Παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμός και παιδεία του πολίτη
Παιδεία του πολίτη και πολιτική αγωγή

Αθανάσιος Γκότοβος

Περιληψη

Η παιδεία του πολίτη, αλλά και η πολιτική παιδεία ως τομέας της, ως παιδαγωγικό πρόταγμα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί κάτω από ιδανικές συνθήκες μπορεί να προσδιοριστεί στα πλαίσια ενός ελεύθερου παιδαγωγικού διαλόγου που αντλεί τόσο από την αρχαία ελληνική σκέψη, όσο και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία γύρω από τον πολίτη εν γένει και τον πολίτη ως πολιτικό υποκείμενο και αντικείμενο. Διαφορετικά τίθεται το πρόβλημα, όταν οι δύο αυτές έννοιες παραπέμπουν όχι απλώς σε παιδαγωγικό ιδεώδες, αλλά σε παιδαγωγικό ενέργημα. Τότε η πολιτική παιδεία και η παιδεία του πολίτη λειτουργούν κατ' ανάγκην μέσα σε ένα ιστορικά δεδομένο πλαίσιο με τις εξωτερικές (οικουμενικές, ευρωπαϊκές) και εσωτερικές του (εθνικές) συντεταγμένες. Η ένταξη της Ελλάδας στο ευρωπαϊκό και το διεθνές οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι, αλλά και η έλευση ενός υπολογίσιμου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική επικράτεια προσέθεσε νέες διαστάσεις στη γνώριμη από το παρελθόν ετερότητα εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού και διαφοροποίησε δραστικά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ασκείται η αγωγή του πολίτη και η πολιτική αγωγή. Ο τρόπος με τον οποίο αντέδρασε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στη νέα πραγματικότητα αναδεικνύει την προσήλωση των διαχειριστών της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα παιδείας του πολίτη μέσα σε συνθήκες γλωσσικής, θρησκευτικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ετερότητας σε τρεις αρχές: (α) στην αρχή της επικοινωνιακής λύσης πραγματικών προβλημάτων, (β) στην αρχή της προσαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην «πολιτική ορθοφροσύνη», και (γ) στην αρχή της πελατειακής διάθεσης των πόρων για εκπαιδευτικές καινοτομίες. Αποτέλεσμα αυτών των πολιτικών είναι μια ανησυχητική κατάσταση αναφορικά με την επίσημη παιδεία του πολίτη. Για τις στρεβλώσεις αυτές ευθύνη δεν έχει μόνο το πολιτικό προσωπικό που εγκρίνει τις «λύσεις», αλλά και το ακαδημαϊκό προσωπικό που τις εισηγείται και τις προωθεί.

Από την παραδοσιακή σκοπιά της γενικής παιδείας, δηλαδή της απαραίτητης για όλους τους πολίτες παιδείας, παιδεία του πολίτη και γενική παιδεία συμπίπτουν, με την έννοια ότι η γενική παιδεία περιλαμβάνει όλη εκείνη την τεχνική (γνώσεις, δεξιότητες) και την κανονιστική (αξίες, στάσεις, προσανατολισμοί) διαπαιδαγώγηση που μια κοινωνία θεωρεί χρήσιμη και αναγκαία για κάθε μέλος της, ανεξάρτητα από τον επαγγελματικό και ειδικό πολιτικό ρόλο που θα κληθεί αργότερα να αναλάβει στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδεία του πολίτη δεν ενδιαφέρει ως εργαλείο για τη διαχείριση της συμμετοχής του ατόμου στα πολιτικά δρώμενα – τοπικά, εθνικά και οικουμενικά – αλλά η συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι εν γένει, το πολιτικό αλλά και το υπόλοιπο.

Μια στενότερη έννοια της πολιτικής παιδείας εστιάζει περισσότερο στις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και πρακτικές που αφορούν τη συμμετοχή του μέλους της κοινωνίας, του πολίτη, στο πολιτικό γίγνεσθαι: στο διάλογο για τη διαμόρφωση στόχων και μεθόδων για την υλοποίησή τους, στην ενεργό δράση για την εφαρμογή των πολιτικών αποφάσεων, στην έκφραση κριτικής απέναντι στο περιεχόμενο και τους πρωταγωνιστές της πολιτικής σε όλα τα επίπεδα και, τέλος, στην αξιολόγηση της πολιτικής και των πολιτικών όταν ο πολίτης καλείται να εκφράσει το εκλογικό του δικαίωμα: ποιος αξιολογείται, πώς και για ποιο λόγο.

Είτε περιοριστεί κανείς στο δεύτερο, πιο στενό, πλαίσιο ορισμού της παιδείας του πολίτη, είτε επεκταθεί στο πρώτο, που περιέχει το δεύτερο αλλά δεν περιορίζεται σε αυτό, υπάρχουν ορισμένα δεδομένα που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια των παιδαγωγικών προτάσεων για την παιδεία του πολίτη στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του πολυπολιτισμού. Διότι παγκοσμιοποίηση μπορεί να σημαίνει περιορισμό των βαθμών ελευθερίας του πολίτη ενός εθνικού κράτους να φαντάζεται και κυρίως να προτείνει ρεαλιστικές – δηλαδή συμβατές με το οικουμενικό πλαίσιο – προτάσεις καθώς επίσης ανατροπή των αρχών και των κριτηρίων με τη βοήθεια των οποίων θα αξιολογήσει τους κομιστές των πολιτικών προτάσεων. Από την άλλη μεριά, πολυπολιτισμός μπορεί να σημαίνει παράλληλους κώδικες μέσα στην ίδια κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων και των παράλληλων πολιτικών κωδίκων, πράγμα που δυσχεραίνει την ίδια τη συμμετοχή στο πολιτικό γίγνεσθαι. Η περίπτωση της παιδείας του πολίτη στη σύγχρονη Ελλάδα αποτελεί ένα κλασικό παράδειγμα του πόσο έχουν μεταβληθεί οι συνθήκες άσκησης της αγωγής του πολίτη και η πολιτική διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς των Ελλήνων.

Μεγάλο τμήμα της ελληνικής κοινωνίας έχει καταστεί τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα ευάλωτο, λόγω της οξύτατης οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα. Προς το τέλος του 2009, όταν ήδη είχε ξεσπάσει η κρίση χρέους στην Ελλάδα, από τις στήλες συγκεκριμένων εντύπων, ευρωπαϊκών και άλ-

λων, αρθρογράφοι απηύθυναν στους πολίτες-αναγνώστες τους μηνύματα για μια δημοκρατία της Ευρώπης, την ελληνική, που είχαν ανησυχητικές ομοιότητες με αντίστοιχα μηνύματα που το εθνικοσοσιαλιστικό καθεστώς, ένα καθεστώς που έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτική παιδεία, διαμόρφωνε και διέχεε στους πολίτες της Γερμανίας εκείνης της εποχής. Η ελπίδα ότι τα έντυπα αυτά, ως κατ' εξοχήν λαϊκιστικά έντυπα, θα αποτελούσαν την εξαίρεση, αποδείχτηκε πρόωρη. Δύο χρόνια μετά, μπορεί πλέον κανείς να συναντήσει την εθνοτική ερμηνεία της οικονομικής κρίσης της Ελλάδας και σε σοβαρές εφημερίδες γερμανικών και άλλων βορειοευρωπαϊκών χωρών. Ακόμη χειρότερα, μπορεί να την ακούει να προβάλλεται από κυβερνητικούς αξιωματούχους. Και τίθεται το ερώτημα: Τι συμβαίνει με την παιδεία του πολίτη και την πολιτική παιδεία στην Ευρώπη;

Η παλινδρόμηση στη σκέψη της δεκαετίας του '30, δηλαδή σε έναν επιθετικό εθνοτικό λόγο που εξηγεί οικονομικά γεγονότα και καταστάσεις μέσω του χαρακτήρα ενός λαού, αποδίδοντας συλλογική ευθύνη, εγγράφοντας συλλογική ενοχή και απαιτώντας συλλογική κύρωση, προκαλεί ιδιαίτερη ανησυχία για τη φύση της Ευρώπης του σήμερα και του αύριο. Λίγοι είχαν φανταστεί ότι μέσα στο τόξο ζωής της μεταπολεμικής γενιάς θα είχαμε στην Ευρώπη αναγέννηση ενός νέου εθνικισμού που έχει τόσες ομοιότητες με εκείνον που την κατέστρεψε πριν από εβδομήντα χρόνια. Πιο πολύ, όμως, ανησυχεί η ταύτιση που κάνουν οι ίδιοι οι Έλληνες με τα στερεότυπα του δημόσιου γερμανικού, και όχι μόνον, λόγου για τους Έλληνες, η αποδοχή της προβαλλόμενης από συγκεκριμένα εκδοτικά κέντρα ταυτότητας των Ελλήνων, ως πραγματικής ελληνικής ταυτότητας, η ταύτιση της εικόνας των συντακτών αυτών των κειμένων για τους Έλληνες, με την άποψη των Ελλήνων για τον εαυτό τους. Και ακόμη περισσότερο ανησυχεί η έμμεση προτροπή διανοουμένων να υιοθετήσουμε αυτά τα στερεότυπα και να δεχθούμε ότι για την ελληνική κρίση ευθύνεται ο εθνικός χαρακτήρας των Ελλήνων και η υποτιθέμενη ευμάρεια στο πρόσφατο παρελθόν, μια ευμάρεια η οποία για τη μεγάλη πλειοψηφία του ελληνικού λαού ποτέ δεν υπήρξε. Η ταύτιση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του αποδιοπομπαίου τράγου για την κρίση πολιτικής και την κρίση ιδεολογίας στην Ευρώπη[α] που ορισμένα δημοσιογραφικά, πολιτικά και οικονομικά συγκροτήματα επιχειρούν να επιβάλουν εδώ και ένα χρόνο περίπου, συνιστά ιδιαίτερα αρνητική εξέλιξη. Γιατί η προβολή αυτή συνιστά μια άτυπη παιδεία του πολίτη, σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες οφείλουμε να αρχίσουμε να πιστεύουμε ότι έχουμε εκείνον τον συλλογικό εαυτό –σπάταλο, άσωτο, απατεώνα, φυγόπονο, πονηρό, εγωιστικό και ανεύθυνο– που κάποιοι προβάλλουν είτε από ιδιοτέλεια, είτε από ανοησία, κάνοντας τους μύδρους του Εξαρχόπουλου το 1945[β] για τα αρνητικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων να φαντάζουν έπαινοι. Είναι αρνητική εξέλιξη αν οι ίδιοι οι Έλληνες πολίτες αρ-

χίσουν να σκέφτονται εθνοτικά για τον εαυτό τους, τόσο σε επίπεδο διαχρονίας, όσο και σε επίπεδο καθημερινότητας. Αν λησμονήσουν ότι στην εποχή της κυριαρχίας συγκεκριμένων μορφών κεφαλαίου και υπαγωγής της πολιτικής στη βούληση των αγορών χρήματος, είναι αδύνατον να κατανοήσουμε αυτά που συμβαίνουν σε μια εθνική κοινωνία. Αν λησμονήσουν με άλλα λόγια την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική σκηνή, αν δεν λάβουν υπόψη την παράμετρο *παγκοσμιοποίηση* για την άσκηση της πολιτικής διαπαιδαγώγησης[γ].

Η θεωρητική αντίθεση στην εθνοτική σκέψη έχει μακρύ παρελθόν. Τα τελευταία, όμως γεγονότα, η ταχύτατη εξάπλωση αυτής της σκέψης στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση, πρέπει να μας κάνει ιδιαίτερα κριτικούς. Η παιδεία του πολίτη, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής παιδείας, στην Ελλάδα αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα. Το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με λανθασμένες επιλογές της πολιτείας στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή της διαχείρισης της ετερότητας μέσα στην εκπαίδευση, την τελευταία δεκαπενταετία[δ].

Η διαχείριση της ετερότητας ως στοιχείο της πολιτικής παιδείας

Η διαχείριση της ετερότητας στην κοινωνία έχει πίσω της μια μακρά και συχνά οδυνηρή ιστορία. Η μη-παρέμβαση του κράτους θεωρήθηκε κατά καιρούς ως ενδεδειγμένη λύση, το ίδιο και η δραστική παρέμβαση είτε υπέρ μια ταχείας προσαρμογής των πολιτισμικών και μεταναστευτικών μειονοτήτων, είτε υπέρ του αντιθέτου[ε]. Ο πολυπολιτισμός ως ιδεολογία, ανήκει στα παρεμβατικά μοντέλα, προϋποθέτει εμπλοκή του κράτους με στόχο τη διατήρηση και την αναπαραγωγή πολιτισμικών κωδίκων – γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών – μέσα στο σώμα της κοινωνίας. Στη φιλοσοφία αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα λογίζεται ως μια μηχανή θεσμικής συντήρησης και αναπαραγωγής της πολιτισμικής πολλαπλότητας στην κοινωνία. Πίσω από τα μοντέλα του πολυπολιτισμού – δηλαδή της αναγνώρισης διακριτών πολιτισμικών ταυτοτήτων και της ισοτιμίας των πολιτισμών στο σχολείο – στην εκπαίδευση μπορεί κανείς να διακρίνει σε πολιτικό επίπεδο πολιτικές αναγνώρισης διακριτών εθνοτικών ομάδων ως συστατικών στοιχείων της κοινωνίας του εθνικού κράτους, με άλλα λόγια μια *πολυεθνική διάσταση στη συγκρότηση του κράτους*. Η διάσταση αυτή μπορεί να κινείται σε ρητορικό επίπεδο, μπορεί όμως να έχει και ουσιαστικό περιεχόμενο. Έτσι έχουμε κοινωνίες με πληθωρική ρητορική για τον πολυπολιτισμό, όπως π.χ. το Ηνωμένο Βασίλειο, και που δυσκολευόμαστε να τον εντοπίσουμε σε θεσμικό επίπεδο. Όπως υπάρχουν και χώρες με απουσία ρητορικής περί πολυπολιτισμού, αλλά με πολυπολιτισμική

πράξη – ενίοτε απαγορευμένη. Η Τουρκία είναι ένα τέτοιο παράδειγμα, αλλά όχι το μοναδικό.

Από ιστορικής πλευράς το ζήτημα δεν είναι νέο. Με την εμφάνιση του εθνικού κράτους στο προσκήνιο, και με τον τρόπο που συγκροτήθηκαν τα εθνικά κράτη στην Ευρώπη, δημιουργήθηκαν πολύ γρήγορα εκπαιδευτικά διλήμματα ως προς τη διαχείριση της ετερότητας. Η συζήτηση για την εκπαίδευση των μειονοτήτων σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες πριν και μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, αλλά και οι ρυθμίσεις που προέκυψαν για την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας σε προγραμματικά πολυεθνικές χώρες όπως λ.χ. η πρώην Γιουγκοσλαβία και η Σοβιετική Ένωση μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ήδη αποτελούν ιστορικά προηγούμενα για τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που παρουσιάζονται κατά καιρούς ως «λύσεις» στο πρόβλημα διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση και την κοινωνία και την παιδεία του πολίτη.

Από την άλλη μεριά, οι αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν τόσο από την πλευρά των ίδιων των μειονοτήτων, όσο και των αντίστοιχων εθνικών κρατών τα οποία τις θεωρούν «διασπορές» ή «ομογένειες», είναι ενδεικτικά των μορφών που πήρε κατά περιόδους ο εθνοτικός εθνικισμός στη Δυτική και την Ανατολική Ευρώπη, στη Σοβιετική Ένωση και τη σημερινή Ρωσία, αλλά και στην περιοχή μας, τα Βαλκάνια. Οι νέοι εθνικισμοί που αναδύθηκαν και συνεχίζουν να αναδύονται μέχρι σήμερα στην Ευρώπη μετά την κατάρρευση των σοσιαλιστικών πολιτικών και οικονομικών καθεστώτων, περιλαμβάνουν και μια ευδιάκριτη εκπαιδευτική διάσταση. Βασικά στοιχεία αυτής της διάστασης είναι το αίτημα, και η αντίστοιχη πολιτική και κοινωνική πίεση, για αναγνώριση ζωτικού πολιτισμικού χώρου στην εκπαίδευση για τη διαμόρφωση ενός «ειδικού πολίτη», *του μειονοτικού πολίτη*[ς]. Το αίτημα αυτό, το οποίο σε παλαιότερες εποχές θεμελιωνόταν μέσα από τη ρητορική του σταθερού και αναλλοίωτου εθνικού χαρακτήρα των μειονοτήτων που έπρεπε να γίνει σεβαστός μέσω της προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος σε αυτόν, και συνεπώς μέσω της απαλλαγής των μειονοτικών υποκειμένων από ένα ενιαίο, κρατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ήταν φτιαγμένο για υποκείμενα με αλλότριο εθνικό χαρακτήρα, θεμελιώνεται σήμερα μέσω της ρητορικής του πολυπολιτισμού. Η δομή του λόγου που υπερασπίζεται σήμερα την ετερότητα και την αναπαραγωγή της είτε μέσω διαφορετικών σχολείων, είτε μέσω διαφορετικών προγραμμάτων στο ίδιο σχολείο, είτε με συνδυασμό των δύο αυτών μοντέλων, διαφέρει κατά κανόνα με την αντίστοιχη δομή του εθνικιστικού λόγου του μεσοπολέμου που υπερασπίζεται το δικαίωμα των μειονοτήτων για χωριστές εκπαιδευτικές δομές και προγράμματα, σε ένα κυρίως σημείο: χωρίς να έχει εκλείψει εντελώς η ρητορική της βιολογικής βάσης του εθνικού χαρακτήρα, τη θέση του έχει πάρει η ιδεολογία του *εθνικού αυτοπροσδιορισμού*, που

ορίζεται ως το δικαίωμα του υποκειμένου να προσδιορίζει το ίδιο, ατομικά ή συλλογικά, σε ποια εθνότητα ανήκει και να απαιτεί από το κράτος στο οποίο διαμένει ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση, την οποία μάλιστα θεωρεί υποχρέωση της πολιτείας να την παράσχει. Στην ειδική αυτή εκπαιδευτική μεταχείριση περιλαμβάνεται και η πολιτική αγωγή.

Και στο παρελθόν, και σήμερα, το αίτημα για διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που οφείλει, υποτίθεται, να προσφέρει η πολιτεία στα μειονοτικά υποκείμενα –συμβατικές ή μεταναστευτικές μειονότητες– αποτελεί μέρος της ρητορικής για τη διαχείριση της ετερότητας. Και στις δύο περιπτώσεις το αίτημα αυτό περνά μέσα από την προώθηση *πολιτικών αναγνώρισης*[η], όπως ονομάζονται οι πολιτικές που δεσμεύουν το πολυεθνικό παλαιότερα, και σήμερα το πολυπολιτισμικό κράτος, να εκπονήσει και να υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα που ταιριάζουν σε διαφορετικούς «εθνικούς χαρακτήρες», όπως ήθελε η ρητορική του μεσοπολέμου, ή σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, όπως θέλει η σημερινή πολυπολιτισμική ρητορική.

Η ιδεολογία του πολυπολιτισμού χρησιμοποιείται ήδη σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες ως βασικό όχημα για την διάχυση μειονοτικού εθνικισμού στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Δεν είναι βέβαιο ότι οι ευρωπαϊκές ελίτ που υιοθετούν αυτό το μοντέλο, έχουν συνειδητοποιήσει τη συγκεκριμένη λειτουργία της ιδεολογίας του πολυπολιτισμού και κυρίως ότι προβληματίζονται για τις επιπτώσεις του, και ιδιαίτερα για τις αρνητικές συνέπειες του μειονοτικού εθνικισμού στην κοινωνική συνοχή σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Διότι ένα από τα βασικά γνωρίσματα του μειονοτικού εθνικισμού είναι η παραγωγή και διακίνηση *εθνοτικών ερμηνειών* για τα κοινωνικά πράγματα, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής κρίσης. Η λογική είναι σχετικά απλή: η περιχαράκωση (γλωσσική, κοινωνική, πολιτισμική) συνδέεται αρνητικά με τις ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης μέσω της εκπαίδευσης, το χαμηλό μορφωτικό προφίλ των περιχαρακωμένων συνδέεται θετικά με την ανεργία, την υποαπασχόληση και τη συστηματική χρήση των ωφελημάτων του εθνικού κράτους, η οικονομική δυσπραγία ερμηνεύεται μέσω της ιδεολογίας του εθνοτικού εθνικισμού ως «ρατσισμός», η απάντηση του κράτους στην κατηγορία του «ρατσισμού» είναι η θέσπιση μέτρων θετικής διάκρισης, η θέσπιση αυτών των μέτρων, πάλι μέσω της ιδεολογίας του μειονοτικού εθνικισμού ερμηνεύεται ως «δικαίωμα» των μειονοτικών υποκειμένων και ως υποχρέωση της πολιτείας να επανορθώσει για την καταπίεση και τις διακρίσεις, ενώ από την πλευρά της πλειοψηφίας η καταφυγή της πολιτείας σε «προνόμια» για τον μειονοτικό πολίτη γίνεται αντιληπτή ως άδικη επιβράβευση εκ μέρους της πολιτείας της άρνησης των μειονοτικών υποκειμένων να εξοικειωθούν γλωσσικά και πολιτισμικά με τους κώδικες της πλειοψηφίας.

Αυτή την εξίσωση, έτσι όπως παρουσιάστηκε ή με ορισμένες παραλλαγές, την έχουμε παρατηρήσει ιστορικά σε αρκετές περιπτώσεις. Οι πιο οδυνη-

ρές από αυτές είναι η Τσεχία και η Πολωνία στην εποχή του μεσοπολέμου, η Κύπρος, η Σοβιετική Ένωση στη φάση της αποσύνθεσής της, και τελευταία η Γιουγκοσλαβία στη φάση της βίαιης διάλυσής της. Η διεργασία αυτή, όμως, είναι ακόμη ενεργή. Οι ηγεσίες ορισμένων χωρών στην περιοχή των Βαλκανίων όχι μόνον δεν κρύβουν, αλλά έχουν δημοσιοποιήσει με τον πιο επίσημο τρόπο τις προθέσεις τους να αξιοποιήσουν μειονοτικούς πληθυσμούς για την επέκταση της οικονομικής και πολιτικής τους επιρροής. Αν, μάλιστα, εξετάσει κανείς τη συμπεριφορά των χωρών αυτών στο πεδίο της εκπαίδευσης, δεν θα έπρεπε να αισθάνεται ιδιαίτερα ικανοποιημένος. Μια ματιά στα σχολικά εγχειρίδια γειτονικών χωρών είναι αρκετή να διαλύσει τις αμφιβολίες ως προς πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ιδεολογία του πολυπολιτισμού ως όχημα ενός εθνικισμού παλαιάς κοπής[θ]. Το γεγονός ότι οι εθνικισμοί αυτοί δεν καταγράφονται ως ανησυχητικά φαινόμενα από την επίσημη ελληνική πλευρά και μάλλον υποβαθμίζονται, ενώ συχνά επιχειρείται μια περιθωριοποίηση εκείνων που θέτουν το πρόβλημα, αποτελεί απλώς πολιτικό τέχνασμα και όχι πολιτική λύση ενός υπαρκτού προβλήματος[ι].

Βασικές θέσεις της πολιτικής ορθότητας στο πεδίο της παιδείας του πολίτη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Το δόγμα ότι κάθε μαθητής ανήκει σε κάποια εθνότητα και ότι όλες οι εθνότητες πρέπει να αναγνωρίζονται στο σχολείο με ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα, το οποίο συμπληρώνεται από τη θέση ότι αρμόδια να αποφανθεί για το ποιος ανήκει σε ποια εθνότητα και για ποιο λόγο είναι η οργανωμένη μειονότητα και οι εκπρόσωποί της, συνιστά την κεντρική θέση μιας *πολυπολιτισμικής παιδείας του πολίτη*. Το δόγμα αυτό νομιμοποιεί την κατοχύρωση ειδικού εκπαιδευτικού χώρου για κάθε εθνοτική, γλωσσική ή θρησκευτική ομάδα μέσα στο σχολείο και ταυτόχρονα ανάγει την ηγεσία μιας μειονότητας σε παράγοντα με εξουσία καθορισμού ταυτοτήτων των υποκειμένων.

Ο χαρακτηρισμός της ελληνικής γλώσσας για Έλληνες πολίτες, και όχι απλώς για νεοεισερχόμενους μετανάστες, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και ο χαρακτηρισμός μια άλλης γλώσσας (π.χ. Αλβανικής, Τουρκικής, Σλαβομακεδονικής) ως μητρικής, ανεξαρτήτως του εάν αυτή είναι η μόνη γλώσσα στην οικογένεια, αποτελεί τη δεύτερη βασική θέση μιας παιδαγωγικής του πολυπολιτισμού για την παιδεία του πολίτη. Η θέση αυτή, συνδυαζόμενη με το επιχείρημα ότι η Ελληνική, ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, δεν είναι δυνατόν να κατακτηθεί από το παιδί, αν δεν έχει πρώτα κατακτηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η μητρική γλώσσα, αποτελεί τον εκπαιδευτικό οδηγό για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και ειδικά για την εισαγωγή της διγλωσσίας στο

σχολείο. Η παραπάνω θέση επιχειρεί να νομιμοποιήσει με ένα γλωσσοδιδακτικό επιχείρημα με την υποχρεωτική παρουσία της γλώσσας της ομάδας από την οποία προέρχεται ο μαθητής στο σχολείο, και ειδικά στις πρώτες βαθμίδες (νηπιαγωγείο, δημοτικό).

Η θεωρία ότι οι επιδόσεις και εν γένει η πρόοδος του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από το εάν ή όχι το τελευταίο ενδυναμώνει την ειδική του ταυτότητα, όχι ως προσώπου, αλλά ως μέλους μιας εθνότητας, θρησκευτικής κοινότητας ή κοινωνικής κατηγορίας, αποτελεί το τρίτο σημείο της πολιτικής ορθότητας σε ό,τι αφορά την παιδεία του πολίτη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η σύνδεση των επιδόσεων με την εθνοτική ταυτότητα νομιμοποιεί την πίεση προς το σχολείο (α) να αναδεικνύει διαρκώς την εθνοπολιτισμική διαφορά μεταξύ των μαθητών, (β) να υποχωρεί απέναντι στις ευαισθησίες του «άλλου», έτσι όπως αυτός εκπροσωπείται όχι ως άτομο, αλλά ως «κοινότητα».

Η παραδοχή ότι για την αντίληψη των γεγονότων και της πραγματικότητας υπάρχουν διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές αλήθειες, και ως εκ τούτου το σχολείο δεν επιτρέπεται να μεροληπτεί υπέρ της μιας εκδοχής των πραγμάτων, αλλά να παρουσιάζει τις *πολλαπλές αλήθειες*, σημειώνοντας κάθε φορά ποιος είναι ο φορέας τους, συνιστά το τέταρτο συστατικό της πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής ορθότητας. Η θέση αυτή νομιμοποιεί τη διάχυση του εθνικισμού της *μητέρας-πατρίδας* στο σχολικό πρόγραμμα, υπό το πρόσχημα της σχετικότητας των οπτικών και του σεβασμού της «αλήθειας του άλλου».

Η παραδοχή, τέλος, ότι οποιαδήποτε αδυναμία του μειονοτικού μαθητή να προσεγγίσει τους στόχους του σχολείου και να πετύχει σχετικά καλές επιδόσεις, θεωρείται αποτέλεσμα της διαχρονικής καταπίεσης της μειονότητας από την πλειοψηφία, και ως εκ τούτου πρέπει να θεραπεύεται μέσα από μέτρα θετικής διάκρισης υπέρ των καταπιεσμένων, είναι η πέμπτη κατά σειράν θέση των εκφραστών της παιδαγωγικής πολιτικής ορθότητας για τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη. Είναι περιττό να σημειωθεί ότι πίσω από αυτή την ιδεολογία μπορεί να κρύβονται, και στην Ελλάδα κρύβονται με βεβαιότητα, πελατειακές πρακτικές προσεταιρισμού πολιτικού κεφαλαίου και πολιτικές κατευνασμού[κ].

Οι ζηλωτές της πολιτικής ορθότητας στο πεδίο της παιδείας του πολίτη στην Ελλάδα

Οι παραδοχές που μνημονεύτηκαν πιο πάνω, αυτούσιες ή με κάποιες παραλλαγές, συγκροτούν αυτό που ονομάζεται *πολιτική ορθότητα* στον τομέα διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση και της παιδείας του πολίτη. Στην Ελλάδα οι παραδοχές αυτές κάνουν την εμφάνισή τους, ως ιδέες στα πλαίσια της ακαδημαϊκής συζήτησης στην αρχή, ως θεσμικά κείμενα αργότερα[λ], και

κατόπιν ως εκπαιδευτικές εφαρμογές[μ] στη δεκαετία του ’90. Λόγω αδυναμίας του πολιτικού προσωπικού να ασχοληθεί πιο σοβαρά με το ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας τα τελευταία χρόνια, λόγω προσχώρησης ενός τμήματος του ίδιου αυτού προσωπικού στην ιδεολογία του πολυπολιτισμού, και επομένως στη σύστοιχη πολιτική ορθότητα που απορρέει από αυτή την ιδεολογία, και τέλος λόγω ενός σχετικά χαλαρού συστήματος λογοδοσίας και απολογισμού σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών καινοτομιών με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου το ζητούμενο δεν ήταν πλέον τι όντως έχει επιτευχθεί με τις καινοτομίες αυτές, αλλά τι θα μπορούσε να προβληθεί με τη βοήθεια των εφημερίδων, των τηλεοπτικών σταθμών, των συνεδρίων και του διαδικτύου ως αποτέλεσμα, η πολιτική ορθότητα σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση κυριάρχησε ως ιδεολογία. Αρκεί μια ματιά στις δημοσιεύσεις βιβλίων και άρθρων γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα τελευταία δέκα έτη για να πείσει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συγγραφέων κινείται πλέον μέσα στην κοίτη αυτής της ιδεολογίας, επαναλαμβάνοντας στην ουσία τις παραπάνω θέσεις και παραδοχές. Ισχυρό κίνητρο για μια τέτοια προσαρμογή του παιδαγωγικού λόγου στην τρέχουσα πολιτικής ορθότητα υπήρξε η εμπλοκή σε κομματικά όργανα, και αργότερα σε θεσμούς, προσώπων που έγιναν γνωστά και στο ευρύτερο κοινό για τις ζηλωτικές τους ιδέες και πρακτικές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση[ν].

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται τρεις περιπτώσεις εφαρμογής της πολιτικής ορθότητας στο πεδίο της παιδείας του πολίτη, με επίκεντρο τον άνευ όρων σεβασμό της ταυτότητας ή άποψης του «άλλου» ως παιδαγωγικής προτεραιότητας. Η πρώτη αφορά την αποτυχημένη προσπάθεια του πρωθυπουργού του κρατιδίου του Βραδεμβούργου Platzeck στις αρχές του 2005 να απαλείψει από τα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της Ιστορίας τα σημεία που αναφερόταν στη γενοκτονία των Αρμενίων από όργανα του τουρκικού κράτους το 1915 και 1916, ύστερα από αντίστοιχη απαίτηση πολιτικών παραγόντων του τουρκικού κράτους. Η απόφαση του Platzeck αναιρέθηκε μετά τις σφοδρή πολιτική και ακαδημαϊκή κριτική που προκάλεσε στη Γερμανία η απόφαση για απάλειψη των εν λόγω χωρίων στα αναλυτικά προγράμματα. Η συγκεκριμένη διένεξη συνεχίζεται μέχρι σήμερα με έντονες κριτικές στα αναλυτικά προγράμματα του Βραδεμβούργου από την πλευρά εκπροσώπων της τουρκικής κοινότητας στη Γερμανία αλλά και με την άρνηση των γερμανικών εκπαιδευτικών αρχών να απομακρύνουν τα επίμαχα χωρία.

Η δεύτερη περίπτωση αφορά την αντιφατική πολιτική που ακολουθεί μέσω εφαρμοστών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Θράκη το ελληνικό υπουργείο παιδείας από το 1997 μέχρι σήμερα, με κύρια σημεία αιχμής (α) τη σιωπή των υπευθύνων απέναντι στη θεσμοθετημένη εφαρμογή του ιερού ισλαμικού νόμου ως πλαισίου κοινωνικοποίησης του πολίτη εντός και εκτός σχολείου, (β)

την συνέργεια στην καταπίεση και στην επίσημη εξαφάνιση, δηλαδή την αποσιώπηση στο σχολείο, πολιτισμικών, γλωσσικών και εθνοτικών ταυτοτήτων, όπως λ.χ. της πομακικής και της ρόμικης, εν ονόματι της διατήρησης ισορροπιών με την ισχυρή τουρκική, λόγω αναφοράς της τελευταίας στην ηγεσία της μουσουλμανικής μειονότητας η οποία παραδοσιακά υποστηρίζει τη θέση ότι η μειονότητα στη Θράκη είναι μία και ενιαία και είναι τουρκική.

Η τρίτη περίπτωση αφορά την απόκλιση που παρατηρείται από το 2009 και εξής στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση και η οποία αφορά την προσαρμογή του προγράμματος αυτού στη λογική του προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων, με την εισαγωγή στην παιδαγωγική λογική της εν λόγω παρέμβασης ιδεολογικών παραδοχών σχετικά με τις συνθήκες εκμάθησης της Ελληνικής μετά την εκμάθηση της όποιας μητρικής, και σχετικά με την ενδυνάμωση της μειονοτικής ταυτότητας, δηλαδή της καταγωγικής ταυτότητας των μαθητών[ξ].

Διδασκαλία της ιστορίας και πολιτική παιδεία

Το Βραδεμβούργο, για λόγους ιστορικούς πιο πολύ παρά συγκυριακούς, είναι το μόνο γερμανικό ομόσπονδο κρατίδιο που έχει συμπεριλάβει από το 2002 στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκτός από τη γενοκτονία των Εβραίων, και τη γενοκτονία των Αρμενίων ως παραδείγματα γενοκτονιών[ο]. Τον Ιανουάριο του 2005 ο πρωθυπουργός του Βραδεμβούργου, ύστερα από παρεμβάσεις Τούρκων διπλωματών, προώθησε την απάλειψη της εν λόγω αναφοράς, με το σκεπτικό ότι δεν είναι θεμιτό να δίνεται μόνο ένα πρόσθετο παράδειγμα γενοκτονίας, εκτός από το παράδειγμα των Εβραίων[π]. Η απόφαση αυτή προκάλεσε ισχυρές αντιδράσεις στον πολιτικό και ακαδημαϊκό κόσμο της Γερμανίας, αλλά και την έντονη διαμαρτυρία της Αρμενίας. Ένα μήνα αργότερα η απόφαση αυτή αναιρέθηκε και έκτοτε οι μαθητές του Βραδεμβούργου μαθαίνουν για τις σφαγές των Αρμενίων στην Τουρκία και για το ότι οι σφαγές αυτές συνιστούν γενοκτονία. Το 2009 ο πρόεδρος της τουρκικής κοινότητας Γερμανίας, Kenan Kolat, διαμαρτύρεται μέσω της εφημερίδας Χουριέτ για το ότι στα αναλυτικά προγράμματα του Βρεδεμβούργου συνεχίζει να υπάρχει αναφορά για τις σφαγές των Αρμενίων που τις χαρακτηρίζει ως γενοκτονία. Ζητά την απάλειψη αυτής της αναφοράς με τα εξής επιχειρήματα: (α) το γεγονός ότι τουρκικής καταγωγής μαθητές αναγκάζονται να ασχοληθούν με την αναφορά αυτή, δημιουργεί ψυχολογική πίεση πάνω τους, (β) η πίεση αυτή με τη σειρά της επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών, (γ) ταυτόχρονα δημιουργεί εντάσεις και διασαλεύει την εσωτερική ειρήνη στο σχολείο[ρ]. Για τους λόγους

αυτούς ο Kolat ζήτησε την απάλειψή της. Το υπουργείο παιδείας του ομόσπονδου κράτους δεν ανταποκρίνεται στο αίτημα του Kolat. Η αναφορά για τις σφαγές των Αρμενίων παραμένει και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν οδηγίες για το πώς θα παρουσιάσουν στους μαθητές τις γενοκτονίες.

Σαρία, Λεσίτσα, Μάϊκα και ποσοστώσεις

Από το 1997 μέχρι σήμερα η ελληνική πολιτεία πραγματοποιεί παρεμβάσεις στη Θράκη στον τομέα της εκπαίδευσης. Μία από αυτές αφορά και το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων[σ]. Το Πρόγραμμα αυτό περικλείει τα περισσότερα στοιχεία πολιτικής ορθότητας που μπορεί να εντοπίσει κανείς σε οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην Ελλάδα των τελευταίων χρόνων. Παρότι η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση που εδώ και 80 χρόνια έχει θεσμοθετημένη την ισχύ ενός παράλληλου δικαιοδοτικού συστήματος, και συγκεκριμένα του Ιερού Ισλαμικού Νόμου, δηλαδή της Σαρία, ουδέποτε το γεγονός αυτό επισημάνθηκε ρητά από το Υπουργείο Παιδείας και τους συνεργάτες του στη Θράκη ως αρνητική προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με βάση τις δημοκρατικές αξίες της ευρωπαϊκής παράδοσης. Η Σαρία θεωρήθηκε μέχρι τώρα καλοδεχούμενη, συμβατή με την ισχύουσα συνταγματική τάξη και κυρίως συμβατή με τα παιδαγωγικά μηνύματα της ισότητας των δύο φύλων, της ελευθερίας και της κριτικής σκέψης που υποτίθεται ότι προωθεί το υπουργείο παιδείας μέσω των εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων.

Στις 2-4-2003 οι βουλευτές Ροδόπης του ΠΑΣΟΚ Γκαλήπ Γκαλήπ και Μεχμετ Αχμέτ απευθύνουν στον υπουργό Παιδείας Ευθυμίου επιστολή διαμαρτυρίας για το περιεχόμενο σχολικών βιβλίων που είχε εγκρίνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάση τις Πράξεις του με αρ. 3/1999, 11/1999 και 7/2000 και που διδάσκονταν ήδη σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στην επιστολή καταγγέλλεται ότι τα νέα βιβλία της γλώσσας που προέκυψαν στα πλαίσια του Προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων είναι αντιεπιστημονικά, διότι στις σελίδες τους υπάρχουν ανύπαρκτες λέξεις, όπως λ.χ. οι λέξεις «Λεσίτσα» και «Μάϊκα»[τ]. Ο σύλλογος ζητά την διόρθωση των σφαλμάτων των βιβλίων με την απομάκρυνση των επικίνδυνων λέξεων. Οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του Προγράμματος ανταποκρίθηκαν στην αξίωση των διαμαρτυρόμενων και απέσυραν τα βιβλία αντικαθιστώντας τα με νέα, στα οποία οι λέξεις αυτές έχουν υποκατασταθεί με «σωστότερες». Η ενόχληση των βουλευτών σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εν λόγω λέξεις παραπέμπουν σε πομακική γλώσσα, κάτι που για την ηγεσία της μειονότητας, την Τουρκία και για το ελληνικό υπουργείο παιδείας, δεν υπάρχει[υ].

Η βασική θέση του παραπάνω Προγράμματος του υπουργείου παιδείας είναι ότι η Ελληνική, ως δεύτερη γλώσσα, μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά μόνον εφόσον το παιδί κατακτήσει πρώτα το μηχανισμό της μητρικής. Εδώ υπάρχουν δύο ενδιαφέροντα στοιχεία. Πρώτον, το παρωχημένο γλωσσολογικό δόγμα *«πρώτα το ένα και μετά το άλλο»*, που αν εφαρμοζόταν γενικευμένα στην Ευρώπη θα έπρεπε σε όλους τους παιδικούς σταθμούς και όλα να νηπιαγωγεία της Ολλανδίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Αυστρίας και όλων των άλλων χωρών όπου κατοικούν μετανάστες της δεύτερης και τρίτης γενιάς, να διδάσκονται οι γλώσσες των χωρών προέλευσης πρώτα και μετά η γλώσσα της χώρας διαμονής. Δεύτερον, το ενδιαφέρον στοιχείο ότι η Ρομανί και η Πομακική δεν μπορούν να λογίζονται ως υπαρκτές μητρικές γλώσσες. Με άλλα λόγια οι ίδιοι άνθρωποι που διαλαλούν το δόγμα *«πρώτα η μητρική, μετά η Ελληνική»*, σταματούν να το υποστηρίζουν, όταν η μητρική δεν είναι η Τουρκική. Αυτό αφορά και το δόγμα της ενδυνάμωσης της ταυτότητας. Η μόνη ταυτότητα η οποία πρέπει να ενδυναμώνεται από τις πρακτικές του Προγράμματος (βιβλία, κέντρα στήριξης κ.α.) είναι η Τουρκική. Οι άλλες δύο προφανώς δεν υπάγονται στην ίδια παιδαγωγική αρχή. Το τελευταίο αντιφατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση είναι η εμμονή στη *θετική διάκριση* όχι πλέον με τη μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας ή της αναδιάταξης των σχολικών βιβλίων, αλλά με τη μορφή της *ποσόστωσης*. Ενώ υποτίθεται ότι όλες οι δράσεις του Προγράμματος γίνονται για να υπάρχει επίδοση τέτοια που να εξομοιώνει τις πιθανότητες των μαθητών με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους, θεσμοθετούνται και εφαρμόζονται επί μια δεκαπενταετία ειδικές ποσοστώσεις για τους μουσουλμάνους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εισαχθούν στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ της χώρας. Από μόνη της η διατήρηση των ποσοστώσεων είναι ένας ισχυρός δείκτης της αποτυχίας των παρεμβάσεων του υπουργείου παιδείας σε επίπεδο εξομοίωσης των εκπαιδευτικών επιδόσεων. Το πιο χαρακτηριστικό, όμως, δείγμα πολιτικής ορθότητας στα πλαίσια αυτού του Προγράμματος είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η κριτική στα αποτελέσματά του: όλη η κριτική υπάγεται αδιακρίτως στην κατηγορία της «ακροδεξιάς κριτικής» και απλά δεν απαντάται.

Η παρεμβατική δράση του ελληνικού υπουργείου παιδείας μέσω του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων κινείται επί δεκαπέντε χρόνια στην κοίτη μιας καθαρά πελατειακής-πατερναλιστικής πολιτικής, η οποία νομιμοποιεί την ιδέα ότι *πολίτες* που ανήκουν σε συγκεκριμένη θρησκευτική κοινότητα (Μουσουλμάνοι της Θράκης) χρειάζονται ως *μειονοτικοί πολίτες* ένα διαφορετικό σχολείο, το μειονοτικό σχολείο, διαφορετικές δομές στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, διαφορετική μεταχείριση στη διδασκαλία και διαφορετική μεταχείριση στις εξετάσεις και διαφορετική μεταχείριση στις προ-

σλήψεις. Αυτή η πολιτική *κατοχύρωσης ειδικών προνομίων για ειδικές ομάδες*, η πολιτική της δημιουργίας πολιτών με αυξημένα δικαιώματα και προνόμια σε σχέση με τους υπόλοιπους κοινούς πολίτες, όχι εξ αιτίας του τι διαθέτουν οι εν λόγω πολίτες, αλλά εξ αιτίας της θρησκευτικής τους ταυτότητας, είναι μια διχαστική και διαιρετική πολιτική. Το επιχείρημα ότι τα προνόμια δίνονται επειδή οι προηγούμενες γενιές των σημερινών προνομιούχων – που για λόγους σκοπιμότητας χαρακτηρίζονται ως *ευάλωτες ομάδες* – αδικήθηκαν από το κράτος, είναι άτοπο και προσχηματικό. Το πραγματικό πολιτικό κίνητρο για τη θεσμοθέτηση ειδικών προνομίων για τη συγκεκριμένη ομάδα είναι πολύ διαφορετικό: πελατειακός κομματικός λαϊκισμός αφ' ενός, και πολιτικές κατευνασμού απέναντι στην Τουρκία αφ' ετέρου. Και τα δύο παραπέμπουν σε μια πολιτική τάξη που εδώ και χρόνια έχει αποτύχει να υπερασπίζεται το γενικό συμφέρον, το συμφέρον του τόπου, ενώ μπορεί να θεωρείται επιτυχημένη στην υπεράσπιση μερικών συμφερόντων.

Ιδεολογία, αξιοκρατία και προσαρμογή

Η τρίτη περίπτωση πολιτικής ορθότητας αναφορικά με παρεμβάσεις στην ελληνική εκπαίδευση είναι η προσπάθεια πρώην στελεχών του υπουργείου παιδείας, υπεύθυνων για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να απομακρυνθεί μια άλλη εκπαιδευτική παρέμβαση γνωστή ως *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων* μαθητών από μια παιδαγωγική λογική που έβλεπε την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα από την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και την πρόσθετη στήριξη στα υπόλοιπα μαθήματα, καθώς και την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών κυρίως μέσω της εμπλοκής των γονέων, σε μια *εθνοτική λογική*[9]. Η «μειονοτοποίηση» του Προγράμματος για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές δεν θα μπορούσε να πραγματωθεί, αν δεν ορίζονταν ως υπεύθυνοι του Προγράμματος πρόσωπα που πρόσκεινται ιδεολογικά στην *εθνοτική εκδοχή* της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή που για άλλους λόγους θα ήταν πρόθυμα να προσαρμοστούν στη λογική αυτή, ανεξαρτήτως των πεποιθήσεών τους.

Τελικά η ιδεολογική στροφή επετεύχθη, η εκπαιδευτική παρέμβαση από το 2010 και εξής κινείται πλέον στα πλαίσια μιας εθνοτικής γραμμής, και προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα της σχολικής ένταξης των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση μέσω της ενδυνάμωσης της μειονοτικής ταυτότητας και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Επαναλαμβάνει, δηλαδή, χωρίς κανέναν έλεγχο από ό,τι φαίνεται, τα σφάλματα που έχουν γίνει σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα εδώ και δεκαετίες και που όχι σπάνια οδήγησαν σε

παράλληλες κοινότητες και παράλληλα συστήματα αξιών σε ευρωπαϊκές πόλεις και περιοχές, και σε πλήρη σχολική αποτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ανάγκη για αλλαγή παραδείγματος στην παιδεία του πολίτη κάτω από συνθήκες ετερότητας

Εάν η οποιαδήποτε αποτυχία –σχολική αποτυχία, κοινωνική αποτυχία, άλλη αποτυχία– ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα διάκρισης λόγω θρησκείας, φυλής, γλώσσας, τότε ο πολίτης που έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει την περίπτωσή του ως περίπτωση διάκρισης εις βάρος του έχει δικαίωμα αποζημίωσης από την κοινωνία[χ]. Το πρόβλημα, συνεπώς, με ένα πρόγραμμα παιδείας του πολίτη που υπακούει στην τρέχουσα πολιτική ορθότητα είναι ότι ο πολίτης που ανήκει σε μια θεσμικά προστατευόμενη ομάδα απαιτεί και πετυχαίνει «αποζημίωση» για κάτι για το οποίο τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας δεν μπορούν να αποζημιωθούν, αν αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα. Αν αυτή η πατερναλιστική λογική σε περιόδους ευημερίας μπορεί να έχει κάποια εφαρμογή, δεν συμβαίνει το ίδιο για έκτακτες οικονομικές περιστάσεις[ψ]. Ότι υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη για αλλαγή παραδείγματος στην παιδεία του πολίτη, με στόχο την εξομοίωση των επιδόσεων των μαθητών με μειονοτική ή μεταναστευτική προέλευση με τις αντίστοιχες των γηγενών μαθητών από συγκρίσιμα κοινωνικά περιβάλλοντα, είναι προφανές. Ότι στο νέο παράδειγμα το κλειδί για την επιτυχία είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις πελατειακές πολιτικές της ταυτότητας στις πολιτικές της απόδοσης του σχολείου και της επίδοσης των μαθητών[ω], είναι επίσης σαφές. Ότι η προσπάθεια του κράτους να προστατέψει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή πολιτισμικών κωδίκων των πολιτισμών προέλευσης μέσα στο νέο περιβάλλον, στο οποίο για ιστορικούς λόγους έχουν καλώς ή κακώς επικρατήσει άλλοι κώδικες, απέτυχε, μόνον οι ζηλωτές της πολιτικής ορθότητας και οι θιασώτες ενός *κρατικού πολυπολιτισμού* αδυνατούν να διακρίνουν. Το πιο ανησυχητικό σημάδι αυτής της αποτυχίας, όμως, πέρα από τις χαμηλές επιδόσεις και τις εκπαιδευτικές ανισότητες που αυτές συνεπάγονται, είναι η δημιουργία *φυγόκεντρων τάσεων* στη διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη. Η αέναη κανονικοποίηση των μορφών δράσης και συμπεριφοράς μέσα από τη λογική μιας υπερ-περιεκτικής κοινωνίας, ενθαρρύνει την τάση για πολλαπλούς και συχνά αλληλοαναιρούμενους ορισμούς της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη. Και αν η εκπαίδευση διδάσκει ότι κάθε ομάδα είναι δυνατόν να σχεδιάσει και να υλοποιεί, ελέω πολιτισμικής αυτονομίας, το δικό της πρότυπο του πολίτη, τότε αργά ή γρήγορα θα φτάσουμε σε πλήρη χρεοκοπία της έννοιας του πολίτη, για να χρησιμοποιή-

σουμε έναν όρο από την οικονομική επικαιρότητα. Διότι η ιδιότητα του πολίτη –αυτά που αναμένουμε να έχει ως προσδοκίες, δεσμεύσεις και περιεχόμενο κάθε πολίτης– ή είναι ενιαία και αμοιβαία, ή δεν υπάρχουν. Οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει ο μαθητής στο σχολείο για το πολιτικό σύστημα και τις πολιτικές αρετές που καθιστούν εφικτή τη συμμετοχή του σε αυτό, δεν επαρκούν σήμερα για μια ολοκληρωμένη παιδεία του πολίτη.

Το πρόβλημα όμως είναι αλλού: πώς και πότε θα πεισθεί η πολιτική τάξη της χώρας, και πιο συγκεκριμένα οι αρμόδιοι στο υπουργείο παιδείας, ότι τα ζητήματα αυτά δεν προσφέρονται για κομματικούς τακτικισμούς και προσωπικές στρατηγικές. Γιατί η παιδεία του πολίτη, όπως και η γλωσσική παιδεία, είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που υπερβαίνει τις κομματικές και ιδεολογικές γραμμές. Όλοι οι πολίτες χρειάζονται τη γλωσσική παιδεία για να επικοινωνήσουν. Όλοι οι πολίτες χρειάζονται την πολιτική παιδεία για να δημιουργούν συναίνεση και αμοιβαίους κανόνες.

Σημειώσεις

[α] Βλ. Eberhard Rondholz Anmerkungen zum Griechenland-Bild in Deutschland – Essay. Στο: Das Parlament, Nr. 35-37 / 27.8.12, http://www.das-parlament.de/2012/35-37/Beilage/008.html. Για την πρακτική του "Griechenland-Bashing" στον γερμανικό δημόσιο λόγο βλ. επίσης http://www.spiegel.de/politik/ausland/altkanzler-gerhard-schroeder-kritisiert-griechenland-bashing-a-850159.html, http://nachrichten.t-online.de/alexander-dobrindt-nach-griechenland-bashing-im-kreuzfeuer/id_59035312/index, http://www.fr-online.de/debatte/griechenland-bashing-das-hellenische-fieber,1473340,2696698.html.

[β] Βλ. Ν. Εξαρχόπουλου: Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως. Αθήνα 1945.

[γ] Σύμφωνα με μια αφήγηση της κρίσης, αυτή είναι απόρροια αμιγώς εσωτερικών παραγόντων. Έτσι αποφεύγεται η σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική σκηνή, ως εάν το εξωτερικό τοπίο ήταν η πεμπτουσία της κανονικότητας και το εσωτερικό η πεμπτουσία της ανομίας, ενώ οι κριτικές αναφορές στην εξωτερική σκηνή λογίζονται ως εθνοκεντρική «συνωμοσιολογία». Στην αφήγηση αυτή οφείλει να αντιτείνει κανείς ότι ο κόσμος δεν αποτελείται μόνο από την Ελλάδα, και ότι το κοινό καλό της Ελλάδας δεν συμπίπτει κατ' ανάγκην με τα συμφέροντα τρίτων και με τις προτεραιότητες των πρωταγωνιστών της *«ταξικής πάλης από τα πάνω»* (Η έκφραση αυτή επινοήθηκε από τον γερμανό κοινωνιολόγο Wilhelm Heitmeyer, βλ. http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-82995572.html). Για τα χαρακτηριστικά του «νέου» καπιταλισμού βλ. επίσης Edward Luttwak Αχαλίνωτος καπιταλισμός, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 2003.

[δ] Αν ήταν κανείς βέβαιος ότι οι πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των αποφάσεων για την επιλογή συγκεκριμένων προσώπων που τις εισηγούνται, είναι έργο του εκάστοτε υπουργού παιδείας, δεν θα δίσταζε να ασκήσει ευθέως κριτική στους υπουργούς παιδείας. Προσωπικά δυσκολεύομαι να το κάνω, επειδή έχω σοβαρές ενδείξεις ότι τουλάχιστον ορισμένα από τα πρόσωπα που έχουν στελεχώσει κατά καιρούς τον μηχανισμό του υπουργείου παιδείας δεν υπήρξαν επιλογές των ίδιων των

υπουργών παιδείας, αλλά είτε κομματικές, είτε «αυλικές» επιλογές. Αυτό δεν απαλλάσσει τους υπουργούς από την ευθύνη τους να συμβιβάζονται με την παρουσία «κομματικών επιτρόπων» και τελικά να συνεργάζονται με τα εμβόλιμα αυτά πρόσωπα, αλλά έχει σημασία το γεγονός ότι ορισμένοι από τους εισηγητές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την οποία θα θεωρηθεί υπόλογος ο υπουργός παιδείας, δεν είναι επιλογές του υπουργού παιδείας.

[ε] Η πολεμική γύρω από τον πολιτικά μη-ορθό όρο «αφομοίωση» δείχνει την ένταση της ιδεολογικής αντιπαράθεσης που επιβαρύνει ακόμη μέχρι σήμερα την επιστημονική συζήτηση σχετικά με τις επιλογές του εθνικού κράτους να εξασφαλίσει την ένταξη των διαφόρων μειονοτήτων στον κορμό της κοινωνίας. Βλ. περισσότερα στον Hartmut Esser: Welche alternativen zur 'Assimilation' gibt es eigentlich? Στο Karl Bade, M. Bommes (Hrsg.) Migration, Integration, Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS Beiträge, 23, 41-59.

[ζ] Βλ. Γκότοβος, Α. *Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του εκπαιδευτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και του εκπαιδευτικού κατευνασμού.* Στο: «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση», τ. 9, 2007, σελ. 13-56.

[η] Taylor, Ch. 1993. Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. S. Fischer, Frankfurt am Main.

[θ] Τα αλβανικά σχολικά βιβλία για το μάθημα της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα.

[ι] Αυτό ισχύει ειδικά όταν είναι πλέον γνωστό ότι με τον ίδιο ακριβώς τρόπο καθησυχαστική υπήρξε η ελληνική πολιτική ελίτ, σχεδόν στο σύνολό της, στο πεδίο των οικονομικών εξελίξεων, σαν να μπορούσε η Ελλάδα να χρηματοδοτεί μεγάλο μέρος από τις δαπάνες της με δάνεια που δεν γνώριζε πώς θα εξυπηρετήσει.

[κ] Βλ. Γκότοβος, Α. *Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του εκπαιδευτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και του εκπαιδευτικού κατευνασμού.* Στο: «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση», τ. 9, 2007, σελ. 13-56.

[λ] Νόμος 2413/2006.

[μ] Μάρκου, Γ. Έμφαση στη Διαφορά. Εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 6.12.2010.

[ν] Όταν τα πρόσωπα αυτά, μετά τις εκλογές του 2009, κατέλαβαν υπεύθυνες θέσεις μέσα στον κρατικό μηχανισμό από τις οποίες μπορούσαν να καθορίσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να επηρεάσουν αποφάσεις σχετικά με το τι είδους παρεμβάσεις είναι αναγκαίες για την εκπαίδευση και ποιος μπορεί να εγγυηθεί την υλοποίησή τους, η προσαρμογή πολλών ακαδημαϊκών δασκάλων, παιδαγωγών ή όχι, στην πολιτική ορθότητα υπήρξε ταχύτατη. Και η προσαρμογή αυτή δεν έμεινε χωρίς αντίκρυσμα: η επιλογή των προσώπων στα οποία ανατέθηκε η υλοποίηση παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ορισμένους τομείς, όπως π.χ. στον τομέα της εκπαίδευσης των μαθητών με μουσουλμανική θρησκευτική ταυτότητα στη Θράκη και στον τομέα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών φαίνεται ότι έγιναν με ιδεολογικό κριτήριο. Βλ. Μάρκου, ό.π.

[ξ] Η απόκλιση αυτή έγινε εφικτή ύστερα από την παράκαμψη μιας εναλλακτικής πρότασης που είχε επίσης υποβληθεί με εργαλείο την αξιολόγηση. Για μια κριτική της συγκεκριμένης αξιολόγησης βλ. Μάρκου, ό.π.

[ο] Την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος που περιείχε τη συγκεκριμένη αναφορά είχε ο υπουργός παιδείας του Βραδεμβούργου 20 2002 Steffen Reiche. Bl. http://www.faz.net/artikel/C30703/brandenburg-voelkermord-an-armeniern-vom-lehrplan-genommen-30074615.html, Entgrenzung von Kriegen; Ausrottung und Völkermord (zum Beispiel Genozid an der armenischen Bevölkerung Kleinasiens)". Μέχρι σήμερα η γενοκτονία των Αρμενίων αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας μόνον στην περί-

πτωση του ομόσπονδου κράτους του Βραδεμβούργου, παρά τις διαμαρτυρίες των Κεντρικού Αρμενικού Συμβουλίου.

[π] Τα επιχειρήματα της τουρκικής διπλωματίας κινήθηκαν σε τρεις άξονες: (α) το ζήτημα είναι αμφιλεγόμενο και οι ιστορικοί δεν έχουν ακόμη καταλήξει σε τελική εκδοχή, άρα δεν πρέπει να προκαταλαμβάνουμε το πόρισμα της επιστημονικής έρευνας, (β) με τη συγκεκριμένη εκδοχή του παρελθόντος ασκείται ψυχολογική πίεση στους μαθητές τουρκικής καταγωγής και επηρεάζονται αρνητικά οι επιδόσεις τους αλλά και η εσωτερική γαλήνη του σχολείου, (γ) σχετικοποιείται με τον τρόπο αυτό η γενοκτονία των Εβραίων από τους Ναζί, (δ) υποθάλπεται ο ρατσισμός και το μίσος εναντίον των Τούρκων στη Γερμανία.

[ρ] Βλ. ενδεικτικά http://cdu-politik.de/2009/08/07/kenan-kolat-deutschland-soll-teile-der-geschichte-verschweigen/ και http://www.faz.net/s/Rub117C535CDF414415BB243B181B8B60AE/Doc~E8E3026DCDC8849ADB2837E59853E2B3D~ATpl~Ecommon~Scontent.html?rss_feuilleton.

[σ] Μέχρι το 2009 επιστημονικές υπεύθυνοι του Προγράμματος αυτού ήταν η Άννα Φραγκουδάκη και η Θάλεια Δραγώνα.

[τ] http://forza-grecia.pblogs.gr/2010/09/oi-pomakoi-ths-thrakhs-b-meros.html

[υ] Είναι προφανές ότι Σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαφημίζεται ως η τελευταία λέξη του πολυπολιτισμού και του σεβασμού της διαφοράς και της ιδιαιτερότητας του «άλλου», ο «άλλος» απαλείφεται αν η ύπαρξή του ενοχλεί συγκεκριμένους κύκλους ενδιαφερομένων για το καλό της μειονότητας. Η κραυγαλέα αυτή αντίφαση ουδέποτε εξηγήθηκε, ουδέποτε δόθηκε μια ερμηνεία για την απάλειψη των λέξεων, πέραν εκείνης του σεβασμού της άποψης των «παραγόντων».

[φ] Μάρκου, Γ., ό.π.

[χ] Το μόνο αντίστοιχο που μπορεί να φανταστεί κανείς είναι ο ασφαλισμένος που επικαλούμενος την ιδιαιτερότητά του ζητά αποζημίωση από κάποια ασφάλεια και την παίρνει, επειδή καταφέρνει να παρουσιάσει μια ζημιά που σχετίζεται με τις συνήθειές του και που δεν εμπίπτει στους όρους της ασφάλισης, ως ζημία επιλέξιμη για την οποία πρέπει να εγγυηθούν τρίτοι.

[ψ] Είναι αμφίβολο αν η σημερινή Ελλάδα έχει πλέον την πολυτέλεια να θεσπίζει ειδικά προνόμια για ειδικές ομάδες, όταν η ιδιαιτερότητα αφορά θρησκευτικές, εθνοτικές ή γλωσσικές ταυτότητες. Η εποχή κατοχύρωσης προνομίων μέσα από πελατειακές στρατηγικές για προσεταιρισμό πολιτικού κεφαλαίου φαίνεται ότι δεν έχει μέλλον. Πέραν τούτου, ουδέποτε η πολιτεία έχει θεσπίσει τα ίδια προνόμια για όλες τις κοινωνικές ομάδες που θεωρούνται ευάλωτες (π.χ. Τσιγγάνοι). Ως εναλλακτική πρόταση απέναντι στην πολιτική των ποσοστώσεων προτείνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βλ. Gotovos, A. Intercultural education as an instrument of inclusion: The Greek experience 1997-2008. Στο: Sipitanou, A., N. G. Angeloska (eds) 12th International Conference on Inclusive Education in the Balkan Countries: Policy and Practice. Balkan Society for Pedagogy and Education, Kyriakidis Brothers, Thessaloniki, 2008, σελ. 67-104.

[ω] Βλ. Γκότοβος, Α.: *Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές*. Στο: Επιστήμη και Κοινωνία, τ. 17-18, 2007, σελ. 39-99.

Abstract

Citizenship education, as well as civic education as its core subject, can be discussed either as a pedagogical ideal proposed for an educational system free from historical, political and economic restrictions, or as an alternative proposal for the current reality of citizenship education within an already existing, real educational system. The membership of Greece in the European Union and its participation in the global political and economic reality, accompanied by the presence of a relatively large number of migrants and refugees in the last twenty years, have changed the conditions under which citizenship education is conceived and implemented for the Greek schools. The model for the *new citizen* comes from a notion of multicultural society and intercultural education where the principles of virtual solutions for real problems, political correctness and policies of affirmative action prevail over grounded theory for the education of the democratic and participating citizen. The responsibility for this development lies not only by the policy makers, but also by academics who legitimate and implement ideologically conform but highly controversial pedagogical solutions to composite problems.