σε άλλο σημείο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών για τον εφοδιασμό των μαθητών με γνώσεις και ικανότητες τέτοιες ώστε να ανταγωνιστούν με ίσους όρους οι γηγενείς μαθητές, αλλά στοχεύει σε ουσιαστικές αναθεωρήσεις του κανονικού προγράμματος του σχολείου, των καθιερωμένων πρακτικών του, των διαδικασιών και των δομών του. Γιατί χωρίς αυτές τις αλλαγές θα είναι δύσκολο το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα και στις ανάγκες όλων των μαθητών» (Kress & van Leeuwen, 1996: 74).

Παρόμοιες απόψεις εκφράζει και ο Banks, ένας από τους επιφανέστερους μελετητές διεθνώς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνοντας ίσως τον πλέον άρτιο ορισμό της:

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ιδέα, ένα κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και μια διαδικασία, της οποίας ο βασικός στόχος είναι να αλλάξει τη δομή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια, οι ξεχωριστοί μαθητές και όσοι είναι μέλη διαφορετικών εθνικών, φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων να έχουν ίσες ευκαιρίες ακαδημαϊκών επιτευγμάτων στο σχολείο (Banks & Banks, 1993: 9).

## **1.2. Η διαπολιτισμική προσέγγιση ως θεωρία μάθησης**

Το ερώτημα για το τι συνιστά γνώση –και ομοίως τι συνιστά μάθηση– δεν επιδέχεται μία μόνη απάντηση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ιστορική διαδρομή των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, και ιδιαίτερα της ψυχολογίας, ομαδοποιούνται συγκροτώντας διακριτές θεωρητικές τάσεις ή σχολές. Δύο από αυτές είναι μεγαλύτερης εμβέλειας: πρόκειται για τη σχολή των συμπεριφοριστικών θεωριών και τη σχολή των γνωστικών θεωριών.

Στην κατεύθυνση των γνωστικών θεωριών εντάσσεται η διαπολιτισμική προσέγγιση ως θεωρία για τη μάθηση και τη γνώση. Η διαπολιτισμική προσέγγιση χαράσσει το δρόμο της μαθησιακής διαδικασίας των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο οικειοποιούνται τη γνώση είναι διαφορετικός συγκαταβατικά με τους γηγενείς μαθητές. Στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για ένα μόνο συνεκτικό «σώμα» απόψεων. Αρκετές διαφορές παρουσιάζουν μεταξύ τους οι απόψεις των θεωρητικών, ο καθένας από τους οποίους φωτίζει και κάποια διαφορετική πτυχή του μαθησιακού φαινομένου. Το γεγονός αυτό δεν είναι περίεργο, δεδομένων των διαφορετικών πηγών από όπου προέρχεται η διαπολιτισμική προσέγγιση και δεδομένης της εστίασής της όχι μόνο στην αναπαράσταση μιας αντικειμενικής, σταθερής και αναλλοίωτης γνώσης.

Η Fosnot (1996), ακολουθώντας τα βήματα του Piaget, χαρακτηρίζει τη γνώση ως προσωρινή, εξελικτική, μη αντικειμενική, εσωτερικά δομημένη και μεσολαβούσα κοινωνικά και πολιτισμικά. Εμφανίζει δε τη μάθηση ως αυτορρυθμιστική διαδικασία πάλης ανάμεσα στα ήδη υπάρχοντα προσωπικά μοντέλα του κόσμου και τις νέες αντιφατικές ιδέες. Θεωρεί ότι οι μαθητές αναπτύσσουν νέα μοντέλα μέσα από συνεργατική, κοινωνική δράση, ομιλία και συζήτηση. Η διαπολιτισμική αυτή θεωρία για τη μάθηση επιδρά καταλυτικά στη διδασκαλία, αφού επιτρέπει στο μαθητή να σχεδιάσει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στον εκπαιδευτικό να επανακαθορίσει το ρόλο του σε καθοδηγητή και βοηθό περισσότερο και λιγότερο σε πηγή και αγωγή γνώσης. Ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γνώση επεξεργαζόμενος τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση. Όμως, η μάθηση δεν επιτυγχάνεται με απομόνωση. Η μάθηση επιτυγχάνεται

με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Στο σημείο αυτό πρέπει να κάνουμε τη σύνδεση της πολυτροπικότητας με τη διαπολιτισμικότητα. Η πολυτροπικότητα διαπερνά όλα τα μαθήματα και αποτελεί κυρίαρχο άξονα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς κάνει πιο εύληπτη την ύλη στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Έχει αποδειχθεί η επίδραση των πολυτροπικών στοιχείων στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών από το 1998 διεξάγει μελέτες και έρευνες που αφορούν τον τρόπο που οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές μαθαίνουν αποτελεσματικότερα. Οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, με τους άλλους μαθητές και με την προϋπάρχουσα γνώση έχουν ως αποτέλεσμα, ό,τι μαθαίνει αυτός, να μη βασίζεται μόνο στην προηγούμενη εμπειρία του αλλά και σε συλλογικές εμπειρίες της μαθητικής κοινότητας (Fosnot, 1996).

Αλλά και η Solomon (1987: 63-82), ενώ συμφωνεί με την πιαζετιανή άποψη ότι η γνώση αποτελεί ατομικό επίτευγμα, τονίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν κοινωνικοί παράγοντες στην αλλαγή των αντιλήψεων του ατόμου, διακρίνει δε δύο είδη γνώσης: τη γνώση του κόσμου που κατακτήθηκε διαμέσου κοινωνικών παραγόντων και τη συμβολική σχολική γνώση. Για να χρησιμεύσουν στην επίλυση προβλημάτων, τα δύο αυτά είδη γνώσης πρέπει να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να αποτιμήσουμε την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του χωρίς να συνυπολογίσουμε, παράλληλα με τα λεγόμενά του, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, το χαμόγελο και την ποιότητά του, το σφίξιμο των χειλιών του, κ.ο.κ.

Στο σχολείο, όμως, αντικείμενο μελέτης αποτελεί μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Μάλιστα, η πεποίθηση για τη σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας έναντι όλων των άλλων τρόπων επικοινωνίας και σημειωτικών συστημάτων αντανακλάται έντονα και στο σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων. Αυτό που κυριαρχεί – τουλάχιστον στα σχολικά εγχειρίδια ορισμένων μαθημάτων – είναι ο γραπτός λόγος. Αυτός είναι το «πραγματικό θέμα» και ό,τι άλλο υπάρχει στο βιβλίο, λ.χ. φωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.ο.κ., χρησιμοποιούνται για να εικονογραφήσουν, μάλλον να διακοσμήσουν, ή να υποστηρίξουν απλά το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου. Ο τρόπος όμως που είναι παρουσιασμένο το κείμενο δεν είναι ασήμαντος. Τι είδους φωτογραφίες έχουμε και πόσο χώρο καταλαμβάνουν σε σχέση με το κείμενο; Πόσο απλοϊκές ή πόσο σύνθετες είναι οι εικόνες και τα διαγράμματα; Τι είδους γραμματοσειρές χρησιμοποιούνται; Ιδίως όπως αναφέρθηκε παραπάνω η διαδικασία μάθησης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αποτελεί Γολγοθά, αν συνειδητοποιήσει κάποιος τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αυτός ο μαθητής και η οικογένειά του. Ο δικός του γλωσσικός κώδικας είναι διαφορετικός από εκείνον που χρησιμοποιούν οι γηγενείς συμμαθητές του και στα σχολικά εγχειρίδια είναι γραμμένα με τρόπο τέτοιο που δεν είναι φιλικά προς το μαθητή και ιδίως το μαθητή εκείνο ο οποίος δεν γνωρίζει σε επαρκή βαθμό τη γλώσσα. Η διαπολιτισμική προσέγγιση συνδυάζει τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας (στην παρούσα περίπτωση της ελληνικής) με πολυτροπικούς τρόπους, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να γίνεται με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο και πιο εύληπτο στους αλλοδαπούς μαθητές. Τα ευρήματα από τις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» επικυρώνουν την απαραίτητη σύνδεση του γλωσσικού κώδικα με τα πολυτροπικά σημεία ([www.keda.uoa.gr](http://www.keda.uoa.gr)).

## **2. Το συμβατικό και το διαπολιτισμικό παράδειγμα**

Το κυρίαρχο παράδειγμα πριν την εξέλιξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης ήταν το συμβατικό, οι οπαδοί του οποίου τοποθετούνταν ως εξής στα σημαντικά ζητήματα: υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα στον «έξω κόσμο» και σκοπός της επιστήμης είναι να ανακαλύψει τη φύση «έτσι όπως υφίσταται στην πραγματικότητα». Ο επιστήμονας πρέπει να κρατήσει μια αντικειμενική απόσταση και να αποφύγει την υποκειμενικότητα, που αναπόφευκτα θα τον εμποδίσει να κατανοήσει τη φύση «όπως είναι στην πραγματικότητα». Οι αξίες του κάθε ερευνητή πρέπει και μπορούν να μείνουν στην άκρη, ως μέρος του δυϊσμού, τον οποίο αποδέχεται το συμβατικό Παράδειγμα. Η έρευνα, ως αντικειμενική που είναι, δεν χρειάζεται να βασίζεται σε αξίες· επιπλέον, ως παρεμβατική στη μεθοδολογία της, πρέπει να απομακρύνει τους παράγοντες που δυνατόν να προκαλέσουν σύγχυση, ώστε να συγκλίνει ο τρόπος που «είναι» τα πράγματα στην πραγματικότητα με τον τρόπο που «λειτουργούν». Τέλος, η δομή της έρευνας πρέπει να επιτρέπει την αποκάλυψη των μηχανισμών αιτίου-αποτελέσματος, οδηγώντας σε αρτιότερους τρόπους πρόγνωσης και ελέγχου των φαινομένων.

Το διαπολιτισμικό παράδειγμα, που καλείται και νατουραλιστικό ή ερμηνευτικό (με μικρές σημασιολογικές αποκλίσεις), συνιστά μια διαφορετική ερμηνεία του κόσμου από το συμβατικό παράδειγμα, το οποίο τείνει να αντικαταστήσει. Η έρευνα, όντας ερμηνευτική στη μεθοδολογία της, πρέπει να επιτρέπει αναθεώρηση των υπάρχουσών δομών των συμβαλλόμενων μερών καθώς και την εμφάνιση νέων. Με τη μεθοδολογία αυτή, δηλαδή, προβάλλεται η αλληλεπίδραση των φαινομένων και προάγεται η βαθύτερη κατανόησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με το να αντιπαραβάλλονται αντίθετες ιδέες, γεγονός που οδηγεί σε επαναδιαπραγμάτευση των προηγούμενων θέσεων (Johansson, 1998: 50). Η αλληλεπίδραση αυτή των θεωριών και η βιωματική μάθηση που ενισχύεται με τα πολυτροπικά στοιχεία εδραιώνει το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το γλωσσικό περιβάλλον πολλών μαθητών στη σχολική τάξη είναι δίγλωσσο ή και πολύγλωσσο και τα προφορικά και γραπτά ερεθίσματά τους παρουσιάζουν ποικιλία ως προς τα κειμενικά είδη αλλά και το ύφος. Η επικοινωνία τους παρουσιάζει ποικιλία ενσωματωμένων στοιχείων πολιτισμικού περιεχομένου διαφοροποιημένου από αυτό της κυρίαρχης γλώσσας. Η ποικιλομορφία αυτή αποτελεί πλέον μια πραγματικότητα που μπορεί να επιφέρει αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης των διαφόρων προβλημάτων.

### ***2.1. Αντικειμενικό και διαπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας με πολυτροπικά στοιχεία***

Το αντικειμενικό μοντέλο διδασκαλίας αντιστοιχεί στο συμβατικό παράδειγμα και την κατεύθυνση των συμπεριφοριστικών θεωριών μάθησης. Κυρίαρχοσε μέχρι πρόσφατα στην εκπαίδευση, στηριζόμενο στην πεποίθηση ότι υπάρχει ένας πραγματικός και δομημένος κόσμος και στην πίστη στη δυνατότητα του ανθρώπου να αποκτήσει αξιόπιστη γνώση του. Το μοντέλο αυτό είχε ως βασική επιδίωξη του τη μετάδοση –εκ μέρους του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές– πληροφοριών και ενός σώματος από συγκεκριμένες γνώσεις που θεωρούνταν σταθερές και έγκυρες. Ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία αυτή λειτουργούσε ως ενδιάμεσος φορέας μεταξύ των γνώσεων και των μαθητών, μεταδίδοντας τις πληροφορίες που προηγουμένως είχε

επιλέξει, επεξεργαστεί και οργανώσει, βασιζόμενος στην άποψη ότι η γνώση είναι σταθερή και αμετάβλητη. Ο ρόλος του ήταν ενεργητικός και απαιτούσε να καθορίζει τους στόχους και τις διδακτικές στρατηγικές, να ελέγχει τη μαθησιακή διαδικασία, ώστε αυτή να προχωρεί σύμφωνα με προκαθορισμένη πορεία, να ετοιμάζει παρουσιάσεις-διαλέξεις των διδακτέων θεμάτων και να κάνει χρήση έντυπου υλικού, όπως είναι τα σχολικά βιβλία. Στην απέναντι πλευρά βρίσκονταν οι μαθητές, στους οποίους αντιστοιχούσε ο παθητικός ρόλος του αποδέκτη των προσφερόμενων πληροφοριών και γνώσεων και οι οποίοι είχαν την ευθύνη να «μαθαίνουν», δηλαδή να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα όπως τη διδάσκονταν και να την αφομοιώνουν, καθώς και την υποχρέωση να αποδεικνύουν μέσω γραπτών ή προφορικών εξετάσεων ότι προσέλαβαν και κατέχουν το «παραδοθέν» υλικό.

Το μοντέλο αυτό στηριζόταν στο υποθετικό αξίωμα ότι οι «παραδιδόμενες» γνώσεις θα αποτελούσαν εφ' όρου ζωής εφόδιο, εφόσον άλλωστε τα απαιτούμενα εφόδια θεωρούνταν αντικειμενικά δεδομένα και σταθερά στη διαδρομή του χρόνου. Το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το αντικειμενικό μοντέλο κυριάρχησε ήταν αυτό της βιομηχανικής κοινωνίας. Έκτοτε τα πράγματα άλλαξαν, μαζί με τα ζητούμενα επαγγέλματα (Soloway, 1993: 28). Έτσι, σταδιακά το αντικειμενικό μοντέλο υπέστη κριτική με επικέντρωση στο ότι ευνοεί την επιφανειακή μάθηση (O'Neil, 1995), την απομνημόνευση και τη μηχανική αναπαραγωγή και όχι τη δόμηση της γνώσης (Scardamalia & Bereiter, 1993: 6· βλ. επίσης Πουρκός, 1997α, 1997β). Παύει, λοιπόν, να επαρκεί στις νέες συνθήκες και τείνει να αντικατασταθεί με ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας.

Το νέο αυτό μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι αντικειμενικός κόσμος, ακριβώς ο ίδιος για όλους, δεν υπάρχει. Η πραγματικότητα είναι μία κατασκευή που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου με τα ποικίλα ερεθίσματα, εσωτερικά και εξωτερικά, που δέχεται διαρκώς το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, δημιουργώντας εμπειρίες και νοήματα με ενεργητικό τρόπο, τα οποία συμβάλλουν ώστε να διαμορφωθεί ένας κόσμος προσωπικής κατασκευής (Kelly, 1995). Έτσι, το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι υπάρχουν πολλοί κόσμοι και πραγματικότητες.

Η βιοματική μάθηση, όπως αναφέραμε παραπάνω, ενισχύεται με το νέο μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει την κατασκευή, και όχι τη μετάδοση, της γνώσης: να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών παρουσιάζοντάς τους οργανωμένες πληροφορίες αντιφατικών ιδεών, καταστάσεων και προβλημάτων· να τους βοηθά να δημιουργούν νέες απόψεις, τις οποίες θα συνδέουν με τις προηγούμενες μετά από γνωστική επεξεργασία και να τους ενθαρρύνει να υποβάλλουν δικές τους ερωτήσεις, να πειραματίζονται και να καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει τον ενεργό ρόλο του μαθητή στην κατασκευή, και όχι την απόκτηση, της γνώσης και θεωρεί τη μάθηση ως προσωπικό του επίτευγμα, ως εξαρτώμενη από την εμπειρία του για τον κόσμο και ως προϋποθέτουσα αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι «η ενεργός πάλη του μαθητή με διάφορα θέματα» (Duffy & Cunningham, 1996: 174). 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 που υπάρχει μεταξύ των γνώσεων που ήδη υπάρχουν και των νέων εμπειριών, επειδή θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατανοούν κάτι, μόνο εφόσον το έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι (Leidner & Jarvenpaa, 1995: 265-291). Η διαφορά των νέων εμπειριών από τις παλαιές είναι αρκετή για να κινητοποιήσει το άτομο, όχι όμως τεράστια ώστε η

αφομοιώσή της να ακυρώνεται από τον τρόπο που ήδη διαθέτει ο μαθητής για να επεξεργάζεται τα δεδομένα του (Watson, 1996). Κατά τον Bruner, στο χώρο της εκπαίδευσης, η έμφαση δεν θα πρέπει να δίνεται, όπως συνηθίζεται, στα εξωτερικά κίνητρα, δηλαδή τις εξωτερικές αμοιβές ή ποινές (Bigge & Shermis 1999: 3), αλλά στα εσωτερικά κίνητρα και τις εσωτερικές αμοιβές που συνίστανται: στο αίσθημα ικανοποίησης που αποκτά ο μαθητής, όταν κατανοεί κάτι σε βάθος ή το αντιλαμβάνεται γρήγορα· στο γεγονός ότι θέτει σε λειτουργία όλο το πνευματικό δυναμικό του· στο ενδιαφέρον που του δημιουργείται και συνεπάγεται την προσωπική του ενασχόληση· στο αίσθημα ικανοποίησης που προκύπτει από την ταύτισή του με άλλους, καθώς και από 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.

Στο πλαίσιο που ορίζει το νέο αυτό μοντέλο, είναι ανάγκη για ο μαθητής να κατακτήσει τις δομές και τη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας ως βασικό μέσο επικοινωνίας στην κοινωνία που ζει αλλά δεν πρέπει παράλληλα να αποκοπεί από τη μητρική του γλώσσα και τις δικές της ιδιαιτερότητες, γλωσσικές και πολιτισμικές. Μέσα στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία είναι ανάγκη να μάθει να διακρίνει τα κοινά στοιχεία που διαπερνούν τα διαφορετικά γλωσσικά συστήματα, τα κειμενικά είδη και το ύφος τους ώστε να προετοιμαστεί να λειτουργήσει επικοινωνιακά χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές ζώντας μέσα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

### **3. Εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης/θεωρίας στη σχολική ζωή**

#### **3.1. Ο μαθητής**

Ο μαθητής θεωρείται άτομο με γνωστικές ικανότητες μεγαλύτερες από όσες συνήθως εκδηλώνει. Ερχόμενος στη σχολική τάξη έχει ήδη βιώσει εμπειρίες, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις γνωστικές δομές του, ολοκληρωμένες, ατελείς ή ημιτελείς. Οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες πρέπει να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και μνήμες και οι σχέσεις τους να γίνουν αντικείμενο προσωπικής επεξεργασίας από τον μαθητή, διαφορετικά, 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 πλαίσιο που ήδη διαθέτει. Η ψυχική του διάθεση, τα συναισθήματα, η δημιουργία θετικής στάσης και γενικότερα τα κίνητρά του θα επηρεάσουν τη διαδικασία αυτή. Καθοριστικό, επίσης, ρόλο θα διαδραματίσει η βοήθεια που θα του παρασχεθεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να αναδειχθεί η προϋπάρχουσα γνώση, να επιτευχθεί η κατανόηση και να μάθει ο μαθητής πώς να μαθαίνει. Οι σημερινοί αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες θα πρέπει να είναι καταρτισμένοι με τις κατάλληλες δεξιότητες ως εφόδια που κατά τη γνώμη μας χρειάζεται και μπορούν να τους δοθούν μέσα από την επίσημη τυπική εκπαίδευση. Έτσι το παιδί θα μάθει να ασκείται στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων, στη χρήση τους και κάτι που θεωρούμε πολύ σημαντικό, στην κριτική τοποθέτησή του απέναντι σ' αυτά.

### 3.2. Ο εκπαιδευτικός

Επειδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει ετοιμαστεί και εκπαιδευτεί να λειτουργήσει με το παραδοσιακό, αντικειμενικό μοντέλο, που στηρίζεται στο συμβατικό παράδειγμα, δεν είναι εύκολο να αφομοιώσει κανείς τις αρχές του διαπολιτισμικού παραδείγματος και να λειτουργήσει επί τη βάση αυτών. Απαιτείται «ηθελημένη απομάκρυνση από τις οικείες προοπτικές και πρακτικές και υιοθέτηση νέων» (Novak, 1998: 124-126 στο Βλάχος, 2004).

Ο ρόλος αυτού του εκπαιδευτικού είναι ρόλος καθοδηγητικός, υποβοηθητικός, εμπνευστικός, μεσολαβητικός στην αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, καθοδηγεί και βοηθά στην επέκταση της «μαθησιακής ζώνης» του μαθητή, προσπαθώντας να κατανοήσει τι γνωρίζει ο τελευταίος, πριν κατευθύνει τις νέες του μαθησιακές προσπάθειες 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, 1993: 672-68' Oldfather & Dahl, 1994: 139-158' Oldfather & McLaughlin, 1993: 1-2' Oldfather & Thomas, 1998: 647-691' Short & Burke, 1991' Thomas & Oldfather, 1997: 107-123). Η σύνδεση της ταυτότητας του μαθητή και του σχολείου συνεπάγεται τη συνέχιση της διαδικασίας της μάθησης καθ' όλη την ενήλικη ζωή αλλά και την ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων στον μαθητή.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μέσα και τεχνικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως η αναστοχαστική σκέψη και οι τρόποι επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες θεωρεί σημαντικά αποκτήματα διά βίου. Επίσης, ενθαρρύνει και κινητοποιεί τον μαθητή να κατασκευάσει και να διευρύνει το γνωστικό του πλαίσιο, να προτείνει πρωτότυπες ιδέες για την αντιμετώπιση των εμποδίων και το χειρισμό των ποικίλων προβλημάτων, προσδοκώντας θετικά αποτελέσματα (Driver, 1991: 138 στο Βλάχος, 2004). Η κατανόηση των συνθηκών που θα μπορούσε να αποτελέσει κίνητρο μάθησης καθώς και η δημιουργία τάξεων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα όνειρα και τα συναισθήματα των μαθητών, ώστε αυτοί να αποκτούν τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση –και στις τάξεις αυτές το πνευματικό επίπεδο των μαθητών συγκροτεί τη βάση πάνω στην οποία κτίζονται τα κίνητρά τους– συνιστούν προτεραιότητες καθοριστικής σημασίας για τον εκπαιδευτικό αυτόν (Oldfather, 1993: 672-68' Oldfather & Dahl, 1994: 139-158' Oldfather & McLaughlin, 1993: 1-2' Oldfather & Thomas, 1998: 647-691' Short & Burke, 1991' Thomas & Oldfather, 1997: 107-123).

### 4. Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής και πολυτροπικής προσέγγισης στην εκπαίδευση

Αν θέλαμε να απαντήσουμε συνοπτικά και περιεκτικά στο ερώτημα γιατί είναι προτιμότερο το διαπολιτισμικό μοντέλο με πολυτροπικά στοιχεία στην εκπαίδευση, θα επιλέγαμε να αναφέρουμε τους εξής λόγους:

-**Για τον εκπαιδευτικό:** προκαλείται να συμμετάσχει ως καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής και συμπαραστάτης σ' ένα έργο πολύ πιο σύνθετο, πιο υπεύθυνο, πιο απαιτητικό από αυτό που διεκπεραιώνει με το παραδοσιακό μοντέλο, αλλά και πιο ωραίο, πιο μακρόπνοο, πιο ουσιαστικό από εκείνο· προκαλείται να γίνει συνδημιουργός στη διαμόρφωση ατόμων που εμπιστεύονται τη σκέψη τους, που κρίνουν και δέχονται κριτική, που συνεργάζονται και δημιουργούν, που αγαπούν τη μάθηση και μαθαίνουν εφ' όρου ζωής, που προσπαθούν και



επιτυγχάνουν να επιλύουν τα ποικίλα προβλήματα, που είναι ενεργοί και υπεύθυνοι και όχι παθητικοί και ανεύθυνοι. Ιδίως όταν το μαθητικό ακροατήριο είναι ανομοιογενές ως προς την καταγωγή, ο εκπαιδευτικός μπορεί με πολυτροπικά στοιχεία να κάνει το μάθημα πιο εύληπτο και φιλικό προς τον αλλοδαπό μαθητή ο οποίος δεν έχει οικειοποιηθεί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

-**Για το μαθητή:** μαθαίνει να κρίνει, να συγκρίνει, να ελέγχει, να επεξεργάζεται και να δοκιμάζει την εφαρμογή ιδεών και γνώσεων· ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τις προσωπικές του απόψεις για να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τον κόσμο· εκπαιδεύεται να μεταφέρει την αποκτηθείσα γνώση σε άλλες καταστάσεις· εξοικειώνεται με την ομαδική εργασία και αλληλεπίδραση· μαθαίνει να εξετάζει σφαιρικά τις καταστάσεις· αποκτά ευέλικτη σκέψη και αγαπάει να μαθαίνει· στηρίζει με λογικά επιχειρήματα τα συμπεράσματα και τις απόψεις του· αποκτά ικανότητες που διευκολύνουν την προσαρμογή του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της εποχής μας. Οι ικανότητες αυτές καλλιεργούνται αποτελεσματικότερα –όπως αναφέραμε παραπάνω– με τη χρήση πολυτροπικών σημειωτικών τρόπων. Σ’ ένα τέτοιο πολυτροπικό περιβάλλον, η καινούρια γνώση λειτουργεί βιωματικά, καθώς η παρατήρησή της προκαλεί αντιδράσεις και συναισθήματα τα οποία προέρχονται από την –υποσυνείδητη πολλές φορές– σύνδεση της εικόνας με προσωπικά σύγχρονα βιώματα.

## 5. Επίλογος

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα αρχικώς προσωπικής εμπειρικής έρευνας και έπειτα συστηματικής μελέτης της επιρροής που ασκεί η πολυτροπική χρήση των διδακτικών εργαλείων στην πολυπολιτισμική τάξη. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν φανερώνουν την ανάγκη της ένταξης των πολυτροπικών στοιχείων στην τάξη και ιδιαίτερα στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Θα αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω μελέτη και συσχετισμούς για τους νέους επιστήμονες.

## Βιβλιογραφία

- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1993). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (1999). *Learning Theories for Teachers*. London: Falmer Press.
- Βλάχος, Ι. (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες: Η Πρόταση της Εποικοδόμησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). *Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction*. New York: Simon & Schuster.
- Fosnot, T. C. (Ed.) (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Johansson, K. (1998). *Konstruktivism I Distansutbildning. Studerandes Uppfattningar om Konstruktivistiskt Larande*. Pedagogiska Institutionen, Umea Universitet, Lulea.
- Kelly, G. A. (1995). *A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs*. New York: W.W. Norton.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Leidner, D. E. & Jarvenpaa, S. L. (1995). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS Quarterly*, 19 (3), 265-291.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

- O' Neil, M. (1995). Towards a Model of the Learner in Higher Education: Some Implication for Teachers. Research, Teaching and Learning in Higher Education. In B. Smith & S. Brown (Eds.), *Research Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 117-124). London: Kogan.
- Oldfather, P. (1993). What Students Say About Motivating Experiences in a Whole Language Classroom. *The Reading Teacher*, 46(8), 672-681.
- Oldfather, P. & Dahl, K. (1994). Toward a Social Constructivist Reconceptualization of Intrinsic Motivation for Literacy Learning. *JRB: A Journal of Literacy Research*, 28(2), 139-158.
- Oldfather, P. & McLaughlin, H. J. (1993). Gaining and Losing Voice: A Longitudinal Study of Student's Continuing Impulse to Learn Across Elementary and Middle Level Contexts. *Research in Middle Level Education*, 17(1), 1-25.
- Oldfather, P. & Thomas, S. (1998). What Does It Mean When High School Teachers Participate in Collaborative Research with Students on Literacy Motivations? *Teachers College Record*, 90 (4), 647-691.
- Πουρκός, Μ. (1997α). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιοματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιοματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (1997β). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1993). Engaging Students in a Knowledge Society. *Educational Leadership* 54(3), 6-10.
- Short, K. G. & Burke, C. (1991). *Creating Curriculum: Teachers and Students as a Community of Learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Solomon, J. (1987). Social Influences on the Construction of Pupils Understanding of Science. *Studies in Science Education*, 14, 63-82.
- Soloway, E. (1993). Technology in Education. *Communications of the ACM (Association for Computing Machinery)*, 36 (5), 28-30.
- Thomas, S. & Oldfather, P. (1997). Intrinsic Motivations, Literacy, and Assessment Practices: That's My Grade. That's Me. *Educational Psychologist*, 32(2), 107-123.
- Watson, J. (1996). *Reflection Through Interaction: The Classroom Experience of Pupils with Learning Difficulties*. London: Falmer Press.

## **Multimodality in a cross-cultural classroom**

**Christos Parthenis\***

ABSTRACT This presentation focuses on the educational theory and teaching practice under the perspective of cross-cultural education. The social conditions -both internationally and locally- have changed and we must adjust to them changing at the same time our attitude towards education in general, our teaching methods, our conception of the teacher's and students' role. In particular, the role of students and teachers is being analyzed and the way a cross-cultural classroom operates along with the work carried out in it. At this point we should highlight the connection between multimodality and cross-culturalism. Multimodality introduces new ways to deal with various situations. One could argue that cross-cultural education includes many multimodal elements that will be elaborated in this presentation. It is well acknowledged that one of the main characteristics of the modern communication context is multimodality, namely the use and combination of many ways and modes of communication. In a non homogeneous classroom as to its country of origin and the language, many different ways of teaching have to be applied. We do not only dwell on the different

---

\* Christos Parthenis, Ph.D., Temporary Lecturer, University of Athens. Home address: Agriniou 6, 162 33 Kareas, Tel. 0030-210-7277823, 0030-6942294687 (mobile). E-mail: [anastpapad@yahoo.gr](mailto:anastpapad@yahoo.gr)

language code but we enrich teaching with other semiotic ways, such as image, songs and teacher's gestures. All the above were used during the application of the Program of Athens University that we are going to present roughly in this study.

*Key words:* Cross-cultural education, Heterogeneous classroom, Multiculturalism, Multimodality, Semiotic modes.