

## **Αναλυτικά Προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση**

*Ευγενία Αρβανίτη (Ph.D.)*

### **1. Εισαγωγή**

Η έντονη και ραγδαία μεταβολή της μεταμοντέρνας κοινωνίας προκαλείται από την *παγκοσμιοποίηση* (οικονομική, κοινωνική, πολιτική & πολιτισμική), *την κοινωνία της πληροφορίας και τον επιστημονικό και τεχνολογικό πολιτισμό*. Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί ένα ευέλικτο, ανταγωνιστικό και υπερεθνικό σύστημα οργάνωσης, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Περιλαμβάνει δε, διαδικασίες που ενισχύουν τη δημιουργία μιας παγκόσμιας κουλτούρας, ευνοούν την οικονομική συστηματοποίηση και πολλαπλασιάζουν τις διεθνείς/κοινωνικές σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ παγκόσμιου και τοπικού.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις συνθήκες της οικονομίας της γνώσης, στα νέα ευέλικτα και δημιουργικά εργασιακά περιβάλλοντα αλλά και στον επανακαθορισμό της έννοιας και της συμμετοχικότητας του πολίτη (citizenship) σε πολλαπλά πεδία (Kalantzis & Cope, 2008) καλλιεργώντας παράλληλα νέες ικανότητες. Σημαντική παράμετρος ενός μακροεκπαιδευτικού σχεδιασμού και μάλιστα στο πλαίσιο του πολιτισμικού πλουραλισμού, αποτελεί η ανάπτυξη ανοιχτών αναστοχαστικών αναλυτικών προγραμμάτων (reflective curriculum).

Σκοπός του άρθρου είναι η σκιαγράφηση των βασικών συνιστωσών που αφορούν στον επανασχεδιασμό ανοιχτών Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) με σκοπό την ικανότητα των εκπαιδευόμενων για αναστοχαστική δράση στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης.

### **2. Αναστοχαστική νεωτερικότητα**

Ο συνεχής μετασηματισμός, η μεγάλη έκταση, ταχύτητα και συχνότητα των αλλαγών, οι ανατροπές, οι αποσταθεροποιητικές τάσεις, η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια (Waters, 1995), έχουν οδηγήσει τους μελετητές να χαρακτηρίσουν τη σημερινή κοινωνία, ως *κοινωνία του ρίσκου* (risk society) (Beck, 1992). Η σύγχρονη εξελικτική φάση της μετανεωτερικότητας όπως αναδεικνύεται στη βιβλιογραφία, έχει επίσης χαρακτηριστεί και ως περίοδος της νέας νεωτερικότητας (new modernity) ή του ύστερου καπιταλισμού (Jameson, 1991, Skordulis & Arvanitis, 2008). Η περίοδος αυτή προσδιορίζεται όλο και περισσότερο από την τάση του συγχρόνου κόσμου για αναστοχασμό και αναστοχαστική δράση (reflexivity) απέναντι στην πολύπλευρη κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης αλλά και απέναντι στις νέες ανάγκες, ανασφάλειες και ανισότητες (Beck, 1992 & 1997, Appadurai 1996, Bauman 2000). Αυτή ακριβώς η φάση της νεωτερικότητας ονομάζεται *αναστοχαστική νεωτερικότητα* (reflexive modernization) (Beck, Giddens & Lash, 1994).

Σημαντικό χαρακτηριστικό της αναστοχαστικής νεωτερικότητας είναι η εντατικοποίηση της διαφορετικότητας/ποικιλίας (diversity) που παρατηρείται σε όλο το φάσμα της

κοινωνικής ζωής και οριοθετείται από έννοιες όπως *διεθνικότητα* και *πολιτισμική παγκοσμιοποίηση*.

Πιο συγκεκριμένα, η *διεθνικότητα* (transnationalism) είναι η υπέρβαση των πολιτισμικών και κρατικών ορίων, καθώς δομούνται νέοι τρόποι εννοιολόγησης και διαχείρισης του *χρόνου*, του *τόπου* (σχετική αυτονομία του χώρου λόγω ΜΜΕ, δίκτυα μεταφορών, κτλ.), και του επανακαθορισμού της ταυτότητας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Skordulis & Arvanitis, 2008). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται νέες διεθνικές κοινότητες (π.χ. διεθνικές διασπορές) που αναπτύσσουν νέες συλλογικές ταυτότητες, καθώς επίσης και νέες μορφές αλληλεγγύης και αλληλεπίδρασης χωρίς να ταυτίζονται με έναν τόπο. Έχουμε δηλαδή το φαινόμενο της απεφαδοποίησης του εθνοτισμού και της ταυτότητας. Επιπλέον, με την νέα εννοιολόγηση των συνόρων (πολιτική παγκοσμιοποίηση/ πολιτικός πλουραλισμός) εμφανίζονται νέοι *κοινωνικοί χώροι* (social spaces) (Lefebvre 1991), που διεθνοποιούνται και ταυτόχρονα εξειδικεύονται από τις νέες τεχνολογίες και τον τεχνολογικό πολιτισμό. Αυτή η εντατικοποίηση της νέας κοινωνικής μορφολογίας διευκολύνει την ύπαρξη πολλαπλών πολιτειακών ταυτοτήτων και τη δυνατότητα παρέμβασης και συμμετοχής του πολίτη σε διάφορες εθνικές, και διακρατικές μορφές διακυβέρνησης (Robertson, 1992).

Επιπλέον, η ανάδειξη της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης και η συνύπαρξή της με την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτική παγκοσμιοποίηση σηματοδοτεί τη μετάβαση από τις παραδοσιακές εθνικιστικές κοινωνίες στις πλουραλιστικές. Παράδειγμα των τελευταίων αποτελούν οι παγκόσμιες πόλεις και οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Robertson (1992), η προοδευτική πολιτισμοποίηση της κοινωνικής ζωής, που επιτυγχάνεται με την εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων και την ανταλλαγή συμβόλων και πρακτικών, επιτρέπει έναν διαρκή *πολιτισμικό μετασχηματισμό* (cultural transformation). Έτσι τα πολιτισμικά ρεύματα διαπερνούν τα σύνορα (μέσα από τις επικοινωνίες και το εμπόριο) και επιβάλλουν μια νόρμα διαπολιτισμικής διασύνδεσης (Hall, 1992) δημιουργώντας μια παγκόσμια κουλτούρα μέσα στην οποία εξελίσσονται οι ατομικές ταυτότητες και η αισθητική αυτοέκφραση (Robertson, 1992). Η ατομική ταυτότητα είναι αυτοδημιούργητη και πολυσύνθετη, ενώ εξατομικεύει τη μαζική κουλτούρα μέσα από έντονη διαπροσωπική διαπραγμάτευση στο πλαίσιο νέων συνεργασιών και νέων κοινωνικών υπευθυνοτήτων. Παράλληλα παρατηρείται η δημιουργία και εντατικοποίηση μιας παγκόσμιας συνείδησης/ συλλογικότητας μέσα από τη σχετικοποίηση των ατομικών και εθνικών πρακτικών και την αναγωγή τους σε διεθνικά σύμβολα και πρακτικές. Ωστόσο, η παγκόσμια συνείδηση κινείται στα όρια μεταξύ ομοιογενοποίησης και της ετερογένειας (Papastergiadis, 2000) και αμφισβητεί την αποκλειστική σχέση με το κράτος- έθνος (π.χ. Διπλός εθνικισμός, πολλαπλές ταυτότητες, μετασχηματισμός εθνικής ταυτότητας).

Σημαντικοί μελετητές συμφωνούν ότι η παγκόσμια κουλτούρα διαμορφώνεται μέσα από ποικίλους τρόπους πολιτισμικής αναπαραγωγής και μετασχηματίζεται από στοιχεία που αλληλοεπιδρούν και σχετικοποιούν το ένα το άλλο δημιουργώντας συγκρητιστικά, υβριδικά και νεωτερικά πολιτισμικά προϊόντα, καθώς και νέες εθνοπολιτισμικές και ατομικές ταυτότητες (Featherstone, 1990 & Vertovec, 1999). Ωστόσο η πολιτισμική

διαφορετικότητα (cultural diversity), δεν είναι απλά και μόνο εθνοπολιτισμική<sup>1</sup>, αλλά, σύμφωνα με την τυπολογία του Appadurai, αναφέρεται στα πεδία ροής πολιτισμικών προϊόντων και αναδημιουργίας της παγκόσμιας κουλτούρας με βάση την κινητικότητα των ατόμων (ethnoscape), αλλά και τη διάδοση της τεχνολογίας (technoscape), του κεφαλαίου (finanscape), της πληροφορίας (mediascape), των πολιτικών ιδεών και αξιών (ideoscape), και των θρησκευιών (sacriscape) (Appadurai, 1990).

Η συγκρότηση αυτής της νέας συλλογικής-ατομικής οικουμενικής ταυτότητας (μετα-εθνική ταυτότητα), σύμφωνα με τον Apple, μπορεί να θέσει το άτομο σε μια κατάσταση ανομίας (Apple, 2001). Αυτό συμβαίνει διότι η αδιαμφισβήτητη επικράτηση του συστήματος οικονομικής παγκοσμιοποίησης και η υπερεθνική συγκρότηση των οικονομιών έχει επηρεάσει τις κοινωνικές, τις οικονομικές, και τις πολιτικές αξίες των σύγχρονων κοινωνιών, τραυματίζοντας την συνοχή τους και δημιουργώντας παράλληλα νέες ανισότητες, νέους εθνικισμούς και νέες μορφές αφομοίωσης/ ομοιογενοποίησης. Ο νέος *πολιτισμικός ρατσισμός* και η *ξενοφοβία* (φοβία απέναντι στην κάθε είδους ετερογένεια, αλλά και απέναντι στον ξένο και τον 'εθνικό άλλο') αναπτύσσονται στη βάση της πολιτισμικής ταυτότητας και της διαφορετικότητας και αναβιώνουν λόγω της οικονομικής και πολιτικής ανασφάλειας (π.χ. αύξηση ανεργίας και παγκόσμια τρομοκρατία) (Apple 2001, Cahill 2001, Singh 2002). Έτσι, οι διακρίσεις και οι νέες ανισότητες καθορίζονται πλέον με βάση την πολιτισμική διαφορετικότητα και όχι την φυλετική ανωτερότητα, ενώ παραπέμπουν σε ένα εξωραϊσμένο παρελθόν χωρίς ανισότητες και ανασφάλειες στο πλαίσιο μιας κοινής εθνικής ταυτότητας. Η ξενοφοβία και η προκατάληψη, συνεπώς, λειτουργούν ως ένας μηχανισμός άμυνας/εναντίωσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (όπως οι άνεργοι και οι 'χαμένοι' του εκσυγχρονισμού) απέναντι σε κοινωνικές ομάδες, όπως ανώτερα στρώματα και μετανάστες. Αυτή η στάση επαναβεβαιώνει την εθνική ταυτότητα σε καιρούς κρίσης δίνοντας την αίσθηση της νομιμοποιημένης ιδιοκτησίας της κοινωνίας (Cahill, 2001).

Τέλος, απέναντι στη νέα ομοιογενοποίηση, όλο και πιο σημαντικός καθίσταται ο ρόλος των κοινωνικών πρωταγωνιστών (agencies). Οι *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* (social actors, reflective practitioners, agents of change) όλο και περισσότερο βρίσκονται σε κατάσταση ενεργητικής και αναστοχαστικής αντιπαράθεσης με τις ποικίλες πτυχές της παγκοσμιοποίησης, αξιοποιώντας νέα εργαλεία αυτοκαθορισμού, ερμηνείας και δράσης. Επηρεάζουν δε τα πεδία, τις διαδικασίες και τα θέματα της λήψης των αποφάσεων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για κοινωνική αλλαγή και μετασχηματισμό. Σημαντικούς φορείς αλλαγής αποτελούν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, αλλά και οι μέτοχοι των μαθησιακών τους κοινοτήτων (learning communities) που επαναοριοθετούνται και αναλαμβάνουν νέες υπευθυνότητες και δράσεις. Ο ρόλος των κοινωνικών πρωταγωνιστών είναι συνυφασμένος με την έννοια της «*παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας*» (local/global approach) (Cohen, 1997). Σύμφωνα με τον Clifford (Clifford, 1997), η ανάδειξη των τοπικών πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων σε ένα παγκοσμιοποιημένο

<sup>1</sup> Στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης, για παράδειγμα, η διαφορετικότητα αφορά τόσο τις μικτές δημογραφίες (όπως π.χ τις διαφορές λόγω φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, εντοπιότητας, κοινωνικο-οικονομικής τάξης, μόρφωσης και τις ειδικές ανάγκες, όσο και τα χαρακτηριστικά γνώρισμα των *κοινωνικών βιογραφιών* (life-worlds) του ατόμου (π.χ. την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και τους προσανατολισμούς, τις αξίες, τις προδιαθέσεις και τις ευαισθησίες, την επικοινωνία και το διαπροσωπικό ύφος, το διαφορετικό ύφος μάθησης και σκέψης, και τον τρόπο ζωής (Kalantzis & Cope, 2005).

περιβάλλον, μέσα και από τη δράση των *κοινωνικών πρωταγωνιστών*, αποτελεί παράγοντα αντίστασης στην ομοιογενοποιητική δράση της παγκοσμιοποίησης.

Συνοψίζοντας είναι φανερό ότι οι τάσεις αυτοκαθορισμού και αναστοχασμού του σύγχρονου πολίτη αλλά και ο ρόλος των *κοινωνικών πρωταγωνιστών* συμβάλλουν στον επανακαθορισμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας και αλληλοσύνδεσης. Σε αυτό το εξαιρετικά πολύπλοκο πλαίσιο, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός στη δημιουργία κοινωνιών συνοχής μέσα από την υιοθέτηση μιας ευαίσθητης και ολιστικής διαπολιτισμικής προσέγγισης που θα διαπαιδαγωγεί τον σύγχρονο πολίτη του κόσμου. Η *διεθνοποίηση* της γνώσης και των προγραμμάτων εκπαίδευσης προϋποθέτει αφενός τη *διαχείριση* της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο σύνολό της, και αφετέρου την καλλιέργεια μιας ισχυρής διαπολιτισμικής ικανότητας.

Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται ο προσανατολισμός της σύγχρονης μετανεωτερικής παιδαγωγικής, και πιο συγκεκριμένα των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

## **2. Αναστοχαστική παιδαγωγική και αναλυτικά προγράμματα**

Σύμφωνα με μελετητές, η εκπαιδευτική εμπειρία που σχεδιάστηκε ώστε να ανταποκρίνεται στις διάφορες φάσεις εξέλιξης της νεωτερικότητας μπορεί να χαρακτηριστεί ως *διδακτική, αυθεντική ή και μετασηματίζουσα* (Kalantzis & Cope, 2008). Στο πλαίσιο αυτό εξελίχθηκε τόσο η παιδαγωγική, όσο και οι σχεδιασμοί των αναλυτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα να αναφερόμαστε αντιστοίχως σε *μιμητική*<sup>2</sup>, *συνθετική*<sup>3</sup> και *αναστοχαστική* παιδαγωγική. Η *αναστοχαστική παιδαγωγική* (reflexive pedagogy), σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2008: 202-205), εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης με έναν σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο. Ανταποκρίνεται δε στην πολιτισμική διαφορετικότητα και την αλληλοσυμπληρωματικότητα της

---

<sup>2</sup> Η μιμητική παιδαγωγική (Kalantzis & Cope, 2008), προϊόν της πρώιμης νεωτερικότητας, αναφερόταν κυρίως στην μεταφορά και αναπαραγωγή της συγκεκριμένης γνώσης μέσα από αδιάφυστες αλήθειες και κανόνες. Η εμπειρική αλήθεια, ο ρασιοναλισμός μαζί με την παθητική εκμάθηση, την ομοιομορφία και την απόλυτη μετρησιμότητα του σωστού αποτελέσματος, οριοθετούσαν μια παιδαγωγική φιλοσοφία που ανταποκρινόταν στις ανάγκες των νεωτερικών κοινωνιών του 19<sup>ου</sup> αιώνα και των αρχών του 20<sup>ου</sup>. Αντίστοιχα το αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζονταν στη μεταφορά περιεχομένων, γεγονότων και δεδομένων, τα οποία διδάσκονταν με ένα διακριτό τρόπο μέσα από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονταν με καθορισμένη και πάγια ακολουθία. Η γνώση παραγόταν έξω και πέρα από το σχολείο και προσφερόταν ως κάτι που έπρεπε να απορροφηθεί (Doll, 1993).

<sup>3</sup> Η συνθετική παιδαγωγική και τα Αναλυτικά Προγράμματα, που καθιερώθηκαν από τα μέσα μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ήταν περισσότερο σχετικά και προσαρμοσμένα στις ανάγκες, στην εμπειρική/βιωματική γνώση των μαθητών αλλά και στην διαφορετικότητα. Ήταν πιο δημοκρατικά και βασίζονταν στη διαπραγμάτευση και στο διάλογο μεταξύ των μετόχων της κοινότητας μάθησης σχετικά με το περιεχόμενο. Ο εποικοδομητισμός αποτέλεσε μια μορφή συνθετικής παιδαγωγικής, αναδεικνύοντας τον κεντρικό και ενεργητικό ρόλο του μαθητή στον ανασχεδιασμό της γνώσης και της μάθησης με βάση τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές του προσλαμβάνουσες (Vygotsky, 1978), οι οποίες έγιναν αντικείμενο μάθησης. Ωστόσο, η συνθετική παιδαγωγική δέχθηκε κριτική για την αποδοτικότητα και για το ότι δεν προωθούσε την ισότητα και τη βαθύτερη πνευματική ανάπτυξη, την διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλόδραση των μαθητών. Επιστημάνθηκε ιδιαίτερα ότι οι μαθητές καθηλώθηκαν σε μια επιφανειακή μάθηση χωρίς να αμφισβητείται η ήδη υπάρχουσα γνώση και πάντα μέσα στη ζώνη της επικείμενης/εγγύτερης ανάπτυξης (zone of cultural proximity) (Kalantzis & Cope, 2008). Η αναδόμηση της γνώσης γινόταν μόνο και μόνο για να επανακατασκευαστεί στην ίδια δεδομένη, από το σύστημα, μορφή της.

διαφορετικότητας των μαθητών με ομαδοσυνεργατικό τρόπο. Οι μαθητές αναδεικνύονται ως (συν)δημιουργοί και σχεδιαστές της γνώσης αξιοποιώντας τη μετασχηματίζουσα μάθηση (νέα γνωστικά και μεταγνωστικά σχήματα ανάλυσης), τα αυθεντικά και ποικίλα γνωστικά μέσα (πολυτροπικότητα<sup>4</sup>) αναπαράστασης της γνώσης, καθώς και καλά σχεδιασμένες γνωστικές διαδικασίες που αξιοποιούν την εμπειρία, την θεωρητικοποίηση, την ανάλυση και την εφαρμογή (Kalantzis & Cope, 2005).

Επιπλέον, η σύγχρονη κοινωνία της μετανεωτερικότητας απαιτεί Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) που οικοδομούν πάνω στις μιμητικές και συνθετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις της νεωτερικότητας αλλά και τις επεκτείνουν στοχεύοντας στο σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και το μετασχηματισμό της γνώσης. Τα σύγχρονα μετανεωτερικά ΑΠ κινούνται πέρα από την απλή μεταφορά γνώσης ή την επιφανειακή αναδόμησή της και καλλιεργούν την ικανότητα των μαθητών για:

- αναστοχασμό (reflection) σε θέματα κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού για τη διαμόρφωση κριτικών και θετικών στάσεων,
- αναστοχαστική δράση (reflective action) και ενεργή ιδιότητα του πολίτη (citizenship),
- μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αλλαγή,
- διαμόρφωση μιας φιλοσοφίας κατανόησης και αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας και όχι μόνο της εθνοπολιτισμικής ετερότητας του σχολείου,
- διαχείριση της διαφορετικότητας (managing diversity) μέσα από σύνθεση, συνεργατικότητα, διαπραγμάτευση, ανάληψη ρίσκου και δημιουργική αντιπαράθεση, και για
- δημιουργία μιας παγκόσμιας συνείδησης με παράλληλη αξιοποίηση της παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας, της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας του σχολικού περιβάλλοντος και την διεθνή και διαπολιτισμική ανταλλαγή μέσω προγραμμάτων (Cahill, 2001, Doll, 2003 και Kalantzis & Cope, 2005).

Σημαντικός παράγοντας παραγωγής, αναδόμησης και μετασχηματισμού της γνώσης αναδεικνύεται το σχολείο και οι μέτοχοι της κοινότητας μάθησης. Τα σχολεία λειτουργούν ως μαθησιακές κοινότητες παραγωγής γνώσης (learning communities), που σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες για συνεργατική, ευέλικτη και μετασχηματίζουσα μάθηση (Slattery, 2006). Έτσι, οι σχέσεις μεταξύ των μετόχων ενός οργανισμού μάθησης αναδιαρθρώνονται. Ο διάλογος (μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, ειδικών, κριτικών φίλων, κτλ) είναι το δυναμικό στοιχείο διαμόρφωσης, διαπραγμάτευσης και σχεδιασμού της μάθησης που αναδεικνύει την πολιτισμική διαφορετικότητα. Η μάθηση αποτελεί επιπλέον μια ανοιχτή διαδικασία και αναδεικνύεται μέσα από ποικίλες, συγκροτημένες και δημιουργικές γνωστικές διαδικασίες με σκοπό την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το μετανεωτερικό ΑΠ αντιπροσωπεύει την μεταβολή από το προβλεπόμενο και προκαθορισμένο στο διαλεκτικό και από την κανονιστική αλήθεια των διακριτών γνωστικών αντικειμένων και επιστημών στον πλουραλισμό και την

---

<sup>4</sup> Η θεωρία των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope, 2001) και της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993) δίνει έμφαση στην ποικιλία των τρόπων αναπαράστασης της γνώσης μέσα από τη γραπτή και την προφορική γλώσσα, την οπτική, ακουστική, απτή, χειρονομιακή και χωρική αναπαράσταση.

πολυτροπικότητα της γνώσης. Επιπλέον είναι πιο ανθρωποκεντρικό και ρεαλιστικό, με μια ισορροπημένη έμφαση τόσο στις φυσικές/θετικιστικές επιστήμες που προωθούν θέματα όπως η μέτρηση, η πιθανολόγηση, η κανονικότητα, όσο και στις ανθρωπιστικές επιστήμες που αντιπροσωπεύουν τη χαοτική σύγχρονη πραγματικότητα και την κατασκευή της γνώσης μέσα από την κοινωνικοπολιτισμική αλληλεπίδραση, την ερμηνευτική και τη μετασχηματίζουσα σκέψη και δράση (Doll, 1993).

#### **4. Ο μεθοδολογικός προσανατολισμός μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης**

Ένας σύγχρονος μακροεκπαιδευτικός σχεδιασμός προκρίνει ως αναγκαία, μια **ολιστική** διαπολιτισμική εκπαίδευση/προσέγγιση<sup>5</sup> (με βάση τον αναστοχασμό/εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού και των πολλαπλών συλλογικών ταυτοτήτων) προκειμένου να συμβάλει στη συγκρότηση μιας νέας παγκόσμιας συλλογικότητας<sup>6</sup> (συλλογικής-ατομικής οικουμενικής ταυτότητας) (Apple, 2001). Ο σχεδιασμός των αναστοχαστικών ΑΠ συμπεριλαμβάνει όλο και περισσότερο διαπολιτισμικά θέματα και παραδείγματα που αντανakλούν τις ποικίλες οπτικές, ιδεολογίες και κοσμοαντιλήψεις μέσα από μια διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση (Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008). Ενισχύεται δηλαδή η διερεύνηση και η μελέτη νέων πολιτισμικών εμπειριών συμβάλλοντας στην αναδόμηση προσωπικών και συμβολικών ταυτοτήτων. Η μάθηση πραγματώνεται μέσα από ομαδοσυνεργατικά σχήματα που επιτρέπουν την διαπολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση αλλά και τη σύνθεση των οπτικών για διαπολιτισμική δράση (Stier 2006) μέσα από διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας (Arvanitis, 2006).

Συνεπώς, ένα σύγχρονο αναστοχαστικό ΑΠ που προωθεί τη διαπολιτισμική μάθηση<sup>7</sup> και δράση, διαμορφώνει ουσιαστικά μια πολυσχιδή διαπολιτισμική ικανότητα (γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες) και δεξιότητα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (intercultural/multicultural awareness) με βάση τις βιωματικές εμπειρίες και τον αναστοχασμό των ατόμων (Stier, 2006).

Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως ένα σημαντικότατο παγκόσμιο προϊόν (global commodity) που συνδέεται άμεσα με την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και τον διεθνοποιημένο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα άτομα. Η διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται δε ως μια πολύπλοκη διαδικασία πολιτισμικής ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης και συμβολισμών σε ένα διεπιστημονικό πεδίο εφαρμογής και κοινωνικής πράξης, το οποίο αφορά την πολιτισμική διαφορετικότητα στο σύνολό της

<sup>5</sup> Αφορά δηλαδή και τα τρία επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού όπως περιγράφονται από τους Kalantzis & Cope (2005), δηλαδή του κοινωνικού σχεδιασμού (το ΠΑΤΙ της επίσημης μάθησης), του μικροσχεδιασμού (το ΠΩΣ της επίσημης μάθησης που αναφέρεται στη διδακτική παιδαγωγική) και του μακροσχεδιασμού που αφορά στο ΤΙ της επίσημης μάθησης (σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων).

<sup>6</sup> Συνεπώς, η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν αφορά μόνο την εκπαίδευση παλινοστούνων, αλλοδαπών ή μεταναστών, αλλά αποτελεί έναν γενικό και οριζόντιο προσανατολισμό παιδείας που διαπερνά τα ΑΠ και προσβλέπει στη σύνθεση, στην ισότιμη αλληλεπίδραση και στην αξιοποίηση του πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού κοινωνικού κεφαλαίου της κοινωνίας μας. Αφορά τόσο τις διαφορετικές βαθμίδες όσο και τα πεδία εφαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (π.χ. ελληνική διασπορά).

<sup>7</sup> Οι στόχοι της διαπολιτισμικής μάθησης είναι η ενσυναίσθηση (empathy), η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, η ανοχή των αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ικανότητα (Γκόβαρης, 2001).

(Stier 2006). Έτσι η διαπολιτισμική ικανότητα συνδυάζει τη δυνατότητα ενός ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να συνεργάζεται με σκοπό την επίτευξη συνεργατικών αποτελεσμάτων. Επίσης εμπεικλείει και δεξιότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, αποδοχής της αμφισημίας, ανάληψης ρίσκου, ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής συνείδησης, και ικανότητας μετασχηματισμού στο πλαίσιο της αναστοχαστικής νεωτερικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτή αποτυπώνεται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Τα επίπεδα αυτά προϋποθέτουν διαφορετικό βαθμό αφαιρετικής και μεταγνωστικής σκέψης. Παρακάτω επιχειρείται μια πρώτη καταγραφή των τριών αυτών επιπέδων.

*i) Διαπολιτισμικές γνώσεις*

Το επίπεδο αυτό αφορά στη δυνατότητα θεωρητικής κατανόησης και ανάλυσης βασικών εννοιών, αλλά και στις ίδιες τις γνώσεις σχετικά με τις πολιτισμικές συνθήκες (γεγονότα ιστορίας, μοντέλων συμπεριφοράς, αξιών, αρχών, εθίμων, συμβολισμών, παραδόσεων, ρόλων, κτλ) των μετόχων μιας πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αναφέρεται επίσης και στην ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων, δηλαδή, έκφρασης και απόδειξης τους στο πλαίσιο σχεδιασμού και πραγματοποίησης εργασιών ή θεμάτων συζήτησης. Με βάση τις γνώσεις αυτές, αλλά και την εμπειρία του, το άτομο μπορεί να αλληλεπιδρά στο πλαίσιο των σύγχρονων οργανισμών μάθησης, κάτι που προϋποθέτει τη γνώση της δομής, της λειτουργίας και της διαδικασίας αλλαγής τους, την κατανόηση των συνθηκών και συστημάτων επικοινωνίας και τη διαχείριση κινδύνων/ρίσκου (risk management).

*ii) Διαπολιτισμικές δεξιότητες*

Το επίπεδο αυτό αφορά την δεξιότητα α) διαχείρισης και εφαρμογής της γνώσης (με βοήθεια, ανεξάρτητα ή συνεργατικά) μέσα από τη χρήση διεπιστημονικών μεθόδων εργασίας, β) αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και της πληροφορίας στην παρουσίαση των δεδομένων (χρήση διαφορετικών τεχνικών, μέσων, συμβόλων και όρων για την αναδιαμόρφωση νοημάτων), και γ) επίδειξης δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων.

Σημαντικές δεξιότητες είναι οι:

- επικοινωνιακές δεξιότητες (η δυνατότητα επικοινωνίας σε ένα ευρύ φάσμα τρόπων, ειδών, συστημάτων και γλωσσών). Ιδιαίτερα η γνώση και λειτουργική επικοινωνία σε τουλάχιστον δύο γλώσσες επανακαθορίζει τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και εκφράζει τον εαυτό του και ανοίγει νέες δυνατότητες/στρατηγικές επικοινωνίας με αποτέλεσμα την υπέρβαση των ορίων και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων.
- ομαδοσυνεργαστικές δεξιότητες,
- ενδοπροσωπικές δεξιότητες που αναφέρονται σε γνωστικές δεξιότητες για την εναλλαγή ρόλων (perspective alternation), για αναστοχασμό (self-reflection), για ανάληψη ρόλων (role-taking), για διαχείριση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν σε διαπολιτισμικές συναντήσεις (problem-solving), για ανάδειξη και εναισθητοποίηση σε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (culture-detection) και για κριτική αξιολόγηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας (axiological distance) (Stier 2006).
- ενδοπροσωπικές δεξιότητες που αναφέρονται σε συναισθηματικές δεξιότητες όπως η προδιάθεση για κριτική αντίληψη και η κατανόηση των στερεοτυπικών

συναισθημάτων και των επιπτώσεών τους, η διαχείριση συναισθημάτων όπως ξενοφοβία, αμηχανία, ανασφάλεια, αμφισημία, απογοήτευση, θυμός και εθνοκεντρισμός που προκαλούνται από άγνωστα πολιτισμικά πλαίσια (Stier 2006).

- διαπροσωπικές δεξιότητες που αναφέρονται στη δυνατότητα επικοινωνίας με συνομιλητές σε ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών καταστάσεων, στη συνειδητοποίηση των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα αλλά και στην ερμηνεία του τρόπου αξιοποίησης των διαφόρων μορφών επικοινωνίας (σώμα γλώσσας, μη-λεκτικά σχήματα, σύμβολα, συναισθηματικές απαντήσεις).
- Μεταγνωστικές δεξιότητες συγκρισιμότητας και αναγνώρισης του πολιτισμικού σχετικισμού, καθώς και δεξιότητες κριτικής σκέψης. Δηλαδή, δυνατότητα κριτικής ανάλυσης διαπολιτισμικών συναντήσεων/αλληλεπιδράσεων και εξέτασης των πολιτισμικών συνθηκών που επηρεάζουν την οπτική των ατόμων. Σημαντική διάσταση αυτής της δεξιότητας είναι και η συνειδητοποίηση των μορφών του ιδιωτικού και δημόσιου λόγου (discourse awareness) που επηρεάζονται από πολιτισμικές προκαταλήψεις (Stier 2006).

### *iii) Στάσεις – διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (intercultural/multicultural awareness)*

Το επίπεδο αυτό αναφέρεται στην διαμόρφωση θετικής στάσης και προδιάθεσης για αποτελεσματική επικοινωνία, στην ενεργή συμμετοχή για κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, καθώς επίσης και στη διαπραγμάτευση και προσαρμογή στις απαιτήσεις διαφορετικών μαθησιακών περιστάσεων και περιβαλλόντων. Επιπλέον, αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και δέσμευση του ατόμου σε πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα.

## **5. Συμπέρασμα**

Το σύγχρονο σχολείο, ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, διαδραματίζει έναν πολυσχιδή ρόλο στο πλαίσιο της νεωτερικότητας. Αφενός οικοδομεί πάνω στην κατανόηση της δυναμικής, των συνεπειών και των προβλημάτων των πολυπολιτισμικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ανταποκρίνεται στον κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό και αφετέρου οικοδομεί νέες πολυσύνθετες ταυτότητες (πολιτειακές, ατομικές, εθνικές, εργασιακές, διασπορικές).

Σ' αυτό το πλαίσιο τα ΑΠ παρέχουν τη δυνατότητα για εναλλακτικά και ποικίλα γνωστικά μονοπάτια, μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, χωρίς την απόλυτη διαδοχικότητα των περιεχομένων ενός συγγράμματος. Τα αναστοχαστικά ΑΠ επιτρέπουν τη δημιουργία νέας γνώσης, αλλά και το μετασχηματισμό της γνώσης με βάση ένα ανοιχτό και διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει τη διαπραγμάτευση, την αλληλοσυσχέτιση και το διάλογο. Τέλος, σημαντική διάσταση των σύγχρονων ΑΠ είναι ότι προωθούν τη νόρμα διαπολιτισμικής διασύνδεσης και καλλιεργούν μια σύνθετη διαπολιτισμική ικανότητα.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appadurai, Arjun (1990). "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy". In Featherstone, Mike (ed.), *Global Culture*. London: Sage, 295-310.
- Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at Large. Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Apple, Michael (2001). *Educating The Right' Way: Markets, Standards, God And Inequality*. New York: RoutledgeFalmer.
- Arvanitis, Eugenia (2004). "Greek Ethnic Schools in a Globalising Context". In *Journal of Modern Greek Studies Australia and New Zealand*, 11-12, 241-257.
- Arvanitis, Eugenia (2006). "Community Building Education and Greek Diasporic Networks". In *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1 (3), 153-162.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Beck, Ulrich (1997). *The reinvention of Politics: Rethinking Modernity in the Global Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Cahill, Desmond (2001). "The rise and fall of multicultural education in Australian schools". In *Multicultural Education across the World*, C. Grant & J. Lei (eds), Lawrence Erlbaum, USA.
- Clifford, James (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. New York: Harvard University Press.
- Cohen, Robin (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.
- Cope, William & Kalantzis, Mary (1997). *Productive Diversity: A new Australian Model for Work and Management*. Sydney: Pluto Press.
- Doll, William (1993). *A post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Featherstone, Mike (Ed.) (1990), *Global Culture*. London: Sage.
- Γκόβαρης, Χρήστος (2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Gardner, Howard (1993). *Multiple Intelligences: Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Hall, Stuart (1992). "The Question of Cultural identity". In *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.
- Jameson, Fredric. (1991), *Postmodernism or, the Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (eds.) (2001). *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Melbourne: Common Ground Press.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2005). *Learning by Design*, Common Ground.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge University Press.
- Lefebvre, Henri (1991). *The Production of Space*, trans. D. Nicholson-Smith, Blackwell
- Lo Bianco, Jo. (2004). *A site for debate, negotiation, and contest of national identity: language policy in Australia*, Guide for the Development of Language Education

- Policies in Europe: From linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasbourg: Council of Europe.
- Papastergiadis, Nikos (2000). *The Turbulence of Migration: Globalization, Deterritorialization and Hybridity*. London: Polity Press.
- Robertson, Roland. (1992), *Globalization: Social theory and Global Culture*. London: Sage.
- Sakellariou, Maria & Arvanitis, Eugenia (2008). "Multiculturalism and Religious Education in Preschool and Primary Education: A Research Approach". In *Religious Education in Primary Education*. Stavrianos, Kyriakos (Ed.). Athens, Grigoris Publications, 89-132.
- Singh, Michael (2002). "Rewriting the Ways of Globalising Education?". In *Race Ethnicity and Education*, 5 (2), 217-230.
- Skordulis, Konstantine & Arvanitis, Eugenia (2008). "Space Conceptualisation in the Context of Postmodernity: Theorizing Spatial Representation". In *The International Journal of Interdisciplinary Sciences*, 1(3), 105-113.
- Slattery, Patrick (2006). *Curriculum Development in the Post-Modern Era*. New York: Routledge.
- Stier, Jonas (2006). "Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence". In *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1-11.
- Vertovec, Steve (1999). "Conceiving and researching trans-nationalism". In *Ethnic and Racial Studies*, 22 (2), 447-462.
- Waters, Malcolm (1995). *Globalization*. London: Routledge.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## ABSTRACT

*Modern educational settings reflect upon the conditions of globalization (economic, social, political & cultural). The domination of the knowledge economy urges modern educational providers to redefine the concept of citizenship in multiple fields (Kalantzis & Cope, 2008) and to cultivate new flexible and creative skills. An important element of an educational design particularly in the context of cultural pluralism is the development of reflective curriculum and reflective learning communities with strong intercultural competencies. The purpose of this article is to outline the key components of reflective curriculum which enhances learners' ability for reflective action and intercultural competence.*

Ευγενία Αρβανίτη (Ph.D.)  
Διδάσκουσα (Π.Δ. 407),  
ΤΕΠΑΕΣ  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Διεύθυνση:  
Ευπαλίνου 3, 11253,  
Αθήνα  
Τηλ.: 6934078689  
[earvanitis@aegean.gr](mailto:earvanitis@aegean.gr)