

Η «ΒΙΩΣΙΜΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΩΣ ΜΕΣΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

“SUSTAINABLE INCLUSIVE AND INTERCULTURAL EDUCATION” AS A MEANS OF SUPPORTING DIVERSITY: THE THEORETICAL FRAMEWORK OF A PEDAGOGICAL PROPOSAL

Χριστίνα Χατζησωτηρίου
Αν. Καθηγήτρια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
hadjisoteriou.c@unic.ac.cy

Γεώργιος Σόρκος
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Διδάσκων Τμήματος Γλωσσικών &
Διαπολιτισμικών Σπουδών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gsorkos@uth.gr

Περίληψη

Καθώς τα σύγχρονα σχολεία χαρακτηρίζονται από συνθήκες πλουραλισμού εθνοτήτων, ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να αναπροσαρμόζουν τις προτεραιότητές τους ώστε να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις ισότιμης και κοινωνικά δίκαιης συμμετοχής. Από αυτή την άποψη, η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν στο μετασχηματισμό της σχολικής εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα πρέπει να δημιουργούνται οι συνθήκες της ενδογενεακής και διαγενεακής ικανοποίησης των αναγκών όλων των μαθητών και μαθητριών στις σχολικές διεργασίες. Αυτό που προτείνουμε σε αυτό το άρθρο είναι μια συνδυαστική προσέγγιση της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό μια αειφόρο προοπτική. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί μια παιδαγωγική πρόταση υποστήριξης της διαφορετικότητας που θα οδηγήσει στη Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΒΣΔΕ) η οποία θα θέτει ως στόχο την ωφέλεια όλων των μαθητών και μαθητριών όχι μόνο της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών.

Λέξεις κλειδιά

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Κοινωνική Δικαιοσύνη, Βιωσιμότητα.

Abstract

As modern schools are characterized by conditions of pluralism of ethnicities, special characteristics and abilities, educational systems are called upon to adjust their priorities in order to provide high quality educational services while ensuring the conditions for equal and socially-just participation. In this sense, inclusive and intercultural education can contribute to the transformation of school education. At the same time, the conditions for the intra-generational and inter-generational satisfaction of the needs of all students in the school processes must be created. What we propose in this article is a combined approach to inclusive and intercultural education from a sustainable perspective. This approach is a pedagogical proposal in support of diversity that will lead to Sustainable Inclusive and Intercultural Education (SIIE) which will aim to benefit all students not only of the present but also of future generations.

Key words

Inclusive Education, Intercultural Education, Social Justice, Sustainability.

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν δύο παιδαγωγικές κοσμοθεωρίες που τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιούνται από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά το παγκόσμιο, καθώς θέτουν την επιστημολογική τους εστίαση σε θέματα που σχετίζονται με την ίση συμμετοχή και την αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων που για συγκεκριμένους λόγους βιώνουν την περιθωριοποίηση. Φυσικά υπάρχει μεγάλη σύγχυση στη βιβλιογραφία όσον αφορά τον ορισμό των εννοιών του πλουραλισμού, της ισότητας και της συμμετοχής, που δεν θα πρέπει να αγνοείται. Συχνά, διάφορες διαστάσεις που εμπίπτουν ή σχετίζονται με τις έννοιες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη κ.ά., θεωρούνται, λανθασμένα, συνώνυμες ή ως συστατικά της μιας ή της άλλης (Vranješević & Frost, 2016).

Αξίζει επίσης να επισημανθεί η επιστημονικά ανεπαρκής και αποπροσανατολιστική παραδοσιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης για τη διαφορετικότητα η οποία τείνει να επικεντρώνεται, σε ό,τι αφορά για παράδειγμα τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κυρίως στην ανταλλαγή γνώσεων σχετικά με άλλους πολιτισμούς και στη μάθηση για τις υπάρχουσες διαφορές. Αυτή η παραδοσιακή προσέγγιση δεν αντικατοπτρίζει κριτικά ούτε αξιολογεί αλλά ούτε και καταπολεμά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, εκτός εάν αναγνωριστούν εξ' αρχής οι μηχανισμοί που δημιουργούν και διατηρούν την ανισότητα (Hajisoteriou & Angelides, 2016a). Μόνο με την αναγνώριση τέτοιων μηχανισμών μπορούμε να διασφαλίσουμε τη δυνατότητα τροποποίησης και

καταπολέμησης των πρακτικών που εισάγουν διακρίσεις (Banks, 2010, Gorski 2009, 2013). Από την άλλη πλευρά, η οντολογική βάση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύει στην ακριβή αποκάλυψη και επισήμανση των ανισοτήτων, ώστε οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι παρεμβάσεις που προτείνουν να βοηθήσουν στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τόσο η συμπεριληπτική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύουν στην προώθηση της αλλαγής του σχολείου και της αναδιάρθρωσής του ώστε να δημιουργηθούν οι συνθήκες όπου όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες να απολαμβάνουν ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, σε αυτό το άρθρο συζητούμε το ενδεχόμενο της ισόρροπης και ισοδύναμης ανάπτυξης αυτών των δύο προσεγγίσεων, προκειμένου να επιτυγχάνονται περισσότερο βιώσιμες πρακτικές και να παρέχονται καλύτερες λύσεις σε τρέχοντα ζητήματα. Προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω, επιχειρούμε μια συγκριτική προσέγγιση αυτών των δύο παραδειγμάτων, ώστε να επισημάνουμε τις διαφορές τους αλλά πάνω από όλα τις ομοιότητές τους. Στόχος μας είναι να εξετάσουμε εάν υπάρχει έδαφος για την ανάπτυξη της «Βιώσιμης Συμπεριληπτικής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (ΒΣΔΕ), δηλαδή μιας τρίτης προοπτικής η οποία αφορά τη συμπεριληψη χωρίς περιορισμούς και διαπραγματεύσεις όλων των μαθητών και μαθητριών τόσο της σημερινής όσο και των μελλοντικών γενεών, ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκουν ή των όποιων χαρακτηριστικών φέρουν, ως ισότιμων μελών της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Ωστόσο, επειδή οι έννοιες της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν πολλαπλές νοηματοδοτήσεις στη βιβλιογραφία, μερικές από τις οποίες είναι αλληλένδετες (Γεροσίμου, 2013), είναι απαραίτητο να προχωρήσουμε στην εννοιολογική αποσαφήνιση αυτών των δύο προσεγγίσεων προς την εκπαίδευση.

1. Η έννοια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ενώ αρχικά αναφέρονταν σε μαθητές και μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, καθώς αναδύονταν από το πεδίο της Ειδικής Αγωγής, η εφαρμογή της έχει πλέον διευρυνθεί προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και εθνότητες ή εκείνων που είναι ευάλωτα και αποκλείονται για οποιονδήποτε λόγο, καθώς στερούνται πρόσβασης στο γενικό σχολείο (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Η ουσιαστική αποστολή της είναι να αλλάξει τις δομές των σχολείων για να εξασφαλίσει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ενώ το κύριο καθήκον της «είναι να γιορτάσει την ποικιλομορφία αναγκών και χαρακτηριστικών» (Felder, 2021: 138). Παρ' όλα αυτά, ακόμη και σήμερα ο ορισμός της εξακολουθεί να θεωρείται δύσκολη υπόθεση καθώς ο προσδιορισμός της μπορεί να

περιλαμβάνει διαφορετικές πτυχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, την αξία της διαφορετικότητας, διάφορα οργανωτικά θέματα κ.ά (Messiou, 2019a).

Ο Ainscow (2012) υποστηρίζει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αν και δεν θα έπρεπε, εξακολουθεί να θεωρείται από πολλούς ως η προσέγγιση που εξυπηρετεί τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό οι Alur και Rioux (2009), αναφέρουν ότι η συμπεριληψη δεν πρέπει να αφορά μόνο την εκπαίδευση των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού των σχολείων αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μάθηση ανεξάρτητα από το φύλο, την τάξη, τη θρησκεία, την αναπηρία ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό. Στο ίδιο πνεύμα, οι Messiou κ.ά. (2016) εστιάζοντας στον στόχο της συμπεριληπτικής σχολικής βελτίωσης, θεωρούν τη συμπεριληψη ως μια διαδικασία εξάλειψης του αποκλεισμού από την εκπαίδευση, η οποία είναι το αποτέλεσμα των στάσεων αναφορικά με τη διαφορετικότητα που σχετίζεται με τη «φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο, τις επιδόσεις, καθώς και τις αναπηρίες» (σ. 46). Οι Booth και Ainscow (2011) τη θεωρούν ως μια συνεχή διαδικασία ανάπτυξης ενός σχολείου για όλους καθώς και μια πρωταρχική προσέγγιση στην εκπαίδευση και την κοινωνία, ενώ οι Azorin και Ainscow (2018) επισημαίνουν ότι αποτελεί μια ατελειώτη διαδικασία κοινωνικής μάθησης, που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη περισσότερο συμπεριληπτικών και δίκαιων κοινωνιών (Messiou, 2019b).

Ο Μάμας (2014) θεωρεί ότι ο ορισμός της έννοιας είναι μάλλον ένα δύσκολο και πολύπλοκο έργο, καθώς «περιλαμβάνει ιδεολογίες, διαφορετικές θεωρήσεις και οπτικές γωνίες καθώς και μη ξεκάθαρες σχολικές πρακτικές και αρχές» (σ. 80). Οι Acuña και Cárdenas (2017) αναφέρουν ότι «η έννοια φαίνεται να είναι ουτοπική και ιδεαλιστική σε σύγκριση με αυτό που συμβαίνει στις τάξεις» (σ. 122), ενώ η Γεροσίμου (2013) πιστεύει ότι η συμπεριληψη «δύσκολα μπορεί να καθοριστεί μιας και πολλές έννοιες είναι συνδεδεμένες με αυτή» (σ. 351).

Ανεξάρτητα, όμως, από τις καταγεγραμμένες απόψεις περί της οντολογικής και επιστημολογικής της υπόστασης, η συμπεριληπτική προσέγγιση εστιάζει στην ίση και ποιοτική συμμετοχή όλων των μαθητών και των μαθητριών στις σχολικές διεργασίες. Αποτελεί μια διαδικασία με την έννοια της συνεχούς αναζήτησης των καταλληλότερων μορφών ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα, προκειμένου να επιτευχθούν βιώσιμες αλλαγές και να αποτραπούν οι συνθήκες που οδηγούν στον αποκλεισμό (Booth & Ainscow, 2011). Και όλα αυτά, παρέχοντας ρηξικέλευθες και ριζικές αλλαγές και αναδιαρθρώσεις στα προγράμματα σπουδών, στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στις σχολικές πρακτικές. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στοχεύει στην αναπροσαρμογή της σχολικής κουλτούρας, προκειμένου να επιτευχθεί η βιώσιμη αλλαγή και να αποτελέσει τη βάση για λογοδοσία, ακτιβισμό, κριτική έρευνα και κοινωνική ισότητα

(Kairiene & Sprindziunas, 2016). Η εν λόγω μετατροπή της κουλτούρας σε περισσότερο συμπεριληπτική, προσαρμόζεται στο υπόβαθρο των μαθητών και μαθητριών, στις διαφοροποιημένες ανάγκες και τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά, διασφαλίζοντας ότι «σε αυτού του είδους την εκπαίδευση όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται και η αλλαγή πρέπει να συμβεί στο σχολείο και όχι στους μαθητές ως άτομα» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011: 195).

2. Η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών πολιτικών και σχολικών πρακτικών που στοχεύουν στην κατεύθυνση της κοινωνικής ισότητας, ανεξάρτητα από τη φυλή, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της τάξης, το φύλο ή την αναπηρία (Michael & Rajuan, 2009). Η Bleszynska (2008) καθορίζει τους στόχους της σε τρία επίπεδα, το μακρο-επίπεδο (παγκόσμιο), το μεσο-επίπεδο (εθνικό) και το μικρο-επίπεδο (ατομικό), θεωρώντας τη ως

«εφαρμοσμένη κοινωνική επιστήμη που ασχολείται με διερευνητικές, επεξηγηματικές, προσαρμοστικές και μετασχηματιστικές λειτουργίες για άτομα, ιδρύματα και κοινωνικές ομάδες, αναπτύσσοντας ενδιαφέρον για τις διαδικασίες εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης σε μια παγκόσμια και πολυπολιτισμική κοινωνία» (σελ. 537-538).

Ομοίως ο Γκόβαρης (2011), τοποθετεί το επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον στόχο της δημιουργίας συνθηκών για διαπολιτισμική επικοινωνία που θα οδηγήσει στη «συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων» (σ. 177) μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων διαπολιτισμικών ικανοτήτων, όπως της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους, της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Προφανώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις μεταμοντέρνες πολυπολιτισμικές κοινωνίες πρέπει να αφορά και να αναφέρεται σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς καμία εξαίρεση, αφού όλοι/όλες - παρά την καταγωγή, τον πολιτισμό ή τη γλώσσα τους- έχουν διαφορετικές ταυτότητες, δεδομένου ότι διαφέρουν ως προς την ψυχοσύνθεση, την προσωπικότητα, την εμφάνιση και άλλα χαρακτηριστικά (Hajjoteriou & Angelides, 2016a).

Στις πολιτισμικά διαφοροποιημένες κοινωνίες, όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα να αυτοπροσδιορίζονται και να χτίζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η διαπολιτισμική προσέγγιση απομακρύνεται από αιτιάσεις περί ομοιογενών και αμετάβλητων πολιτισμικών και προσωπικών ταυτοτήτων, καθώς θεωρεί ότι κάθε άνθρωπος δεν είναι μόνο προϊόν πολιτισμού αλλά και παραγωγός (Caetano et al., 2020). Αυτό αναδεικνύει την αντι-ιδεαλιστική άποψη για τις ταυτότητες (Ngo, 2013) που υποστηρίζει τη δυναμική φύση τους, εστιάζοντας στην επικοινωνία ως βασικού συστατικού της

κοινωνικής δράσης και ως μέσου οικοδόμησης συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων (Γκόβαρης, 2011). Φυσικά, το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού πρέπει να βασίζεται στον κριτικό αναστοχασμό ο οποίος βοηθά το άτομο να αναπτύσσει δεξιότητες στην ανάλυση, ερμηνεία και συσχέτιση της γνώσης του πολιτισμού του σε σχέση με τους πολιτισμούς των άλλων (Hernández-Bravo κ.ά., 2017). Αναμφισβήτητα, η κριτική σκέψη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του πολιτισμικού συγκρητισμού, δηλαδή της κριτικής ανταλλαγής και ανάμιξης πολιτιστικών στοιχείων, για τη δημιουργία νέων ιδεών, πρακτικών ή φιλοσοφιών. Ενώ αγνοεί τους αιτιοκρατικούς ορισμούς περί πολιτισμού, ο πολιτισμικός συγκρητισμός αναδεικνύει την πολιτισμική υβριδικότητα, με την έννοια της δυναμικής, ασταθούς και ποικίλης φύσης των πολιτιστικών ταυτοτήτων (Ngo, 2013).

Καθώς τα κοινωνικά περιβάλλοντα είναι πολιτισμικά διαφορετικά, τα άτομα πρέπει να παρατηρούν κριτικά τις εξελίξεις του περιβάλλοντος και να προσαρμόζονται σε αυτές. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες αλλάζουν συνεχώς και, όπως επισημαίνει η Χατζησωτηρίου (2013), γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης, καθώς δεν είναι (ή δεν πρέπει να είναι) ούτε συμπαγείς ούτε δυαδικού χαρακτήρα.

3. Η συγκριτική επισκόπηση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η συγκριτική θεώρηση των δύο παιδαγωγικών φιλοσοφιών, μπορεί να προσδιορίσει τις περιοχές διατομής τους, όπως επίσης και την πιθανότητα ανάπτυξης μιας τρίτης προοπτικής, όπως υποστηρίζουμε και προτείνουμε, η οποία θα εξασφαλίσει την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και μαθητριών για ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη τόσο ενδογενεακά όσο και διαγενεακά (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Ο Μάμας (2014) σε μια προσπάθεια συγκριτικής θεώρησης των δύο προσεγγίσεων προς την εκπαίδευση, αναφέρεται σε τέσσερις περιοχές επαφής. Ο πρώτος τομέας επαφής αφορά την καθολική φύση που προσδιορίζει τις φιλοσοφίες τους, καθώς τόσο η συμπεριληπτική όσο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζονται στο σχολικό πλαίσιο ή τη διδασκαλία, αλλά στοχεύουν να επεκταθούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, έχοντας τόσο ευρύ όσο και πολυδιάστατο χαρακτήρα. Η δεύτερη περιοχή επαφής σχετίζεται με την εννοιολόγησή τους η οποία μπορεί να μην είναι σαφώς καθορισμένη, καθώς επηρεάζεται μάλλον από την ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία, το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς και το σχολικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής κουλτούρας και των πρακτικών. Ο τρίτος τομέας επαφής αφορά την κοινή φιλοσοφική βάση τους, καθώς και οι δύο βασίζονται σε κοινές αξίες και αρχές, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας, της αποδοχής, του σεβασμού και της δημοκρατίας. Ο τέταρτος τομέας επαφής σχετίζεται με την κοινή τους στόχευση καθώς

αναφέρονται σε μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι, ενδεχομένως στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται ή απομονώνονται από το σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας τον ορατό κίνδυνο της υποεπίδοσης και της σχολικής αποτυχίας.

Προχωρώντας πέρα από τη φιλοσοφική βάση των δύο παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι Σόρκος και Χατζησωτηρίου (2019) εξέτασαν συγκριτικά τα διάφορα εμπόδια που αναστέλλουν την αποτελεσματική εφαρμογή τόσο της διαπολιτισμικής όσο και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην πράξη. Αρχικά, τα αδιαφοροποίητα προγράμματα σπουδών προωθούν στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης κοινές για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες. Επιπλέον, οι ντετερμινιστικές ή στερεότυπες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οδηγούν σε χαμηλότερες προσδοκίες, ειδικά για εκείνους τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεωρούνται ότι διαφέρουν από το κανονικό πρότυπο. Ομοίως, η αναχρονιστική λειτουργία των σχολείων που διαιώνίζει το ιεραρχικό δίπολο των καλών και των κακών μαθητών και μαθητριών, εμποδίζοντας κάθε ευκαιρία για κινητικότητα στις υψηλότερες βαθμίδες αυτού του συνεχούς, προκαλώντας ταυτόχρονα τις ανησυχίες ορισμένων εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με την αρνητική επίδραση στις επιδόσεις και τη σχολική επιτυχία άλλων μαθητών και μαθητριών. Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, ιδιαίτερα στα ανταγωνιστικά σχολικά συστήματα, κάθε ρητορική που αναπτύσσεται για να υποστηρίξει τη συμπεριληψη και την αναγνώριση της διαφορετικότητας συχνά υπονομεύεται, απειλώντας συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και μαθητριών με ορατό τον κίνδυνο της περιθωριοποίησής τους (Tomlinson, 2009).

Σε μια άλλη προσπάθεια, η Allemann-Ghionda (2009) εξετάζει τη μετάβαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την ένταξη στη *συμπεριληψη της διαφορετικότητας*. Εξηγεί ότι μια τέτοια μετάβαση προϋποθέτει τη διέλευση από την αντιστάθμιση των ελλείψεων (και τη διαίρεση μεταξύ των πληθυσμών σε πλειοψηφικούς και μειοψηφικούς) στη χειραφέτηση της διαφορετικότητας. Ωστόσο, προειδοποιεί ότι η δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων συχνά εμποδίζει την εφαρμογή συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών στρατηγικών. Τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία συχνά οργανώνονται με βάση μια ατζέντα διαχωρισμού, φαίνεται ότι μάλλον αναπαράγουν τέτοιες εθνικές επιλογές, έτσι ώστε κάθε πρακτική με συμπεριληπτικό ή διαπολιτισμικό προσανατολισμό και με βιώσιμη προοπτική, να εξουδετερώνεται από τις ίδιες τις δομές. Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η *συμπεριληψη της διαφορετικότητας* είναι αλληλένδετες και έχουν κοινές αναφορές και επιρροές στα προγράμματα σπουδών σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης, καθώς και σε εκείνες της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Στη δική της συγκριτική θεώρηση, η Γεροσίμου (2013, 2014) επισημαίνει δύο βασικές ομοιότητες και δύο βασικές διαφορές μεταξύ της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη ομοιότητα αφορά στον θεμελιώδη άξονα της απόρριψης του αφομοιωτικού μοντέλου που απαιτεί από τον μαθητή και τη μαθήτρια να

αλλάξουν για να προσαρμοστούν στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα και στο σχολείο, ενώ το σύστημα και το σχολείο παραμένουν αδιαφοροποίητα και αμετάβλητα. Η δεύτερη ομοιότητα αναφέρεται στον συνεχώς εξελισσόμενο και επαναπροσαρμόζόμενο χαρακτήρα τους, προκειμένου να επιφέρουν όλες εκείνες τις απαραίτητες δομικές αλλαγές. Σε ό,τι αφορά τις διαφορές τους, η Γεροσίμου επισημαίνει ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στη μείωση των εμποδίων που επηρεάζουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία χωρίς καμία συγκεκριμένη αναφορά σε ομάδες παιδιών, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στην αντίσταση απέναντι στις αφομοιωτικές τάσεις προς τη μειονότητα και τους πληθυσμούς με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η Γεροσίμου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπίπτει στο πεδίο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αυτό αποτελεί ένα σημείο που, σύμφωνα με την επιχειρηματολογία μας, μπορεί να υπονομεύσει την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το εύρος της στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στα σχολεία και την κοινωνία.

Συνοψίζοντας, η βιβλιογραφία μέχρι τώρα έχει αποδώσει, ως επί το πλείστον, ξεχωριστές εννοιολογήσεις στις δύο προσεγγίσεις, παρά την αναγνώριση της διασυνδεσιμότητάς τους (Μάμας, 2014, Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Είναι αξιοσημείωτο επίσης να αναφερθεί ότι δεν έχει αναπτυχθεί επαρκής βιβλιογραφία που να εξετάζει συγκριτικά τη διαπολιτισμική και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι η κοινωνική, σχολική και ακαδημαϊκή συμπεριληψη μπορεί να συμβεί μόνο μέσω της ανάπτυξης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης (Hajisoteriou et al., 2020). Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, ορισμένοι θεωρητικοί της συμπεριληψης παρουσιάζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα από τα οχήματα που οδηγούν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις αξίες της (Bunäiaşu, 2015) ή θέτουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κάτω από την ομπρέλα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Γεροσίμου 2013, 2014).

Εκείνο που επισημαίνουμε είναι ότι αυτού του είδους οι επιχειρηματολογίες φαίνεται ότι προάγουν μια αυστηρά μονόδρομη και αναχρονιστική προσέγγιση, ενώ ταυτόχρονα υπονομεύουν την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και των σχολικών πρακτικών στην πολλαπλότητα των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Ταυτόχρονα, δε λαμβάνουν υπόψη την ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας ως του ακρογωνιαίου λίθου της βιωσιμότητας στη σύγχρονη εποχή, παρά το γεγονός ότι προσφάτως ορισμένοι ακαδημαϊκοί και ερευνητές άρχισαν να αναγνωρίζουν την ανάγκη δημιουργίας μιας *πολιτισμικά ανταποκρινόμενης* εκπαίδευσης για τη συμπεριληψη, χρησιμοποιώντας τον φακό της διαπολιτισμικής ικανότητας (Van Boxtel 2017).

Εκείνο που επιχειρούμε στην επόμενη ενότητα είναι να θεωρητικοποιήσουμε μια συνδυαστική προσέγγιση της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να προωθήσουμε τη βιωσιμότητα.

4. Βιώσιμη Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια παιδαγωγική πρόταση

Η ποιοτική ενδογενεακή και διαγενεακή εκπαίδευση έχει τεθεί ως παγκόσμιος στόχος από τα Ηνωμένα Έθνη στην Ατζέντα Βιώσιμης Ανάπτυξης του 2030. Ένας στόχος που θα περιλαμβάνει τη διασφάλιση της ισότιμης και χωρίς αποκλεισμούς ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, προάγοντας ευκαιρίες δια βίου μάθησης (UNESCO, 2015). Σύμφωνα με την ατζέντα, η απόκτηση ποιοτικής εκπαίδευσης είναι το θεμέλιο για τη δημιουργία της βιώσιμης ανάπτυξης. Ειδικότερα, ο στόχος 4.7 αναφέρει ότι:

«Μέχρι το 2030 όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης, μεταξύ άλλων, της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, τα ανθρωπίνια δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την προώθηση της κουλτούρας της ειρήνης και της μη βίας, της παγκόσμιας ιθαγένειας, της εκτίμησης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στην αειφόρο ανάπτυξη» (UNESCO, 2015).

Αναμφισβήτητα, αυτός ο στόχος είναι σύμφωνος με τους αντίστοιχους τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν λάβουμε, δε, υπόψη το γεγονός ότι η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνουν προτεραιότητα στην ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, είναι φανερό ότι τα δύο εκπαιδευτικά πρότυπα μπορεί να συμβάλουν στην αποτελεσματική επίτευξη του στόχου της βιώσιμης ανάπτυξης (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Αυτό που υποστηρίζουμε λοιπόν είναι ότι η αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω του παραδείγματος της ΒΣΔΕ που μπορεί να καταστήσει βιώσιμες τις συνθήκες για ισότητα, ειρηνική συνύπαρξη, ανθρωπίνια δικαιώματα, σεβασμό στην πολιτιστική πολυμορφία και ενεργό πολιτεϊότητα, τόσο εντός όσο και μεταξύ των γενεών.

Μιλώντας για τη βιωσιμότητα, αναφερόμαστε στην «ανάπτυξη που καλύπτει τις ανάγκες των σημερινών γενεών χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (World Commission on Environment and Development 1987, όπως αναφέρεται στην Palthe 2013, σ. 118). Ωστόσο, η έννοια έχει επικριθεί ως εξαιρετικά ευρεία καθώς «περιλαμβάνει σχεδόν τα πάντα και αφορά όλους, καθιστώντας εύκολο για τον καθένα να προσαρμόσει την έννοια της σύμφωνα με τη δική του πρακτική» (Olsson et al., 2016, σ. 177). Για το λόγο αυτό, φαίνεται ότι υπάρχει μια προσπάθεια να καταστούν οι στόχοι της πιο συγκεκριμένοι. Έτσι σύμφωνα με τη νέα νοηματοδότησή της, η αειφορία έχει πλέον αναδιαμορφωθεί ώστε να περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: την οικολογική, την

οικονομική και την κοινωνική. Η νέα αυτή στοχοθεσία αποτελεί την επέκταση της διακήρυξης της Σαλαμάνκα για τη συμπεριληψη, διαμορφώνοντας ουσιαστικά μια διευρυμένη έννοιά της που περιλαμβάνει τη μετανάστευση, την κινητικότητα, τη γλώσσα, την εθνικότητα και τη φτώχεια τόσο εντός όσο και μεταξύ των γενεών (Pérez-Castejón & Vigo-Arazola, 2021).

Η κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας περιλαμβάνει διάφορα επιμέρους θέματα που αναφέρονται στην ειρήνη, στην ισότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα (Jeronen et al., 2016), στην πολιτισμική πολυμορφία και τη διαπολιτισμική κατανόηση (UNESCO, 2006), στην κοινωνική δικαιοσύνη (Rusinko, 2010), στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου, καθώς επίσης και στην προώθηση της ανθρώπινης ευημερίας, ειδικά για ευάλωτα άτομα ή ομάδες (Ajmal et al., 2017). Οι Shirazi και Keivani (2017) πραγματοποιώντας μια μετα-ανάλυση των ερευνών για την κοινωνική διάσταση της βιωσιμότητας, κατέληξαν στις θεμελιώδεις αρχές της. Αυτές είναι η ισότητα, η δημοκρατία, η συμμετοχή, η κοινωνία των πολιτών, η κοινωνική συμπεριληψη και η ανάμειξη. Όλες αυτές οι αρχές θεμελιώνουν μια συνεκτική κοινότητα όπου ο διαχωρισμός και η περιθωριοποίηση απορρίπτονται. Από την άλλη πλευρά, σε μια τέτοια αλληλέγγυα κοινότητα είναι έκδηλη η πολιτιστική ποικιλομορφία, η κοινωνική δικτύωση και αλληλεπίδραση, το αίσθημα του ανήκειν, η αξιοπρεπής ποιότητα ζωής ή φροντίδα για όλους τους ανθρώπους, η ασφάλεια, με την έννοια της έλλειψης των συγκρούσεων, όπως επίσης και η ανθρώπινη ευημερία.

Η αειφορία, επομένως, επικεντρώνεται όχι μόνο στην ποσοτική αλλά κυρίως στην ποιοτική ενδογενεακή και διαγενεακή ικανοποίηση των αναγκών. Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τις αρχές της κοινωνικής διάστασης της βιωσιμότητας, τίθεται πλέον το ερώτημα εάν η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να διασφαλίσουν το δικαίωμα αυτής της γενιάς να αναπτυχθεί χωρίς να διακυβεύεται το ίδιο δικαίωμα για τις επόμενες γενιές, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της βιώσιμης ανάπτυξης (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Η ανάλυσή μας στην προηγούμενη ενότητα επισήμανε τα σημεία τομής των δύο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών μέσω της συγκριτικής τους προσέγγισης. Οι διακηρύξεις τους, ωστόσο, φαίνεται να διασταυρώνονται με την οντολογική βάση της αειφόρου ανάπτυξης, έτσι ώστε η σύζευξη των βασικών αρχών τους να καθιστά δυνατή τη μετάβαση σε ένα τρίτο παράδειγμα, αυτό της ΒΣΔΕ. Αναμφισβήτητα, οι βασικές αρχές που στηρίζουν τη φιλοσοφική βάση τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα, η δημοκρατία, η αποδοχή και η συμμετοχή (Μάμας, 2014). Ωστόσο, αυτές δεν μπορούν να θεωρηθούν βιώσιμες εάν οι σημερινές γενιές δεν εγγυηθούν το δικαίωμα των μελλοντικών γενεών να τις απολαύσουν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μετασχηματισμούς που πρέπει να πραγματοποιηθούν σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής πυραμίδας και με την αλλαγή των

στάσεων και των αντιλήψεων όλων των κοινωνικών ομάδων, ως εκ τούτου και εκείνων που χαράσσουν, επηρεάζουν και υλοποιούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019). Οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και συμμετοχής τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική ζωή δεν θα πρέπει να θεωρούνται προφανή και δεδομένα δικαιώματα, εάν οι σημερινές γενιές δεν δημιουργήσουν τις απαραίτητες πολιτισμικές συνθήκες για να είναι αυτά τα δικαιώματα βιώσιμα, εξασφαλίζοντας ισότητα μεταξύ των γενεών. Από αυτή την άποψη, η στροφή προς τη ΒΣΔΕ θεωρείται αναγκαία και καταλυτική.

Με βάση τα προαποτυπωθέντα, αυτό που ισχυριζόμαστε είναι ότι ο πιο σημαντικός τομέας επαφής μεταξύ των δύο παιδαγωγικών φιλοσοφιών που εξασφαλίζει ταυτόχρονα και τη βιωσιμότητα, είναι η κοινωνική δικαιοσύνη. Αν ληφθούν, δε, υπόψη οι εννοιολογικές της προσεγγίσεις, εύκολα γίνεται αντιληπτό γιατί αυτή θεωρείται η κοινή τους συνισταμένη. Για παράδειγμα, η Mansfield (2013) την οριοθετεί ως την ευθύνη της κοινωνίας και της εκπαίδευσης να προσφέρουν ευημερία σε όλους τους πολίτες ενός κράτους. Οι García κ.ά. (2016) τη θεωρούν ως την ανακατανομή των εκπαιδευτικών πηγών μάθησης, την αναγνώριση των διαφορών και των ανισοτήτων και την αντιπροσώπευση όλων των μαθητών και μαθητριών στη ζωή του σχολείου. Οι Ainscow κ.ά. (2006) εισάγουν τις διαστάσεις της ισότητας, της συμμετοχής, της κοινότητας, της κατανόησης και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, ως βασικών αξιών που θα πρέπει να εμπεριέχονται και να υποστηρίζουν την ευρεία έννοια της. ενώ οι Chiu & Walker (2007) τη θεωρούν ως την προσπάθεια βελτίωσης όλων των μαθητών και μαθητριών ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, φύλης, εθνικότητας, κουλτούρας, φύλου, δομής οικογένειας και αναπηρίας.

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η κοινωνική δικαιοσύνη είναι το αμοιβαίο σημείο αναφοράς, το κοινό συστατικό στοιχείο και η κοινή βάση για τη στήριξη της δομικής και οντολογικής υπόστασης της βιώσιμης συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

5. Οικοδομώντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο εφαρμογής: δομικοί, πολιτισμικοί και παιδαγωγικοί πόροι

Προκειμένου να δημιουργήσουμε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την επιτυχή εφαρμογή της ΒΣΔΕ, βασιζόμαστε στον McInerney (2007) και στην ιδέα του για τους *πόρους της ελπίδας* «στα σχολεία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και την ευρύτερη κοινότητα που θα καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών στην επίτευξη του στόχου μιας κοινωνικά δίκαιης σχολικής εκπαίδευσης» (σ. 257). Οι *πόροι της ελπίδας* περιλαμβάνουν ένα σύνολο δομικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών στρατηγικών και πόρων.

Αρχικά, οι δομικές στρατηγικές και οι πόροι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των σχολικών προγραμμάτων και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης (και αν μπορούμε να προσθέσουμε και με τις αντίστοιχες βιώσιμες διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές αρχές). Σε μια τέτοια προσπάθεια, είναι απαραίτητο να αντιστοιχιστούν οι ηγετικοί ρόλοι με τις προτεραιότητες της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον προγραμματισμό του σχολείου και στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών. Η σχολική ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί δυνητικά να προωθήσει την υιοθέτηση πιο βιώσιμων συμπεριληπτικών και διαπολιτισμικών πρακτικών, αλλά και να αναπτύξει μια συνεργατική κουλτούρα που θα αναδείξει την κριτική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών, προετοιμάζοντάς τους να γίνουν κοινωνικά ενεργοί πολίτες (Hajisoteriou & Angelides, 2014, Kiel et al., 2017). Εάν ο στόχος είναι η επίτευξη βιώσιμης βελτίωσης με την ανάπτυξη συμπεριληπτικών, διαπολιτισμικών και κοινωνικά δίκαιων σχολικών κουλτούρων, απαιτείται νέο πνεύμα και δράση για την καθοδήγηση των πολύπλοκων αλλαγών που θα εγγυώνται τη συμπεριληψη, όχι μόνο για την τρέχουσα αλλά και για τις μελλοντικές γενιές. Υπό αυτή την έννοια, τα βασικά στοιχεία της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να περιλαμβάνουν την κατανόηση της αλλαγής, τη δημιουργία σχέσεων, τη βιώσιμη οικοδόμηση και ανταλλαγή γνώσεων και τη δημιουργία συνοχής (Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Με βάση την προσέγγιση του McInerney (2007), υποστηρίζουμε επίσης ότι οι στρατηγικές και οι πόροι που σχετίζονται με την κουλτούρα, μπορούν να αποτελέσουν τη δεύτερη διάσταση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για την επιτυχή εφαρμογή της ΒΣΔΕ. Αυτές οι στρατηγικές και οι πόροι στοχεύουν στην ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας που προάγει ένα βιώσιμο ήθος κοινωνικής δικαιοσύνης. Η σχολική κουλτούρα θα πρέπει λοιπόν να ενισχύει τις «σχέσεις συνεργασίας, τη μάθηση με γνώμονα την επιτυχία και μια κουλτούρα συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση» (McInerney 2007, σ. 261). Είναι ζωτικής σημασίας να εμπλακούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στη διαπραγμάτευση τόσο της μάθησης όσο και της αξιολόγησής τους, αλλά και να αναπτυχθεί το πρόγραμμα σπουδών με βάση τις πολιτισμικές φιλοδοξίες και τα ενδιαφέροντα τους. Η κατανόηση των πολιτισμικών φιλοδοξιών και ενδιαφερόντων για τη δημιουργία συναφών πολιτισμικών στρατηγικών και πόρων, απαιτεί επίσης τη συμμετοχή των γονέων, με ιδιαίτερη αναφορά στους γονείς μεταναστευτικής βιογραφίας. Η ανάπτυξη, λοιπόν, δυναμικών κοινωνικών δικτύων εντός και εκτός σχολείων, είναι επιτακτική ανάγκη. Τέτοια δίκτυα μπορεί να λειτουργήσουν ως πολιτισμικοί πόροι που εκπολιτίζουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν οι σχολικοί φορείς και δημιουργούνται πιο συνεργατικές δράσεις, που μπορούν να οδηγήσουν σε βιώσιμη κοινωνική δικαιοσύνη αναπτύσσοντας διαπολιτισμικές πρωτοβουλίες και ανοίγοντας το δρόμο προς τη συμπεριληψη (Hajisoteriou & Angelides, 2016b).

Η τρίτη διάσταση των πόρων της ισχυρής ελπίδας σύμφωνα με τον McInerney (2007), περιλαμβάνει τις παιδαγωγικές στρατηγικές και τους πόρους, που δίνουν προτεραιότητα στη μάθηση υπό όρους κοινωνικής δικαιοσύνης. Κατά την επιτυχή εφαρμογή του παραδείγματος της ΒΣΔΕ, υποστηρίζουμε την ανάπτυξη της Πολιτισμικά Βιώσιμης Παιδαγωγικής (Culturally Sustaining Pedagogy) που μπορεί να επιτρέψει την ανάπτυξη μεθοδολογιών διδασκαλίας και μάθησης υπό την προοπτική της ΒΣΔΕ. Η Πολιτισμικά Βιώσιμη Παιδαγωγική παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί ο βιώσιμος μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη διαπολιτισμική και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ώστε να διασφαλιστεί η κοινωνική δικαιοσύνη τόσο για την τρέχουσα όσο και για τις μελλοντικές γενιές (Valiandes et al., 2018). Οι Paris & Alim (2014) εισήγαγαν αρχικά την Πολιτισμικά Βιώσιμη Παιδαγωγική για να δώσουν έμφαση στον πολυμορφικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο χαρακτήρα των πολιτισμικών ταυτοτήτων και πρακτικών, έτσι ώστε να αμφισβητήσουν τον ηγεμονικό χαρακτήρα του κυρίαρχου πολιτισμικού ρεύματος, επικρίνοντας παράλληλα τους τρόπους με τους οποίους ο πολιτισμός μπορεί να αναπαράγει συστημικές ανισότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο, επομένως, εκείνο που εισηγούμαστε είναι η δημιουργία πολιτισμικά βιώσιμων εκπαιδευτικών συστημάτων που θα βασίζονται στην πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες μπορούν να διαπρέψουν στο σχολείο μόνο όταν οι εξελισσόμενες ατομικές και ομαδικές κουλτούρες, οι γλώσσες, οι κληρονομίες και οι εμπειρίες τους εκτιμώνται και χρησιμοποιούνται για τη διευκόλυνση της μάθησης και της ανάπτυξής τους και όταν τους εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες, προγράμματα και πόρους (Valiandes et al., 2018).

6. Συμπεράσματα

Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από υπερ-διαφοροποίηση, η βιώσιμη διαφύλαξη της διαφορετικότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας θα πρέπει να είναι αδιαπραγμάτευτοι στόχοι. Υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα αναδεικνύεται το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στον αυτοπροσδιορισμό, αναγνωρίζεται η μοναδικότητά του, ενώ η όποια ετερότητα γίνεται αντιληπτή ως μια συνηθισμένη πτυχή της ανθρώπινης ανάπτυξης που καθιστά τη διαχείρισή της από τα σχολεία επιτακτική και αναπόφευκτη (Florian, 2017). Η ΒΣΔΕ βασιζόμενη στις ομοιότητες και τα κοινά στοιχεία της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας, εγγυάται την κοινωνική συνοχή, την ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου καθώς και την ανθρώπινη ευημερία, μέσω της διαμόρφωσης προϋποθέσεων ασφάλειας μεταξύ των ατόμων και μεταξύ των γενεών και μέσω της εγκαθίδρυσης μιας ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξαρτήτου χρώματος, φυλής, θρησκείας, ειδικών μαθησιακών αναγκών ή εθνοτικής προέλευσης.

Πρωθώντας την παιδαγωγική της προσέγγισης που προτείνουμε, δημιουργούνται όλες οι συνθήκες για τη δημιουργία μιας σταθερής, συνεπούς και βιώσιμης αλλαγής, με πολλαπλά οφέλη για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις κοινωνίες. Οι Ainscow κ.ά. (2019) επισημαίνουν ότι η δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων (και αν μπορούμε να προσθέσουμε και βιώσιμα διαπολιτισμικών) έχει θετικό εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο. Υποστηρίζουμε σθεναρά αυτή τη θέση, καθώς πιστεύουμε ότι η εσωτερική αλλαγή του σχολείου είναι δυνατό να οδηγήσει σε αλλαγή στις κοινωνικές πεποιθήσεις, στις οποίες το σχολικό σύστημα μπορεί να ασκήσει ουσιαστική επιρροή. Η ανάγκη να αναπτυχθούν διδακτικές πρακτικές που να ανταποκρίνονται με βιώσιμο τρόπο σε κάθε είδους ποικιλομορφία είναι επιτακτική, προκειμένου να προωθηθεί η αλλαγή των στάσεων απέναντι στον πλουραλισμό. Τα σχολεία κατ'αυτό τον τρόπο γίνονται υπεύθυνα για την ανταπόκριση στον πλουραλισμό των βιογραφιών και των κοινωνικών εμπειριών των μαθητών και μαθητριών τους, διευρύνοντας και πολλαπλασιάζοντας τις μαθησιακές επιλογές τους (Sturm, 2019). Η ΒΣΔΕ με το εννοιολογικό της πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει ώστε να καταστεί αυτή η προοπτική βέλτιστη και πραγματοποιήσιμη.

Ο βιώσιμος σεβασμός στη διαφορετικότητα που στηρίζει το σύστημα αξιών της ΒΣΔΕ μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης, η οποία αποτελεί το κοινό συστατικό των δύο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών, της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διασφαλίζει τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη μη παραβίαση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Katseli et al., 2016). Επομένως, μόνο με την αντιμετώπιση των αλλαγών σε παγκόσμιο, εθνικό και ατομικό επίπεδο μέσω της διάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης και με τη θεώρηση του διαφορετικού ως ίσου, μπορεί να είναι εγγυημένη η βιώσιμη ενδογενεακή και διαγενεακή ανάπτυξη (Hajisoteriou & Angelides, 2016a).

Η ενσυναίσθηση, η φροντίδα, ο σεβασμός και η αμοιβαία κατανόηση, πρέπει να ενσωματωθούν στις εκπαιδευτικές ρητορικές και πρακτικές και να επικεντρωθούν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές και στις μαθήτριες, μέσω της έκθεσής τους σε συναφείς μεθόδους διδασκαλίας και διδακτικό υλικό (Crispel & Kasperski, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να διασφαλιστούν οι συνθήκες που επιτρέπουν τόσο στη σημερινή όσο και στις μελλοντικές γενιές την αυθεντική αλληλεπίδραση, την κοινωνική δικτύωση, την κοινωνική συμπεριληψη και τη συμμετοχή σε μια ενεργό κοινωνία των πολιτών που προάγει την ανθρώπινη ευημερία και ελαχιστοποιεί τις συγκρούσεις (Σόρκος & Χατζησωτηρίου, 2019).

Επιπλέον, καθώς η βιβλιογραφία υποδεικνύει την έλλειψη έρευνας και παρέμβασης στον τομέα της υποστήριξης των μαθητών και μαθητριών των εθνικών μειονοτήτων που χαρακτηρίζονται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Tan et al., 2017), η ανάγκη εφαρμογής της ΒΣΔΕ είναι επιτακτική. Μέσω αυτής μπορούμε να επικεντρωθούμε στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην κατανόηση των στοιχείων που διαφοροποιούν τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες από τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών των εθνικών μειονοτήτων, που ταυτόχρονα είναι αναδυόμενοι δίγλωσσοι αλλά επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή έχουν άλλες αναπηρίες. Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών θα πρέπει να επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών με στόχο την παροχή αποτελεσματικής και βιώσιμης υποστήριξης, προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών τους. Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις αλλά και όσον αφορά το αξιακό της σύστημα, η ΒΣΔΕ μπορεί να διευκολύνει τη μετάβαση σε μια μετα-υλιστική εποχή όπου οι αξίες υπερτερούν των συμφερόντων.

Εν κατακλείδι, η ΒΣΔΕ συνδυάζοντας το φιλοσοφικό πλαίσιο και τις καλά σχεδιασμένες πρακτικές τόσο της συμπεριληπτικής όσο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να επιλύσει χρόνιες κοινωνικές συγκρούσεις και συγκρούσεις εξουσίας και να προωθήσει την κοινωνική συνοχή. Μπορεί να επεκτείνει τα όρια της ευαισθητοποίησης για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και να υποστηρίξει την προώθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας που επιτρέπει τη βιώσιμη επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ ανθρώπων τόσο εντός όσο και μεταξύ των γενεών. Μπορεί να είναι η κινητήριο δύναμη που θα απελευθερώσει την ελπίδα από το *κουπί της Πανδώρας*, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες της παρούσας αλλά και των μελλοντικών γενεών μπορούν να πετύχουν στο σχολείο, χωρίς η διαφορετικότητά τους να αποτελεί εμπόδιο στην προοπτική τους.

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

- Acuña, L.M.R. & Cárdenas, M.L. (2017) Inclusive education and ELT policies in Colombia: Views from some PROFILE journal authors. *PROFILE*, 19 (1): 121-136.
- Ainscow, M. (2012) Special and inclusive education in Europe. In J. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education* Thousand Oaks, CA: Sage: 2064-2067.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5): 295-308.
- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019) Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8): 671-676.
- Ajmal, M.M., Khan, M., Hussain, M. & Helo, P. (2017) Conceptualizing and incorporating social Sustainability in the Business Word. *International Journal of Sustainable Development & Word Ecology*, 25 (4): 327-339.

- Alleman-Ghionda, C. (2009) From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). New York: Routledge.
- Alur, M. & Rioux, M. (2009) Early intervention and inclusive education. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas* (pp. 137-160). SAGE Publications India Pvt Ltd.
- Azorin, C. & Ainscow, M. (2018) Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (1): 58-76.
- Banks, J.A. (2010) Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 233-258). Danvers, MA: John Wiley.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd edition). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bleszynska, K.M. (2008) Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Bunăiașu, C. M. (2015) Developing programs of intercultural education with regard to the inclusive education's values. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 57: 42-47.
- Caetano, A.P., Freire, I.P. & Machado, E.B. (2020) Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (1): 57-73.
- Chiu, M. M. & Walker, A. (2007) Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45 (6): 724-739.
- Crispel, O. & Kasperski, R. (2019) The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9): 1079-1090.
- Felder, F. (2021) Celebrating diversity in education and the special case of disability. *Educational Review*, 73 (2): 137-152.
- Florian, L. (2017) Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling: Inclusive Education for Each and Every Learner. In L. Florian & N. Panti (Eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling. Inclusive Learning and Educational Equity*, vol 2. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_17
- García, A.J., López, V.S., Vélez, T.G., Rico, A.M. & Jiménez, L.J. (2016) Social justice: A qualitative and quantitative study of representations of social justice in children of primary education. *SHS Web of Conferences*, 26: 1-5.

- Gorski, P.C. (2009) Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20 (2): 87-90.
- Gorski, P. C. (2013) *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap*. New York: Teachers College Press.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014) Facing the challenge: School leadership in intercultural schools. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42 (4): 66-83.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014) Facing the challenge: School leadership in intercultural schools. *Educational Management, Administration & Leadership*, 42 (4): 66-83.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016a) *The Globalization of Intercultural Education. The Politics of Macro-Micro Integration*. London: Palgrave Macmillan.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016b) Promoting immigrant parental involvement in culturally-diverse schools through a multiple perspectives approach. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11 (2): 145-162.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides, P. (2020) Rethinking interculturalism: student voices on promoting intercultural school development. *Research Papers in Education*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849367>
- Hernández-Bravo, J.A., Cardona-Moltó, M.C. & Hernández-Bravo, J.R. (2017) Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28 (1): 20-38.
- Jeronen, E., Palmberg, I. & Yli-Panula, E. (2016) Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability- A Literature Review. *Education Sciences*, 7 (1): 1-19.
- Kairiene, B. & Sprindziunas, A. (2016) Social equality as groundwork for sustainable schooling: The free lunch issue. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18 (1): 127-139.
- Katseli, C., Pantazis, V. & Gounela, K. (2016) Human dignity during the period of economic and social crisis in Greece. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4): 463-474.
- Kiel, E., Syring, M. & Weiss, S. (2017) How can intercultural school development succeed? The perspective of teachers and teacher educators. *Pedagogy, Culture and Society*, 15 (2): 243-261.
- Mansfield, K.C. (2013) "I Love These Girls-I Was These Girls": Women Leading for Social Justice in a Single-Sex Public School. *Journal of School Leadership*, 23 (4): 640-663.
- McInerney, P. (2007) From naive optimism to robust hope: Sustaining a commitment to social justice in schools and teacher education in neoliberal times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35 (3): 257-272.

- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita G., Goldrick, S., Hope, M., Paez, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016) Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (1): 46-61.
- Messiou, K. (2019a) Collaborative action research: facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27 (2): 197-207.
- Messiou, K. (2019b) The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23 (7-8): 768-781.
- Michael, O. & Rajuan, M. (2009) Perceptions of “the other” in children’s drawings: An intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education*, 6 (1): 69-86.
- Ngo, B. (2013) Culture consciousness among Hmong immigrant leaders: Beyond the dichotomy of cultural essentialism and cultural hybridity. *American Educational Research Journal*, 50 (5): 958-990.
- Olsson, D., Gericke, N. & Chang Rundgren, S-N. (2016) The effect of implementation of education of sustainable development in Swedish compulsory schools- assessing pupils’ sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, 22 (2): 176-202.
- Palthe, J. (2013) Integrating human rights in business education: Embracing the social dimension of sustainability. *Journal of Education for Business*, 88 (2): 117-124.
- Paris, D. & Alim, H. S. (2014) What are we seeking to sustain through culturally sustaining pedagogy? A loving critique forward. *Harvard Educational Review*, 84 (1): 85-100.
- Pérez-Castejón, D. & Vigo-Arazola, M.B. (2021) Investigating the education of preservice teachers for inclusive education: meta-ethnography. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2019702>
- Rusinko, C.A. (2010) Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3): 507-519.
- Shirazi, M.R. & Keivani, R. (2017) Critical reflections on the theory and practice of social sustainability in the built environment- a meta-analysis. *Local Environment*, 22(12): 1526-1545.
- Sorkos, G. & Hajisoteriou, C. (2021) Sustainable intercultural and inclusive education: teachers’ efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture and Society*, 29 (4): 517-536.
- Tan, A.G.P., Ware, J. & Norwich, B. (2017) Pedagogy for ethnic minority pupils with special educational needs in England: common yet different? *Oxford Review of Education*, 43 (4): 447-461.

- Tomlinson, S. (2009) Multicultural education in United Kingdom. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 121-133). New York: Routledge.
- UNESCO (2006) *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014, UNESCO: International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015) *2030 Sustainable Development Goals*. Paris: UNESCO.
- Valiandes, S., Neophytou, L. & Hajisoteriou, C. (2018) Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29 (3): 379-398.
- Van Boxtel, J. M. (2017) Constructing culturally responsive professional development for inclusion in El Salvador using the lens of intercultural competence. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (11): 1173-1183.
- Vranješević, J. & Frost, D. (2016) Stories from intercultural education in Serbia: Teacher leadership and parent participation. *European Education*, 48 (1): 63-78.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπεριληψης* (σσ. 191-218). Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2013) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Συμπεριληψη: Πρόσκληση και Πρόκληση για την Εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 351-376). Διάδραση.
- Γεροσίμου, Ε. (2014) Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (σσ. 96-111). Εκδόσεις Σαΐτα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Μάμας, Χ. (2014) Συμπεριληπτική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (σσ. 80-95). Εκδόσεις Σαΐτα.
- Σόρκος, Γ. & Χατζησωτηρίου Χ.. (2019) Η «Αειφόρος Διαπολιτισμική Συμπεριληπτικότητα» μέσα από τη συγκριτική προσέγγιση της Συμπεριληπτικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Α. Σολωμού & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Βελτιώνοντας το σχολείο και τη διδασκαλία σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού* (σσ. 53-72). Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013) Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Διάδραση.