

Διαπολιτισμική στοχοθεσία σε διαδικασία μετάβασης. Η σημασία των Νέων Τεχνολογιών για τη Διαπολιτισμική Διδακτική.

Αλιβίζος Σοφός*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
lsfos@rhodes.aegean.gr

<http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/sofos.asp>

Περίληψη:

In dem vorliegenden Beitrag wird der Begriff Erziehungsziel im Rahmen der interkulturellen Diskussion erörtert. Das erkenntnisleitende Interesse konzentriert sich dabei auf den Übergang von interkulturellen Zielen zu authentischen interkulturellen handlungsleitenden Normen. Dabei spielen neue Technologien eine wichtige Rolle für das veränderte Verständnis. Gezeigt werden soll hier, dass veränderte gesellschaftspolitische Bedingungen etablierte Denkweisen aufheben bzw. modifizieren können.

Die Darstellungen werden in 3 Schritten vorgenommen. Im ersten Teil wird gezeigt, dass gesellschaftspolitische Phänomene und technologische Entwicklungen die gegenstandstheoretischen Ansätze und die daraus formulierten interkulturellen Ziele bedingen. Weiterhin wird auf die Problematik der Umsetzung vorformulierter Erziehungsziele, vor allem solcher, die gesellschaftliche Veränderungen markieren, eingegangen. Hier folgt der Vorschlag, interkulturelle Erziehungsziele als handlungsleitende Normen aufzufassen und die neuen Technologien in das Bildungswesen zu integrieren. Im zweiten Schritt wird die Rolle der neuen Medien als Chance herausgestellt, interkulturelle Handlungsnormen durch authentisches medienbasiertes Handeln erlebbar zu machen. Dies wird am Beispiel von sechs medienbedingten Phänomenen skizziert: 1. *die Internationalisierung der Kommunikation*, 2. *die Erlebnis- und Handlungsorientierung der Interaktionen*, 3. *die Unbefangenheit der Kommunikation*, 4. *die Übernahme virtueller Identitäten*, 5. *die Bildung virtueller Beziehungen*, 6. *die Entinstitutionalisierung des Wissens*.

Im Ausblick werden schließlich mediendidaktische Überlegungen hinsichtlich der veränderten Funktionen von Medien in der Schule formuliert.

1. Εισαγωγή

Στην παρακάτω εργασία θα αναπτύξουμε τον όρο «εκπαιδευτικός στόχος» στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το επιστημολογικό ενδιαφέρον εστιάζεται στη μετάβαση από τους διαπολιτισμικούς στόχους σε αυθεντικούς κανόνες διαπολιτισμικής, κοινωνικής δράσης. Οι Νέες Τεχνολογίες παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη διαφοροποιημένη προσέγγιση. Θέλουμε να δείξουμε εδώ ότι οι κοινωνικοπολιτικές προϋποθέσεις μπορούν να ακυρώσουν, να διαφοροποιήσουν ή και να αλλάξουν «παγιωμένους» τρόπους σκέψης. Θα αναπτύξουμε την προσέγγισή μας σε τρεις ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι οι θεωρίες αντικειμένου και οι διατυπωμένοι διαπολιτισμικοί στόχοι που απορρέουν από αυτές επηρεάζονται από κοινωνικοπολιτικά φαινόμενα και τεχνολογικές εξελίξεις. Επιπλέον, θα αναφερθούμε στην

* Ο Α. Σοφός είναι Επιμ. Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Παν. Αιγαίου και διδάσκει Παιδαγωγική των Μέσων.

προβληματική της υλοποίησης διακηρυγμένων παιδαγωγικών στόχων, προπάντων τέτοιων στόχων που συνδέονται με κοινωνικές αλλαγές. Εδώ ακολουθεί η πρόταση να συλλάβουμε τους διαπολιτισμικούς παιδαγωγικούς στόχους σαν κανόνες που οδηγούν σε συγκεκριμένες πρακτικές δράσης ή κοινωνικές δράσεις και με βάση αυτό να προτείνουμε την ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό σύστημα.

Στη δεύτερη ενότητα, θα εστιάσουμε στο ρόλο των νέων μέσων ως ένα πλαίσιο, μέσω του οποίου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν διαπολιτισμικούς κανόνες δράσης και να διαπραγματευτούν την υποκειμενική «σημασία» συγκεκριμένων δράσεων.

Αυτό θα το περιγράψουμε βάσει 6 φαινομένων που συσχετίζονται άμεσα με τα μέσα: 1. η διεθνοποίηση της επικοινωνίας, 2. ο προσανατολισμός των διαδράσεων σε βιώματα και σε δράσεις, 3. η απρόσκοπτη επικοινωνία, 4. η υιοθέτηση εικονικών ταυτοτήτων, 5. η δημιουργία εικονικών σχέσεων και 6. η αποθεσμοποίηση της γνώσης.

Στο τέλος, θα διατυπώσουμε μερικές σκέψεις σχετικά με τη διδακτική των μέσων σε σχέση με τις διαφοροποιημένες λειτουργίες των μέσων στο σχολείο.

2. Η μετάβαση από τους διαπολιτισμικούς στόχους σε διαπολιτισμικούς κανόνες δράσης – Η σημασία των μέσων.

Μια γρήγορη μάτια στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δείχνει ότι οι διατυπωμένοι κανόνες δράσης είναι κοινωνικοπολιτικά προσδιορισμένοι ή τουλάχιστον επηρεασμένοι (Friesenhan 1998). Συγχρόνως όμως, αναπτύχθηκαν, μέσα από αντιπαράθεσεις, νέες παιδαγωγικές θεωρίες και αντιλήψεις για την παιδαγωγική πράξη. Στη διαδικασία αυτή αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα από τα οποία απορρέουν διαφοροποιημένοι κανόνες δράσης.

Έτσι π.χ., το βαυαρικό διαπολιτισμικό μοντέλο δίνει προτεραιότητα στην όποια μητρική γλώσσα και στην πολιτισμική ταυτότητα. Ως βασική κοινωνικοπολιτική σκέψη, έχουμε εδώ το μοντέλο της εναλλαγής των μεταναστών, δηλαδή την υπόθεση, ότι οι μετανάστες μετά από ένα μικρό χρονικό διάστημα θα επιστρέψουν στην πατρίδα τους.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο προσανατολίζεται σε έναν ανθρωπιστικό ορθολογισμό. Σκοπός αυτού του μοντέλου είναι να καταστούν οι μετανάστες ικανοί, από τη μια πλευρά να διατηρήσουν την κουλτούρα τους και από την άλλη πλευρά να αποδεχτούν νέους τρόπους ζωής. Όμως, αυτό μοιάζει με άσκηση «σπαγκάτ» που οδήγησε στο να θεωρούνται οι διαπολιτισμικοί κανόνες δράσης σαν ομαλοποίηση και στεγανοποίηση διαφορετικών πολιτισμικών βιοκόσμων. Από μια κριτική σκοπιά η πολυπολιτισμική αυτή θέση ισχύει ως παιδαγωγική νομιμοποίηση της δημιουργίας ενός εσωτερικού εφεδρικού στρατού για τη βιομηχανία. Ας πάρουμε το παράδειγμα της Γερμανίας: με βάση το μοντέλο αυτό οι Γερμανοί δεν εμποδίζονται στις ευκαιρίες και στα δικαιώματά τους από τους ξένους εργάτες, επειδή προτιμούνται οι Γερμανοί εργαζόμενοι. Η παρουσία των ξένων είναι προσωρινή εφόσον αυτοί αφομοιώνονται, γίνονται «Γερμανοί». Βέβαια, αυτή η άποψη αρχίζει να κλονίζεται, αν εξετάσει κανείς τις δραματικές εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στο χάρτη του εργατικού δυναμικού. Στο πλαίσιο της διεύρυνσης της Ε.Ε μεταφέρονται γερμανικές επιχειρήσεις στις γειτονικές χώρες ή/και προτιμούνται εργαζόμενοι από τις γείτονες ανατολικές χώρες της Ε.Ε. με μισθούς, που οριοθετούν την υποψία, ότι η Ευρώπη περνά σε μια φάση σκληρού οικονομικού ανταγωνισμού.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο βασίζεται σε μια διευρυμένη αντίληψη της κουλτούρας και συνδέεται με καταστάσεις καθημερινότητας, υλικές και οικολογικές συνθήκες ζωής των ανθρώπων. Σκοπός αυτού του μοντέλου είναι η αποτυποποίηση και η μη ωραιοποίηση των πολιτισμικών διαφορών και της επικοινωνιακής κατανόησης γηγενών και ξένων. Βασική κοινωνικοπολιτική αντίληψη στο μοντέλο αυτό, είναι το να καταστεί δυνατή η δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στην

οποία ανήκουν πολίτες με διαφορετικές εθνικότητες. Επίσης, είναι πολύ βασική εδώ η αντίληψη ότι πρέπει να ξεπεραστεί το μοντέλο της συναλλαγής των μεταναστών, δηλαδή της επιστροφής των μεταναστών στην πατρίδα τους.

Όλο και πιο συχνά στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης θεσμοθετούνται διαπολιτισμικοί κανόνες δράσης, οι οποίοι εργαλειοποιούνται για πραγματιστικούς λόγους. Από αυτήν την άποψη παρουσιάζει ενδιαφέρον η τελική έκθεση του ερευνητικού προγράμματος «μαθαίνοντας για την Ευρώπη» στο οποίο τονίζεται η σημασία της γλωσσικής εκπαίδευσης και της μάθησης ξένων γλωσσών για τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

„„Das „Europa der Bürger“ lässt sich für den beruflichen und privaten Alltag – in Abwesenheit kostspieliger professioneller Sprachmittel – nur dann herstellen, wenn sich die Menschen über Sprachgrenzen hinweg verständigen können und wenn sie sprachliche und kulturelle Pluralität akzeptieren, die Voraussetzung für den politischen Bestand des zusammenwachsenden Europas ist, und wenn sie gelernt haben, mit den daraus resultierenden Schwierigkeiten umzugehen.“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995)“

Κοινωνικοπολιτικοί συσχετισμοί αιτιών προβάλλονται εδώ στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος. Σε αντίθεση με παλαιότερους διαπολιτισμικούς κανόνες δράσης οι οποίοι τονίζουν τη σημασία να διατηρηθούν κοινωνικό-πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικές εθνικές κουλτούρες, υπογραμμίζονται εδώ οι δεξιότητες και ικανότητες που πηγάζουν από τις γλώσσες και συνδράμουν έτσι, ώστε να βελτιωθούν ή τουλάχιστον να ελαττωθούν τα γλωσσικά και γενικότερα τα επικοινωνιακά εμπόδια. Αντί αφηρημένων γλωσσικών στόχων που αναφέρονται στη μητρική γλώσσα υπογραμμίζεται εδώ η σημασία των κανόνων κοινωνικής δράσης βάσει των οποίων η διαπολιτισμική επικοινωνία γίνεται αντιληπτή ως επικοινωνιακή δράση, δηλαδή ως συνάντηση με άλλους συμβολικούς κώδικες.

Αν και σε αυτό το σημείο η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης δεν αποτελεί αντικείμενο ευρείας ανάλυσης, παρόλα αυτά γίνεται σαφές ότι η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου θεωρείται πολύ σημαντική. Οι Νέες Τεχνολογίες διαδραματίζουν εδώ ρόλο κλειδί. Τα μέσα, από τη μία μεριά, γίνονται αντιληπτά ως εργαλείο δικτυωμένης επικοινωνίας και από την άλλη μεριά, τα ίδια τα μέσα ενσαρκώνουν διαδικασίες επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους MacLuhan (1995) και Kloock-Spahr (1997) οι Νέες Τεχνολογίες διαφοροποιούν τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου, καθορίζουν γενικότερα σχήματα, με τη βοήθεια των οποίων γίνεται αντιληπτός ο κόσμος, και επιδρούν καταλυτικά στις κοινωνικές σχέσεις καθώς και στις επικοινωνιακές διαδικασίες. Το μήνυμα ενός μέσου είναι λοιπόν αυτό το οποίο εκείνο κάνει με τους ανθρώπους και όχι αυτό που στην καθημερινότητα εννοούμε, δηλαδή το περιεχόμενο του μέσου. Εδώ εννοείται ότι η τεχνολογία, δηλαδή τα νέα μέσα, επηρεάζει άμεσα τις μορφές της ανθρώπινης κοινωνικής συμβίωσης. Η γλώσσα είναι το περιεχόμενο της γραφής και αυτό με τη σειρά του είναι το περιεχόμενο της τυπογραφίας. Αυτό το «περιεχόμενο» αποκρύπτει τον τρόπο επίδρασης των μέσων και αποπροσανατολίζει από τις πραγματικές επιδράσεις.

Οι παραπάνω τοποθετήσεις κάνουν φανερό ότι οι διαπολιτισμικοί στόχοι καθορίζονται και μεταβάλλονται τόσο από κοινωνικο-πολιτικούς όσο και από τεχνολογικούς παράγοντες. Κοινωνικο-πολιτικές αποφάσεις, τεχνολογικές εξελίξεις και παιδαγωγικές θεωρίες βρίσκονται σε ένα στενό συσχετισμό μεταξύ τους.

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει την εξέλιξη των διαπολιτισμικών στόχων έχει να κάνει με την ίδια τη φύση των στόχων αυτών. Διατυπωμένοι διαπολιτισμικοί στόχοι αντιπροσωπεύουν αποφάσεις που σχετίζονται με γενικότερους μορφωτικούς στόχους, καθώς επίσης και με ερμηγείες συγκεκριμένων εφαρμογών σε σχολικά και κοινωνικά πεδία. Σε αυτό το σημείο πρέπει να θέσουμε την ερώτηση, αν τελικά είναι δυνατό να επιτευχθούν οι διατυπωμένοι διαπολιτισμικοί στόχοι.

Η έννοια «στόχος» σηματοδοτεί κάποιες επιθυμητές καταστάσεις που διατυπώνονται με σαφήνεια και υλοποιούνται. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, προκειμένου να επιτευχθεί και να ανακατασκευαστεί ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Η έννοια του «αποτελέσματος» αναφέρεται στη δυνατότητα να βρεθεί ένας σίγουρος τρόπος, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να έρθουν όσο πιο κοντά γίνεται στους προεπιλεγμένους στόχους. Σε σχέση με τους διαπολιτισμικούς στόχους, όπως π.χ. καταγραφή κοινωνικών αλλαγών και εισαγωγή κοινωνικών νεωτερισμών ή υποστήριξη μιας εταιρικής συμβίωσης με άλλους, είναι αμφίβολο κατά πόσο είναι δυνατό να επιτευχθούν τέτοιοι στόχοι.

Εδώ πρόκειται για παιδαγωγικούς στόχους, οι οποίοι δεν έχουν να κάνουν μόνο με ενδοατομικές αλλαγές των υποκειμένων αλλά και με τον επηρεασμό κοινωνικών καταστάσεων. Τέτοιου είδους παιδαγωγικοί στόχοι δεν είναι μόνο διατυπωμένοι με ασάφεια, αλλά στην πραγματικότητα δεν είναι καν παιδαγωγικοί στόχοι, αφού γεννούν την εντύπωση, ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες από μόνες τους θα ήταν σε θέση να επηρεάσουν τις κοινωνικές δομές σε ευρεία κλίμακα. Ένας παιδαγωγικός στόχος τέτοιου τύπου το περισσότερο που μπορεί να πετύχει είναι π.χ. η προσωπική χειραφέτηση ενός ατόμου. Στην πραγματικότητα, η εκπαίδευση παίζει πολύ μικρό ρόλο. Η εκπαίδευση δεν είναι σε θέση από μόνη της να θέσει σε κίνηση μια κοινωνική διαδικασία. Διότι μαζί με την εκπαίδευση συνυπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων όπως π.χ. η ηθική, τα ήθη και έθιμα, η κοσμοθεωρία, ο τρόπος ζωής και η κουλτούρα μιας κοινωνίας που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της κοινωνικής εξέλιξης, πρόκειται δηλαδή για μία διαδικασία που μπορεί να προσδιοριστεί ως κοινωνικοποίηση.

Πέρα από αυτό, η μονόπλευρη επιχειρηματολογία και η αιτιολογία των περιεχομένων των διαπολιτισμικών στόχων στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας είναι δύσκολη. Σαφώς προσδιορισμένοι στόχοι βρίσκονται συχνά σε αντίθεση με την κοινωνική πραγματικότητα. Η αντίθεση μεταξύ της «σκόπιμης», δηλαδή της προσχεδιασμένης „intentionale“ και της συναρτησιακής αγωγής „funktionale“ αποτελεί εδώ ένα γνώριμο διαλεκτικό σχέδιο στην παιδαγωγική επιστήμη. Αυτή η διαλεκτική αναζωογονείται, λόγω της εισόδου των Νέων Τεχνολογιών σε μορφωτικά ιδρύματα.

Παλαιωμένα σχολικά βιβλία μεταφέρουν συχνά στερεοποιημένα πολιτιστικά πρότυπα και εικόνες. Παράλληλα, οι προκαθορισμένες ερμηνείες των περιεχομένων στερούν από τους μαθητές τη δυνατότητα να διαμορφώσουν δικές τους ερμηνείες, τη στιγμή που με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορούν οι μαθητές να βιώσουν αυθεντικές εμπειρίες και να τις ερμηνεύσουν ως χειραφετημένα υποκείμενα. Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα «πώς το σχολείο του μέλλοντος θα αντιδράσει σε αυτήν την πρόκληση στην κοινωνία της πληροφορίας»; Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να διαδραματίσουν ένα διττό ρόλο :

- Παρουσιάζοντας τη δυνατότητα της διαφοροποίησης επικοινωνιακών μορφών (π.χ. δραστηριότητες που βασίζονται σε E-mail, μάθηση μέσω του διαδικτύου, εκπαιδευτικά λογισμικά).
- Δρομολογώντας μορφωτικές διαδικασίες (σύμφωνα με την ορισμό του Klafki της κατηγορικής μόρφωσης), καθώς επίσης και θέτοντας ερωτήματα που σχετίζονται με την ηθική, την αλήθεια, την αντικειμενική και την εικονική πραγματικότητα. Η μάθηση πραγματοποιείται μέσω ατομικών κατασκευών και μαθησιακών εφαρμογών που βασίζονται σε εργαλειακά λογισμικά. Η ίδια ακριβώς η προσπάθεια της προσφοράς γνώσης με τη βοήθεια των μέσων δρομολογεί αυτοσχεδιαζόμενες μαθησιακές διαδικασίες. Το σχολείο του μέλλοντος μπορεί να εφαρμόσει και να

χρησιμοποιήσει αυτές τις νέες μορφές με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να διαμορφώσουν αυτόνομα τις μαθησιακές τους δράσεις.

3. Οι Νέες Τεχνολογίες επιφέρουν διαδικασίες ευαισθητοποίησης και δυνατότητες εφαρμογής κανόνων κοινωνικής δράσης.

Με ένα συνήθη αυτοματισμό, συσχετίζονται και συχνά ταυτίζονται οι Νέες Τεχνολογίες με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Θα ήταν ουτοπικό να θεωρούμε ότι η ύπαρξη νέων τεχνολογιών, οι οποίες διευκολύνουν τη διεθνή επικοινωνία, αυτόματα επιφέρουν και διαπολιτισμική επικοινωνία. Τότε, θα αποτελούσε κάθε διαδικασία, στο τέλος της οποίας θα υπήρχε ένα επικοινωνιακό προϊόν, μεταξύ δύο ανθρώπων από διαφορετικές χώρες, διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι κάθε διεθνής επικοινωνία που μεταφέρεται με μέσο π.χ. τηλέφωνο και email θα ήταν αποτέλεσμα μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Κατ' επέκταση, θα σήμαινε αυτό ότι ένα τηλεφώνημα στις ΗΠΑ ή ένα επαγγελματικό ταξίδι στη Σουηδία θα περιείχε στοιχεία διαπολιτισμικότητας, γεγονός που βασικά είναι δυνατό αλλά όχι και αναγκαίο. Τέτοιες δραστηριότητες σίγουρα δεν μπορούν να θεωρηθούν υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως διαπολιτισμική επικοινωνία.

Αντίθετα, μπορούν να θεωρηθούν διάφορες δραστηριότητες ως διαπολιτισμικές διαδικασίες επικοινωνίας, αν αυτές προσπαθούν να εκπληρώνουν τους παρακάτω κανόνες κοινωνικής δράσης και κοινωνικής μάθησης :

- **Μακροκοινωνικό επίπεδο:** Κανόνες κοινωνικής δράσης που, με συγκεκριμένη παρατήρηση και ανάλυση, μέσω αναγνώρισης εξαρτήσεων και κοινωνικοπολιτικών συμφερόντων, δυναμώνουν την ενσυνείδηση σε δεδομένες βιωματικές περιστάσεις.
- **Μικροκοινωνικό επίπεδο:** Κοινωνικοί κανόνες δράσης, οι οποίοι υποστηρίζουν και ενδυναμώνουν τις επικοινωνιακές και διαλογικές ικανότητες. Εδώ, πρόκειται για τέτοιου είδους κανόνες κοινωνικής δράσης που δίνουν τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης γενικευμένων αξιών και κανόνων της κοινωνίας που μεταφέρονται με συμβολικά συστήματα δράσης τα οποία βέβαια στηρίζονται σε ιστορικά κοινωνικά και ιδεολογικά δεδομένα (Sofos 1997).
- **Ενδοατομικό επίπεδο:** Αυτό το επίπεδο περιέχει ατομικές ικανότητες, δεξιότητες, ανάγκες, επιθυμίες και στοχοθεσίες. Πρόκειται για εκείνες που μπορούν να αναγνωριστούν στα παρακάτω πεδία: 1. της προσωπικότητας και της ατομικής ταυτότητας, 2. του συναισθήματος (ασφάλεια, προσωπική αναγνώριση), 3. της κοινωνικής δράσης (επαφή, θετική στάση), 4. των φυσικών αναγκών (κίνηση, εναλλαγή), 5. αισθητήριων αναγκών (βίωμα, εμπειρία), 6. ψυχοκινητικότητας (ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων), 7. σημασιολογικών και υπερβατικών αναγκών (Aselmeier/Eigenbrot/Kron 1983).

Η κοινωνική δράση που πραγματοποιείται στα παιδαγωγικά πεδία, μέσω της διάδρασης, μπορεί να θεωρηθεί ως επικοινωνιακή δράση, η οποία από τη μία μεριά αναγνωρίζει το σκοπό της στα ίδια τα υποκείμενα τα οποία συγκροτούν αυτή τη δράση, και από την άλλη μεριά επιδιώκει τη διαπραγμάτευση του νοήματος και της σημασίας της κοινωνικής δράσης από τη μεριά των συμμετεχόντων σε αυτή τη διαδικασία. Οι διαπολιτισμικές διαδικασίες δεν σκοπεύουν μόνο στο να είναι οι μαθητές ικανοί να δρουν κοινωνικά αλλά έρχονται παράλληλα να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της γνωστικής και κριτικής ικανότητάς τους δηλαδή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους. Η γνωστική ικανότητα συμπεριλαμβάνει επίσης την ικανότητα να είναι σε θέση κανείς να ανασκοπεί ιδεολογικο-κριτικά το περιεχόμενο και τους στόχους των κανόνων κοινωνικής δράσης

(Sofos 1996). Σημείο εκκίνησης αποτελεί εδώ η θέση, ότι η γνώση είναι δυνατή με τη μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, ως λογική διαπραγμάτευση του νοήματος διαμέσου κανόνων κοινωνικής έκφρασης, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί, αν η γνώση ως κριτική εξέταση περιέλθει σε πλαίσιο διαλόγου (Argumentativer Zusammenhang). Αυτό υλοποιείται μέσω του «επικοινωνιακού διαλόγου», ο οποίος είναι ένα είδος πεδίου/θεσμού ελέγχου (Instanzkontrolle) της ατομικής ανασκόπησης. Στο τέλος των διαπολιτισμικών διαδικασιών βρίσκεται ένα επικοινωνιακό προϊόν με συγκεκριμένες αποφάσεις ως το αποτέλεσμα περιεχομένου. Όμως, το τελικό προϊόν δεν αποτελεί σκοπό της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Σημασία έχει πιο πολύ η διαδρομή, δηλαδή η επικοινωνία καθαυτή, η οποία επιτρέπει στους εμπλεκόμενους στην επικοινωνία να αναθεωρήσουν κριτικά τις δικές τους θέσεις και τον τρόπο σκέψης τους.

Η υλοποίηση διαπολιτισμικών κανόνων κοινωνικής δράσης πραγματοποιείται, σύμφωνα με τον House (2002) στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περίπτωσης (μικροπλαίσιο), καθώς επίσης και στο πλαίσιο της κοινωνικής δράσης (μακροπλαίσιο). Εδώ, θα μπορούσε ακόμα να προσαρτηθεί και το ενδοπροσωπικό πλαίσιο. Θα ήταν δυνατόν δηλαδή οι προσωπικές στάσεις και αναπαραστάσεις απέναντι σε άλλους τρόπους κοινωνικής ζωής να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και αναθεώρησης. Οι διαπολιτισμικοί κανόνες κοινωνικής δράσης μπορούν να υλοποιηθούν συσχετίζοντας τα τρία προαναφερόμενα επίπεδα. Από αυτόν το συσχετισμό δημιουργούνται «τομές», προσωπικές αποσταθεροποιήσεις (Verunsicherung, Krisen) που μπορούν να οδηγήσουν σε διαφοροποίηση άκριτων στάσεων και στην επανοργάνωση της γνώσης.

Στα πλαίσια αυτής της ανθρωπολογικής προσέγγισης του ανθρώπου, χρησιμοποιούνται οι έννοιες «προσωπική αποσταθεροποίηση», «σκέψη» και «γνώση» ως συνώνυμα. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο άνθρωπος δρα πάντα βασιζόμενος στις ελάχιστες γνωστικές του δομές και λειτουργίες με σκοπό να εξασφαλίσει τη ζωή του. Βασιζόμενος σε αυτό ο άνθρωπος «υπολογίζει» δράντας ενεργητικά, όπως δείχνει ο Πραγματισμός (Dewey 1966) και ο Κονστρουκτιβισμός (Glaserfeld 2000).

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι τέτοιες διαδικασίες ευαισθητοποίησης δρομολογούνται, κατά κανόνα, μέσω διαδράσεων «πρόσωπο με πρόσωπο» (face to face). Σύμφωνα με μία καταληκτική έκθεση του μόνιμου συμβουλίου του ομοσπονδιακού κράτους και των κρατιδίων της Γερμανίας (στο Kron/Sofos 2003) και ενός ερευνητικού σεμιναρίου στο πανεπιστήμιο του Mainz, θεωρούνται οι Νέες Τεχνολογίες ως καινοτόμοι οδοί που μπορούν να δρομολογήσουν διαδικασίες ευαισθητοποίησης. Η διαπολιτισμική επικοινωνία ως κοινωνικοί κανόνες δράσης που βασίζονται σε μέσα επηρεάζει και εισάγει νέα φαινόμενα: 1. τη διεθνοποίηση της επικοινωνίας, 2. τη δρασιακή και βιωματική επέκταση της επικοινωνίας, 3. την παρρησία της επικοινωνίας, 4. την ανάληψη εικονικών ταυτοτήτων, 5. τη σύναψη εικονικών σχέσεων μέσω του διαδικτύου, 6. την αποθεσμοποίηση της γνώσης.

3.1 Η διεθνοποίηση της επικοινωνίας

Στην προαναφερόμενη έκθεση της Κομισιόν του 1995 στη Γερμανία, τονίζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν τα μέσα όσον αφορά στη διεθνοποίηση της επικοινωνίας. Παράλληλα, οι Νέες Τεχνολογίες διαφοροποιούν τις κοινωνικές δομές. Ομάδες ανθρώπων ή μεμονωμένοι άνθρωποι αναπτύσσουν το συναίσθημα ότι ανήκουν μαζί και δημιουργούν μία ομάδα, χωρίς να εξαρτώνται πλέον από πιο γεωγραφικές αποστάσεις. Εθνικά και κρατικά όρια παρακάμπτονται και η επικοινωνία γίνεται παγκόσμια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη συνάντηση διαφορετικών τρόπων συμπεριφοράς αλλά και αξιών, καθώς και κανόνων κοινωνικής συμβίωσης, στο πλαίσιο μιας ποικιλίας εμπειριών-βιωμάτων σε μία πολύπλοκη κοινωνική και προσωπική διαμόρφωση της ζωής. Η ένταση και η δυναμικότητα των βιωμάτων, καθώς επίσης και οι αντιθέσεις με πολύπλοκες

περιστάσεις, επηρεάζουν τις διαδικασίες ευαισθητοποίησης και αποτελούν παράλληλα τη βάση για την επανεξέταση προσωπικών κανόνων κοινωνικής δράσης και κοινωνικών αξιών.

3.2 Η δρασιακή και βιωματική επέκταση της επικοινωνίας

Οι διαπολιτισμικές διαδικασίες γίνονται αντιληπτές, κατά κανόνα, ως βιωματικές και διαμορφωτικές διαδικασίες. Πίσω από αυτήν τη θεώρηση διαφαίνεται η αντίληψη ότι η ευαισθητοποίηση ως μαθησιακή διαδικασία προσφέρει ευκαιρίες για βιώματα και νέες δυνατότητες κοινωνικής δράσης. Σε ηλεκτρονικές αίθουσες επικοινωνίας συναντιούνται μαθητές από διαφορετικές χώρες επικοινωνούν σε μία ή σε διαφορετικές γλώσσες, χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν νέα σύμβολα επικοινωνίας, π.χ. :) (χαρά), :-))) (μεγάλη χαρά), :-((λύπη). Σ' αυτήν τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες συσχετίζουν τις εμπειρίες και τις ανακοινώσεις τους. Η αυθεντικότητα αποδίδει στην επικοινωνία πειστικότητα και ανοίγει νέους ορίζοντες κατανόησης. Η διαπολιτισμική επικοινωνία σε ηλεκτρονικές αίθουσες συνομιλίας και στο διαδίκτυο δεν περιορίζεται μόνο στο γνωστικό επίπεδο. Υποκειμενικές ερμηνείες βρίσκονται σε ένα πλαίσιο συσχετισμού με τις διαδικασίες κοινωνικής δράσης. Σε τέτοιες διαδικασίες επικοινωνίας συμπεριλαμβάνονται και οι κοινωνικοί κανόνες δράσης συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων (Subkultur). Θεωρούνται επίσης ως σημαντικές πηγές που «εγχαράζουν» πτυχές της προσωπικότητας των συμμετεχόντων στην επικοινωνία. Η θεώρηση ότι η επικοινωνία μεταφέρει μόνο πληροφορίες αποδυναμώνεται. Στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος τοποθετούνται τα υποκείμενα και οι ομάδες σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Η σημασία των συμβόλων που δρουν ως διαμεσολαβητές στα πλαίσια των διαδράσεων με τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία θεωρείται ως βασική. Γιατί ακριβώς στη σύγκριση διαφορετικών μορφών συμπίλωσης και σχημάτων συλλογισμού ενυπάρχει η δυνατότητα να επανεξεταστεί η ατομική κοινωνική δράση και ίσως ακόμα να διαφοροποιηθεί. Οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία αναφέρονται στις εμπειρίες τους, στις βιωματικές τους περιστάσεις, στις επιθυμίες τους, και συχνά αναγνωρίζουν ότι τα καθημερινά βιώματά τους και οι ανάγκες τους συχνά μοιάζουν ανεξάρτητα από πολιτισμικά και γεωγραφικά όρια (ανθρωπιστική διάσταση) (<http://www.be.schule.de/schulen/wam/them/house/w-strtd.htm>).

3.3 Η απρόσκοπτη επικοινωνία

Η έννοια της «απρόσκοπτης επικοινωνίας» αναφέρεται στο γεγονός, ότι η επικοινωνία διαμορφώνεται με έντονα ανοιχτό τρόπο σε αντιδιαστολή με την επικοινωνία της καθημερινής ζωής που δεν βασίζεται σε τεχνολογίες (Döring 1997). Οι συνομιλητές δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν μη λεκτικές και κινητικές μορφές έκφρασης, επειδή οι συμμετέχοντες δεν βρίσκονται σε άμεση φυσική επαφή, με αποτέλεσμα ο συνομιλητής να μη γίνεται αντιληπτός ως ο «κοινωνικός άλλος» (signifikante Andere), σύμφωνα με τον Mead (1995). Αυτό οδηγεί επί πλέον στο να μη συμπεριλαμβάνονται άμεσα συμβατικοί κανόνες και αξίες κοινωνικής δράσης. Η περίπτωση αυτή επιτρέπει συχνά στους συμμετέχοντες να εισαχθούν σε ένα πλαίσιο διαλόγου όπου μπορούν να μιλούν με παρρησία για τα προσωπικά τους βιώματα. Έτσι, διαφαίνεται ότι η ανωνυμία του υποκειμένου αποδεσμεύεται εν μέρει από τον κοινωνικό έλεγχο και τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς, γεγονός που ανοίγει διαφοροποιημένους ορίζοντες κοινωνικής δράσης. Η θετική πλευρά της «αποδέσμευσης», που έγκειται στην ανωνυμία και στην ελάττωση του κοινωνικού ελέγχου διαφαίνεται ως έντονα ανοιχτή στάση, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Εδώ διαφαίνεται ότι η ανωνυμία δρα «προστατευτικά» υποβοηθώντας την παραπάνω διατυπωμένη στάση των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία, εστιάζοντας έτσι στην ουσία των

προσωπικών βιωμάτων. Αυτό το φαινόμενο είναι βέβαια γνωστό και από καθημερινές εμπειρίες π.χ. έντονα προσωπικές ομολογίες σε «άγνωστα πρόσωπα» στο τρένο ή στο ταξί, όπου γίνονται «εξομολογήσεις» σε αγνώστους, ακριβώς γιατί οι αποδέκτες ειλαμβάνονται ως ανώνυμοι.

3.4 Η ανάληψη εικονικών ταυτοτήτων

Η «σκόπιμη» απόκρυψη ή ψευδή δήλωση μεμονωμένων χαρακτηριστικών του υποκειμένου όπως το φύλο, η ηλικία μπορεί να θεωρηθεί ως συγκεκριμένη στρατηγική, προκειμένου να αποκτήσει νέες εμπειρίες. Οι κοινωνικές αξίες και κανόνες δεν αποδυναμώνονται άμεσα, αλλά με την ανάληψη διαφοροποιημένων ταυτοτήτων μπορεί κανείς να αναγνωρίσει ατομικές τυποποιήσεις στον τρόπο σκέψης και δράσης.

Στα πλαίσια της εικονικής επικοινωνίας μπορεί κανείς να αναφερθεί σε ανάγκες και σε ενδιαφέροντα, τα οποία κοινωνικά δεν είναι «αναγνωρισμένα». Ένας ερωτηθείς νέος που επισκεπτόταν ηλεκτρονικές αίθουσες (chat) επικοινωνίας στο εξωτερικό παρουσιαζόταν ως ακροδεξιός. Με αυτόν τον τρόπο έλκυε την προσοχή των άλλων συμμετεχόντων στην επικοινωνία και άνοιγε συζητήσεις που σχετιζόνταν με την εικόνα του Γερμανού ακροδεξιού στο εξωτερικό. Με παρόμοιες δράσεις μπορεί κάποιος να αναλάβει διαφοροποιημένες προσεγγίσεις ενός θέματος, υποδυόμενος μια εικονική ταυτότητα, ακόμα και να γνωρίσει τυποποιημένους τρόπους δράσης και αξιών που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς.

Η δυνατότητα αυτή να δοκιμάσει κάποιος στο πλαίσιο μιας εικονικής επικοινωνίας νέους ρόλους είναι πολύ σημαντική. Στην πραγματικότητα, «τιμωρούνται» αποκλίσεις από κοινωνικούς θεσμούς ή θεσμοθετημένες στάσεις. Ο αυθορμητισμός των συμμετεχόντων στην επικοινωνία περιορίζεται έτσι από κοινωνικούς κανόνες και αξίες. Σε αντιδιαστολή – σύμφωνα με τη θεώρηση της συμβολικής διάδρασης- τονίζεται το «ICH» δηλαδή οι «κοινωνικές συμβάσεις» τις οποίες έμαθαν τα υποκείμενα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (Mead 1995).

Στα πλαίσια της εικονικής επικοινωνίας συγκεκριμενοποιείται η αυθεντικότητα παίρνοντας τη μορφή διαφορετικών ειδών αναπαραστάσεων και επιδιώξεων. Η ανάληψη εικονικών ρόλων όπως ενός ακροδεξιού, μιας γυναίκας, ενός ομοφυλόφιλου, ενός κοριτσιού εμπεριέχει στοιχεία ενός διευρυσμένου θεάτρου ρόλων με σκοπό να υποβοηθήσει την κοινωνική μάθηση. Τέτοια εικονικά παιχνίδια ρόλου λειτουργούν ως διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Ακριβώς εδώ, τοποθετείται και η μεγάλη ευκαιρία, να θεωρηθούν οι διαδικασίες ευαισθητοποίησης ως διαδικασίες κοινωνικής μάθησης.

3.5 Η σύναψη εικονικών σχέσεων μέσω του διαδικτύου

Οι σχέσεις αποτελούν βασική προϋπόθεση για την ψυχική ισορροπία και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Στον εικονικό κόσμο μπορεί να θεωρηθεί η «σχέση» ως «συμμετοχή» σε μία ομάδα ανθρώπων. Φυσικά και εδώ, όπως και στις «φυσικές» σχέσεις, μπορεί να διαφοροποιηθεί αρκετά ο βαθμός της έντασης και ο δεσμός της σχέσης. Παρόλα αυτά, τα κριτήρια της εικονικής σχέσης διαφοροποιούνται από αυτά της «φυσικής σχέσης», επειδή αυτά βασίζονται κατά κύριο λόγο στο αίσθημα της ενσωμάτωσης ενός ανθρώπου στην ομάδα και στην ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών του. Σε σχέσεις τέτοιου είδους, συχνά δεν παίζουν σημαντικό ρόλο γνωστά κριτήρια όπως το επάγγελμα, ηλικία, το φύλο και ο χρώς.

Στο προσκήνιο τοποθετούνται τα κοινά ενδιαφέροντα καθώς επίσης και οι κοινές εικονικές εκφράσεις τους. Έτσι, δημιουργούνται σχέσεις ως σύνδεσμοι κοινού ενδιαφέροντος και κοινωνικής αλληλεγγύης. Ως παράδειγμα μπορούν να αναφερθούν πολιτικές δράσεις

συγκεκριμένης κοινότητας στο διαδίκτυο απέναντι σε μονοπώλιο, όπως η Microsoft ή πολιτικές κυβερνήσεις π.χ. Γαλλία, οι οποίες επέφεραν «πραγματικές» αλλαγές.

3.6 Η αποθεσμοποίηση της γνώσης

Οι διαδικασίες ευαισθητοποίησης μπορούν να θεωρηθούν ως μορφωτικές διαδικασίες. Ως μόρφωση μπορεί να θεωρηθεί εδώ η κριτική και η αυτοπροσδιοριζόμενη θεώρηση κοινωνικών φαινομένων π.χ. διάκριση. Η δημιουργία στερεότυπων έγκειται συχνά στη μονο-πολιτιστική δομή της παραδοσιακής παιδαγωγικής, η οποία ερμηνεύει τη γνώση στο πλαίσιο ενός έθνους (Friesenhan 1998). Ο Görfer (1984) έδειξε στην ανάλυσή του ότι το θέμα «σταυροφορίες» στα σχολικά βιβλία της Βαυαρίας είναι άμεσα συνδεδεμένο με αρνητικές αναπαραστάσεις, στις οποίες οι Τούρκοι θεωρούνται ως «βάρβαροι εχθροί». Ο Auernheimer (1992) παρουσιάζει το σχολείο ως χώρο όπου δημιουργούνται διακρίσεις και στερεότυπα. Εκεί, συχνά απεικονίζονται κοινωνικά φαινόμενα, όπως η θέση και ο ρόλος των αλλοδαπών σε μία κοινωνία, με προβληματικό τρόπο. Επίσης, στα σχολικά βιβλία παρουσιάζονται πολλαπλά εικόνες, που αποδίδουν σε κατοίκους άλλων χωρών αρνητικά χαρακτηριστικά. Η εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν οι μαθητές «άτυπες» γνώσεις. Αυτού του είδους οι γνώσεις προσφέρουν εναλλακτικές επιλογές για την εκκίνηση διαφοροποιημένων μορφωτικών διαδικασιών. Αυτό έδειξαν μεταξύ άλλων και τα αποτελέσματα ενός πανεπιστημιακού προγράμματος έρευνας σε συνεργασία με γυμνάσια από την περιοχή του Mainz. Οι μαθητές συγκέντρωσαν πληροφορίες από το διαδίκτυο, καθώς επίσης και από την επικοινωνία με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σχετικά με το θέμα «Ινδιάνοι στην Αμερική». Παρακάτω ένα απόσπασμα από την καταληκτική αναφορά του καθηγητή:

«Η ποιότητα και η ποικιλία των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξέπληξε και αποτέλεσε ένα καταλυτικό βίωμα. Οι ιστοσελίδες των τοπικών περιοχών ήταν φτιαγμένες με επαγγελματικό τρόπο και τραβούσαν την προσοχή των μαθητών λόγω της αυθεντικότητάς τους. Έτσι, οι μαθητές έμαθαν ότι το ποσοστό ανεργίας σε μερικές περιοχές των Ινδιάνων ήταν 0%, ενώ σε άλλες έφτανε μέχρι το 80%. Η διεύθυνση εκπαίδευσης των Ινδιάνων παρείχε πληροφορίες σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τις δραστηριότητες στο σχολείο, καθώς επίσης και πρόγραμμα για την καταπολέμηση των οινόπνευματων ποτών, των ναρκωτικών, την κατοχή όπλων. Επίσης, μου έκανε εντύπωση ότι μερικές ομάδες μαθητών ινδιάνικων σχολείων είχαν δημιουργήσει με πολλή φροντίδα ιστοσελίδες που παρουσίαζαν με πολλές λεπτομέρειες τα σχολεία τους και πληροφορίες σχετικά με την ινδιάνικη κουλτούρα τους. Σε αυτό το σημείο παρουσιάζω τα παρακάτω συμπεράσματα:

Οι μαθητές του White Mountain Apache Reservation παίζουν ποδόσφαιρο, μπάσκετ, βλέπουν ταινίες όπως Star Wars, όπως ακριβώς και οι δικοί μας οι μαθητές! Υπάρχει όμως μία διαφορά: πιστεύουν στο Θεό «του πατέρα και της μητέρας γης» και διατηρούν αντίστοιχες παραδόσεις. Αν συγκρίνει κάποιος τα αποτελέσματα που βρήκαμε με τα περιεχόμενα που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία, θα επιθυμούσε κανείς να παραμερίσει τα σχολικά βιβλία: τα στοιχεία τους είναι ξεπερασμένα κι αν όχι τελείως ξεπερασμένα, τότε τόσο μονόπλευρα που καταλήγουν σε γενικολογίες και στερεότυπα.

Τα σχολικά βιβλία δεν μπορούν να ανταγωνιστούν την αυθεντικότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων από το διαδίκτυο. Πέραν τούτου ο ενθουσιασμός, με τον οποίον οι μαθητές βρήκαν και αξιολόγησαν τα αποτελέσματα από το διαδίκτυο δεν μπορεί να συγκριθεί με κανένα τρόπο με τη συχνά παθητική συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι μαθητές στα πλαίσια του παραδοσιακού μαθήματος» (Schenk 2002).

4. Ανασκόπηση

Η μετάβαση του ανθρώπου από την εποχή του λίθου στην εποχή του Cyberspace (Scheunpflug 2000) συνοδεύεται από διαδικασίες εικονικής επικοινωνίας. Το φαινόμενο της εικονικής

επικοινωνίας δείχνει ότι εντός της κοινωνίας έχει εδραιωθεί μια νέα προσέγγιση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως εναλλαγή ενός παραδείγματος. Η νέα ερμηνεία του κόσμου επιφέρει επίσης αλλαγές στην κοινωνική οργάνωση και στην κοινωνική αντίληψη του κόσμου, γιατί οι Νέες Τεχνολογίες (διαδίκτυο, ηλ. ταχυδρομείο, ηλ. αίθουσες επικοινωνίας) εδραιώνονται μέσα από την ίδια τη χρήση τους στην κοινωνική σκέψη και δράση. Αυτό βέβαια δεν πραγματοποιείται με αυτόματο τρόπο. Μόνο διαμέσου του γόνιμου συνδυασμού μεταξύ της εικονικότητας και της επικοινωνιακής δράσης μπορούν να αναπτυχθούν νέοι ορίζοντες για την επέκταση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Το αποτέλεσμα αυτού του συνδυασμού είναι μία διαφοροποιημένη λειτουργία. Προκαθορισμένοι διαπολιτισμικοί στόχοι επεκτείνονται ή μετατρέπονται με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών σε αυθεντικές συναντήσεις και επικοινωνιακές δράσεις που βασίζονται στο διαδίκτυο. Κάτω από παιδαγωγική ανάλυση αυτό σημαίνει: τη χειραφέτηση των μαθητών, δηλαδή την απόκτηση δυνατότητας να ερμηνεύουν τον κόσμο βάσει των δικών τους νοητικών κατασκευών.

Συνοπτικά, μπορεί εδώ να διατυπωθεί η θέση ότι οι Νέες Τεχνολογίες στα πλαίσια της μετάβασης σε μια νέα εποχή και ειδικότερα στην εποχή της κυριαρχίας των ηλεκτρονικών μέσων σηματοδοτούν την κυριαρχία των μέσων που είναι σε θέση να υποκαταστήσουν «φυσικές» διαδικασίες με εικονικές μορφές πραγματικότητας.

Ήδη ο McLuhan (1995) έδειξε ότι τέτοιες πολιτισμικές μεταβάσεις συνοδεύονται από τη μία μεριά από κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις και από την άλλη μεριά οι διαφοροποιημένες λειτουργίες των νέων μέσων ασκούν μια καταλυτική επίδραση στην ατομική αντίληψη καθώς επίσης και στην ατομική και στην κοινωνική συνείδηση. Σε αυτό το πλαίσιο υποθέτει ο McLuhan ότι πολλά χαρακτηριστικά του δυτικού ορθολογισμού αποδίδονται στις επιρροές που μπορούν να αναζητηθούν στην ανακάλυψη της τυπογραφίας.

Συνεπώς, κάτω από την επίδραση των νέων μέσων αναμένεται να αναπτυχθούν νέες μορφές ορθολογισμού και συμπεριφοράς. Αυτό υποστηρίζουν πολυάριθμες δημοσιεύσεις οι οποίες αναλύουν το φαινόμενο της επικοινωνιακής και της μιντιακής δεξιοτήτας (Σοφός υπό έκδοση). Η διαφοροποίηση ατομικών και κοινωνικών σχεδίων δράσης που βασίζονται στις Νέες Τεχνολογίες δεν σημαίνει όμως ότι τα κλασικά μέσα είναι περιττά ή ότι τίθενται στο περιθώριο.

Ο Faulstich (1995) παρατηρεί, ότι στα πλαίσια της εξέλιξης των μέσων στην ιστορία, κανένα μέσο δεν τίθεται σε αχρηστία εξαιτίας κάποιου άλλου. Αντίθετα, τα νέα μέσα συντελούν ώστε να χρησιμοποιούνται τα υπάρχοντα «κλασικά» στο πλαίσιο ενός διαφοροποιημένου συσχετισμού λειτουργιών. Όπως ακριβώς η γραφή δεν έγινε αιτία φθοράς της προφορικής επικοινωνίας, το τηλέφωνο δεν περιθωριοποίησε την επιστολική αλληλογραφία, έτσι μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η διαδίκτυομένη επικοινωνία δεν θα περιθωριοποιήσει τη «φυσική» επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο.

Αν μεταφέρουμε αυτούς τους συλλογισμούς στο σχολείο ως συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, τότε μπορούμε να διατυπώσουμε κάτω από το πρίσμα της διδακτικής των μέσων την υπόθεση ότι τα νέα μέσα οδηγούν σε διαφοροποιήσεις των μορφών επικοινωνίας που ήδη υπάρχουν. Βέβαια, τόσο τα κλασικά όσο και τα νέα μέσα επικοινωνίας είναι στη δομή τους ισόμορφα, δηλαδή συγκρίσιμα, αλλά όσον αφορά στη λειτουργία τους δεν είναι ταυτόσημα. Τα κλασικά μέσα, όπως τα βιβλία, έχουν τη λειτουργία να παρουσιάζουν και να συστηματοποιούν μορφωτικά περιεχόμενα. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν συγκεκριμένα περιεχόμενα μόνο με περιορισμούς, γιατί τα θέματα είναι κατά κανόνα προσδιορισμένα από τους μορφωτικούς θεσμούς και οργανισμούς. Οι πληροφορίες τους είναι εκτός τούτου παλαιωμένες.

Όλα αυτά δεν ισχύουν για τα νέα μέσα τα οποία διαφοροποιούνται από το βιβλίο, λόγω της παγκοσμιοποίησης των πληροφοριών και του τρόπου με τον οποίο τις προσφέρουν. Αν και αυτά μεταφέρουν καλύτερα και πιο γρήγορα πληροφορίες σε σύγκριση με το παρελθόν, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως μέσα παρουσίασης. Επιπλέον, επιτρέπουν να αναπτυχθούν οι σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικά γεωγραφικά μέρη, οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία αυθεντικών διαδικασιών μάθησης σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο χρησιμοποιούνται άνθρωποι πόροι για την κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Τα υπάρχοντα μέσα και τα υλικά δεν χάνουν ως προς την σημασία τους, αλλά οι λειτουργίες τους διαφοροποιούνται. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν λοιπόν να θεωρηθούν ως δυνατότητες με σκοπό τη δυναμικότητα (Dynamisierung) της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ακριβώς αυτή η διαφοροποιημένη επικοινωνιακή δεξιότητα στην εποχή της εικονικής πραγματικότητας «Cyberspace» μπορεί να οδηγήσει στην απαρχή διαπολιτισμικών διαδικασιών επικοινωνίας στο σχολείο. Η πραγματική όμως εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο είναι αποφασιστική και καταλυτική όσον αφορά στην ανάπτυξη ενός αντίστοιχου παιδαγωγικού τρόπου σκέψης και δράσης. Η αντιμετώπιση αυτού του παιδαγωγικού προβληματισμού μπορεί να θεωρηθεί παράλληλα ως βασικό δίλημμα στην παιδαγωγική της μεταμοντέρνας εποχής.

Βιβλιογραφία

- Aselmeier, U., Eigenbrot, K., Kron, F.: Schule und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers. Mainz (1983).
- Auernheimer, G.: Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung. In: Päd. Extra 1 (1992).
- Beck, Ch./Sofos, A. (eds.): Pädagogische Verantwortung und Neue Medien. Mainz (2001).
- Dewey, J.: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York, London (1966).
- Döring, N.: Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Batinic (ed.): Internet für Psychologen. Göttingen (1997).
- Faulstich, W. (ed.): Grundwissen Medien. 2. Aufl., München (1995).
- Friesenhan, G.: Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik. Frankfurt/M (1988).
- Glaserfeld, E. v. : Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (ed.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 12. Aufl. München (2000).
- Göpfert, H. Von edlen Rittern, Kreuzzügen und Ausländerhaß. In: Päd. Extra 4(1984) S. 40-44.
- House, J.: Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt%5Fejournal/jg%2D01%2D3/beitrag/house.htm> 04.005.2005.
- Kloock, D., Spahr, A.: Medientheorien. Eine Einführung. München (1997).
- Kron, F./Sofos, A.: Mediendidaktik – Zur Integration der Neuen Medien in Lehr- und Lernprozesse. München (2003).
- Kron, F.: Grundwissen Pädagogik. 4. Aufl. München (1994).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.): Abschlußbericht eines Modellversuchs. Lernen für Europa 1991-1994. Soest (1995) 8.

- McLuhan, M./Bruce, P.: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn (1995).
- Mead, H.: Geist, Identität und Gesellschaft. 10. Aufl. Frankfurt/Main (1995).
- Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 3. Aufl. München (1976).
- Schenk, W: Integration von Internetarbeit in den fremdsprachlichen Unterricht am Beispiel „Englisch“. In Beck, Ch./Sofos, A. (eds): Pädagogische Verantwortung und Neue Medien. Mainz (2001) 195-199.
- Scheunflug, A.: Lernen mit der Steinzeitausstattung in das Cyberspace. In: Pädagogik 3 (2000) S. 44-47.
- Sofos, A. Eine kategoriale Begründung von Handlungsnormen in pädagogischen Theoriekonzepten. In: Pädagogische Rundschau. 51 (1997) 517-557.
- Sofos, A.: Erziehungsziele in der pädagogischen Diskussion. Eine Bestandsaufnahme in Deutschland von 1960 bis 1994. Dissertation Mainz (1996).
- Sofos, A.: Virtuelle Umgebungen – über die Perspektiven einer mediendidaktischen Konzeption. In: Beck, Ch./ Sans, K. (eds): Evaluationsbericht: Virtuelle Lehr- und Lernumgebung aus der Sicht der AdressatInnen. Mainz 2002.