Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης

Γιώργος Νικολάου

Περίληψη

Η έμφαση στην ετερότητα και δη την πολιτισμική είναι ένα από τα συγκείμενα της μετανεωτερικότητας. Ωστόσο, ανέκαθεν οι πάσης φύσεως «ομοιογένειες» ήταν περισσότερο κοινωνικές κατασκευές παρά οικουμενικές φυσικές οντότητες, ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο. Το ίδιο μπορούμε να ισχυριστούμε και για την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως σταθερό και αμετάβλητο σύστημα, με πάγια και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά, αλλά ως «κέλυφος» που εμπεριέχει πολλές επιμέρους ταυτότητες. Οι τελευταίες εξαρτώνται, μεταξύ άλλων, από τη γλώσσα, την καταγωγή, τη θρησκεία, το επάγγελμα, τη μόρφωση του κάθε ανθρώπου και αναδύονται ανάλογα με την περίσταση στην οποία αυτός βρίσκεται. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι σύστημα δυναμικό, το οποίο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, επηρεάζεται από το περιβάλλον, αλλάζει και εξελίσσεται.

Υπό την έννοια αυτή, ο διάλογος για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας ξεκινά με βασική προϋπόθεση την αναγνώρισή της και στη συνέχεια την ένταξή της σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου η καθολική αποδοχή των αξιών της κοινωνικής συνοχής, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κονίαμα μεταξύ των πολιτών. Δίχως τους ολοκληρωτισμούς του παρελθόντος, αλλά μέσα από τα προτάγματα της ύστερης νεωτερικότητας και της κριτικής θεωρίας, μπορούμε να βρούμε το μέτρο της διαπολιτισμικής οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών, που τώρα πια θε-

μελιώνονται πάνω στην έννοια του *«συνταγματικού πατριωτισμού»* και της ιδιότητας του πολίτη *«εκ της παραμονής».* Το έθνος-κράτος οργανώνεται με όρους πολιτικούς και όχι φαντασιακούς, ενώ οι συλλογικότητες συνεχίζουν να υφίστανται, όχι ως αυθαίρετες κατασκευές, αλλά ως συνειδητοποιημένες πολιτικές επιλογές.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση δεν μπορεί να συμβάλλει στον κατακερματισμό του κοινωνικού ιστού της χώρας, προωθώντας πολιτικές διακρίσεων (θετικών και αρνητικών), στο όνομα ενός επιστημονικά και ηθικά έωλου σχετικισμού. Αντίθετα, το σχολείο οφείλει να είναι ο χώρος όπου όλοι οι νέοι, ανεξαρτήτως προέλευσης και καταβολών, θα μάθουν να ζουν και να μορφώνονται μαζί. Το σχολείο είναι ο χώρος που εντάσσει και δε διαχωρίζει. Αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα του καθενός, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει στην υιοθέτηση κοινών οικουμενικών αξιών, διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την εμπέδωση ενός κλίματος αλληλεγγύης, σεβασμού και συνεργατικότητας. Πρόκειται για το Σχολείο της Ένταξης, το Σχολείο για Όλους.

Εισαγωγή: Πολιτισμός – πολιτισμική ταυτότητα – ετερότητα

Ο διάλογος σχετικά με τα θέματα της πολιτισμικής ετερότητας, της ταυτότητας και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής[1] είναι έντονος τα τελευταία χρόνια, έχοντας ως αποτέλεσμα την έκφραση πλήθους απόψεων, οι οποίες τις περισσότερες φορές δε βασίζονται σε αυστηρή επιστημονική γνώση, αλλά σε παιδαγωγική ιδεολογία. Είναι αλήθεια ότι οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυσυλλεκτικότητα ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού τους, που οφείλεται, ως επί το πλείστον, στη μετανάστευση. Από την άλλη, είναι, επίσης, γεγονός ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι μια συνεχής πορεία μετακινήσεων, μετεγκαταστάσεων, επεκτάσεων και «κατοχών». Αυτές οι ανθρώπινες δραστηριότητες, ανέκαθεν, δημιουργούσαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις συνθέτοντας κοινωνίες πολυσυλλεκτικές, πλουραλιστικές, πολυπολιτισμικές, οι οποίες τότε, όπως και τώρα, ήταν μάλλον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Είναι γεγονός ότι η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών δεν είναι αποκλειστικό «προνόμιο» του δυτικού κόσμου.

Αν γίνεται σήμερα περισσότερο λόγος για την ετερότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τους τρόπους διαχείρισης αυτών των καταστάσεων, τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν μάλλον στις αλλαγές που έχουν επέλθει σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, ως συνέπειες των ευρύτερων γεωπολιτικών εξελίξεων, παρά σε δημογρα-

φικά δραματικές αλλαγές στον αναπτυγμένο κόσμο. Άλλωστε, οι τελευταίες, αν και όταν σημειώνονται, αποτελούν συνέπειες της γενικότερης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης.

Η νεωτερικότητα, με την ενοποιητική και ομογενοποιητική ιδέα του έθνους-κράτους, ως τρόπου πολιτικής συγκρότησης, είναι αλήθεια ότι εξασφάλισε πέντε αιώνες περίπου «ησυχίας», έχοντας «τακτοποιήσει» και περιορίσει τα ζητήματα της ετερότητας στο πλαίσιο των εθνικών κρατών, το καθένα από τα οποία, και ανάλογα πώς το εξυπηρετούσε, διαμόρφωνε την εθνική ιδεολογία του και τον τρόπο εθνικής υπαγωγής, άλλοτε με το *δίκαιον του αίματος (jus sanguinis)* και άλλοτε με το *δίκαιον του εδάφους (jus solis)* (Νικολάου, 2005). Σε κάθε περίπτωση, τα νεωτερικά κράτη, χωρίς, βέβαια, να έχουν αποφύγει τις ολοκληρωτικές παρεκτροπές, λειτούργησαν με τη λογική της ομογενοποίησης, η οποία μπορεί να οριστεί *«...ως η διαδικασία ένταξης των μελών μιας κοινωνίας σε "συμπαγείς" ομάδες, έχοντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένα κοινωνικά – δομικά κριτήρια. Τέτοια κριτήρια είναι, κατά κανόνα ο πολιτισμός, η γλώσσα, ή/και η θρησκεία»* (Γκόβαρης, 2001: 29). Παράλληλα, αναπτύχθηκε και η διαδικασία της διαφοροποίησης (ετερογενοποίησης), μέσα από τον έλεγχο και το διαχωρισμό του «ταυτόσημου» από το «μη ταυτόσημο», που οδήγησε στην κατασκευή μειονοτήτων και κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο ενός εθνικού κράτους (Γκόβαρης, 2001: 29). Με μέσον την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το βασικότερο μηχανισμό του κράτους για τη διαμόρφωση του πληθυσμού σε έθνος, τα μοντέρνα κράτη κατάφεραν να «κατασκευάσουν» και να διατηρήσουν για μεγάλο ιστορικό διάστημα την πολυπόθητη ομοιογένεια, ανεχόμενα ή βάζοντας στο περιθώριο τις όποιες μειονότητες κατοικούσαν σ' αυτά. Το σημαντικότερο, επιδίωξαν μέσα από την εκπαίδευση να πείσουν ότι τα έθνη αποτελούν οικουμενικές φυσικές οντότητες, ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο και ότι η εθνική ταυτότητα είναι αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση της εθνικής ομοψυχίας και συνοχής (Αβδελά, 1998: 6-31).

Είναι λογικό να συνάγεται, μέσα από την προσέγγιση αυτή, ότι η εθν(οτ)ική ταυτότητα είναι μάλλον μία κοινωνική κατασκευή, στηριγμένη στις μεγάλες μετα-διηγήσεις της νεωτερικότητας, παρά μία αρχέτυπη και οικουμενική μορφή ομαδικών δεσμών οι οποίοι βασίζονται σε αντικειμενικά κοινά γνωρίσματα (γλώσσα, ιστορία, πολιτισμός), τα οποία δε θα είμαστε πολύ μακριά αν ισχυριζόμασταν ότι παραπέμπουν στην ιδέα της φυλής των ρομαντικών του 19ου αιώνα. Από

τη μια λοιπόν στέκει ο μεταφυσικός Εσσεντιαλισμός (Essentialism) και από την άλλη ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Social Constructivism).

Η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην πολιτισμική ετερότητα έχοντας κάποιες βασικές παραδοχές, όπως:

- Ότι η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα, αλλά με μια αφάνταστα μεγάλη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών (Levi- Strauss, 1987: 8).
- Ότι κανένας πολιτισμός δεν αναπτύσσεται μόνος του.
- Ότι οι πολιτισμοί διαπλέκονται, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται.
- Ότι είναι ανάγκη να διατηρηθεί η πλούσια ποικιλία των πολιτισμών, μέσα σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία (Levi- Strauss, 1987:3).
- Ότι η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση ανθρώπων δομείται μόνο σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού.

Η έννοια του πολιτισμικού πλαισίου, όπως διαμορφώθηκε και τεκμηριώθηκε από τους ανθρωπολόγους, προκάλεσε πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα. Το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας και συγχρόνως ρυθμίζεται ο βαθμός μετεξέλιξής της (Χουρδάκης – Καραγιώργος, 1999: 161-163).

Σύμφωνα με τον Michael Herzfeld (1998: 12), *«τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά. Δε μεταβιβάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε εξίσου ενεργά υποκείμενα, που καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον ενιαίο καταμερισμό της γνωστικής διαδικασίας»*.

Ο πολιτισμός είναι μια πλατιά έννοια που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής μιας ομάδας (Seelye, 1991: 13). Είναι πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες, μη λεκτική επικοινωνία.

Ο Banks ορίζει τον πολιτισμό ως τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Banks, 1991: 70-76). Αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Η πολι-

τισμική ταυτότητα του ατόμου και της ομάδας είναι προϊόν της διαδικασίας της «πολιτισμοποίησης», που λαμβάνει χώρα κάτω από τις παραπάνω συγκεκριμένες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997: 32). Ο πολιτισμός μαθαίνεται, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, είναι επιλεκτικός, οι βάσεις του είναι αλληλένδετες, είναι εθνοκεντρικός.

Για τον Γκότοβο, κάθε άνθρωπος ανήκει, έτσι κι αλλιώς, σε πολλαπλές συλλογικότητες. Είναι, δηλαδή, ένα *«πολυταυτοτικό»* από κοινωνικής πλευράς υποκείμενο. Και αυτό που τελικά συνιστά πολιτισμική ετερότητα και κατά προέκταση ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα είναι οι διαφοροποιήσεις του σε **εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό** επίπεδο (Γκότοβος, 2002: 10-11). *«...Ο όρος πολιτισμική ταυτότητα εμφανίζεται σχεδόν πάντοτε σε συνδυασμό με μία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες της εθνικότητας, εθνότητας, θρησκείας και γλώσσας, προσδιορίζοντας κατά κάποιο τρόπο το περιεχόμενο της αντίστοιχης διαφοράς. Έτσι, η σχέση πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση "κελύφους/περιεχομένου", και δεν πρόκειται για πέμπτο, αυτόνομο τύπο ταυτότητας, για έναν ακόμη τύπο "ανήκειν" σε κάποια άλλης τάξεως συλλογικότητα»* (Γκότοβος, 2002: 11).

Εμπειρικές έρευνες, όπως αυτή της Campbell, που έχουν διεξαχθεί τελευταία, μας αποκαλύπτουν ενδιαφέρουσες πτυχές του σχηματισμού της πολιτισμικής ταυτότητας, επιβεβαιώνοντας αυτό που ο Γκότοβος υπαινίσσεται παραπάνω:

Από την έρευνα της Anne Campbell (2000) αποδεικνύεται ότι είναι δυνατό:

1. Ορισμένα άτομα να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες,
2. Να αλλάξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή
3. Να αναπτύξουν την ικανότητα έτσι ώστε να κινούνται μεταξύ διάφορων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς χωρίς να χάνουν την αίσθηση της ατομικής τους ταυτότητας.

Νεότερες θεωρίες για τον ορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας παραπέμπουν το θέμα της πολυπλοκότητας της ατομικής πολιτισμικής ταυτότητας στην ανάγκη για δημιουργία πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας, όπου η εθνική ταυτότητα συνυπάρχει με περισσότερες ξεχωριστές και διακριτές επιμέρους ταυτότητες (π.χ. θρησκευτική: καθολικοί Γερμανοί, διαμαρτυρόμενοι Γερμανοί), ή ακόμη με μια ευρωπαϊκή πολιτισμική ταυτότητα, αν και καταλογίζονται μειονεκτήμα-

τα για τους μειονοτικούς μαθητές σε αυτές τις πολιτικές. Κατά την Campbell, το άτομο ανήκει σε περισσότερες από μία πολιτισμικές ομάδες και κινείται ανάμεσα σε αυτές. Αυτές οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά είναι «σωρευτικά στρώματα», όπου το άμεσο πολιτιστικό περιβάλλον καθορίζει ποιο επίπεδο είναι σχετικό σε κάθε περίσταση.

Στις παραπάνω επισημάνσεις, και ιδιαίτερα όσον αφορά τον προσδιορισμό της πολιτισμικής ετερότητας ως «κελύφους» που εμπεριέχει τις εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις, θα θέλαμε με τη σειρά μας να προσθέσουμε και τις ταξικές διαφοροποιήσεις. Εκείνες, δηλαδή, που προκύπτουν από την ταξική προέλευση του ατόμου και διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία αυτών των υποκειμένων, ως συνιστώσα των αξιών, των στάσεων, των προτιμήσεων, των προσδοκιών τους και των κωδίκων επικοινωνίας που διαθέτουν[2]. Σίγουρα στην Ελλάδα δεν υπάρχει η μακρά παράδοση της εργατικής τάξης, όπως αυτή συναντάται σε χώρες που γνώρισαν τη βιομηχανική επανάσταση και τη διαμόρφωση του σύγχρονου προλεταριάτου. Είναι, ωστόσο, γνωστή η ύπαρξη μιας ιδιαίτερης εργατικής (προλεταριακής) ταυτότητας, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η οποία, αν και προσλαμβάνει νέα χαρακτηριστικά σήμερα, αφού είναι κι αυτή υποκείμενη στις αλλαγές που σημειώνονται σε παγκόσμια κλίμακα, δεν παύει να διαφοροποιεί σημαντικά τα άτομα που τη φέρουν, σε σχέση με τα προνομιούχα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, τα οποία ενίοτε έχουν και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Έτσι, οι πολίτες που ζουν στο όριο ή το περιθώριο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, αυτοί που βρέθηκαν εκτός του σχολείου, συχνά εκτός νόμου και εκτός συστήματος, διαμορφώνουν ένα διαφορετικό από τον κυρίαρχο αξιακό, ηθικό και επικοινωνιακό κώδικα, ο οποίος, παρά την πολυμορφία του και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις του, αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας καθεμιάς από αυτές τις ομάδες. Έτσι, μπορούμε να έχουμε πολύ ενδιαφέρουσες καταστάσεις, κατά τις οποίες η ύπαρξη εθνικοθρησκευτικών διαφορών να μην αποτελεί δείκτη ετερότητας, στο βαθμό τουλάχιστον που τον αποτελούν οι διαφορές από την ταξική προέλευση, σε άτομα ομόεθνα, ομόγλωσσα και ομόδοξα. Η διαφοροποίηση εδώ ίσως κρύβεται στον τρόπο χρήσης της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά όλοι «μιλούν» την ίδια γλώσσα. Για το λόγο αυτό, το γλωσσικό μάθημα θεωρείται σημαντικό, όχι μόνο γιατί διαμέσου του περνούν ιδέες και μηνύματα, αλλά και επειδή το ποιοτικό επίπεδο

γνώσης της γλώσσας είναι δείκτης και για το ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και κοινωνικό μέλλον του νέου. Κατά συνέπεια, η γλώσσα επηρεάζει καθοριστικά και τις τρεις βασικές λειτουργίες του σχολείου (μετάδοση γνώσεων, κανονιστική, επιλεκτική) (Κωνσταντίνου, 1998: 74-78). Κλείνοντας αυτό το θέμα, θα θέλαμε, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι «ταπεινό» κοινωνικοοικονομικό status και μετανάστες, στην πρώτη, τουλάχιστον, περίοδο εγκατάστασής τους στη χώρα υποδοχής, σχεδόν πάντοτε συμπίπτουν.

Μετανεωτερικότητα, ταυτότητες και ετερότητα

Γιατί όμως σήμερα παρατηρείται αυτή η τάση να υπερτονίζεται το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας και τα ζητήματα της ετερότητας να δημιουργούν τόσο μεγάλη πολεμική; Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του νέου παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι η αποδυνάμωση των εθνών-κρατών. Προκύπτει έντονη αμφισβήτηση, μέσα από το πρίσμα της μηδενιστικής μετανεωτερικότητας, των εθνοποιητικών χαρακτηριστικών τους και μια στροφή προς την εξατομίκευση και την προσωπική ολοκλήρωση του καθενός. Στο πλέγμα αυτό εντάσσεται και ο υπερτονισμός, τελευταία, των φυγόκεντρων δυνάμεων εκείνων των κοινωνιών που κάποτε διακρίνονταν για τη συνοχή τους και το πνεύμα ισότητας, το οποίο είχαν εμπεδώσει στα μέλη τους[3]. Το δυστύχημα είναι ότι αυτή η νέα φιλοσοφική προσέγγιση της πολιτικής και κοινωνικής συγκρότησης δε διακρίνεται αντίστοιχα από μια νέα προοπτική, ιδιαίτερα στις πιο ακραίες και νιλιστικές εκφάνσεις της. Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να γίνει κατανοητή μια αποδόμηση της καθεστηκυίας κατάστασης, καταγγέλλοντας τα εθνοποιητικά «ιδεολογήματα» των νεωτερικών κρατών, ιδιαίτερα όταν τα τελευταία ολισθαίνουν προς ολοκληρωτικές πρακτικές, αν τουλάχιστον υπήρχε στη θέση τους μία άλλη, οικουμενική(;) προοπτική, όπως έχει ιστορικά καταγραφεί στη δυτική σκέψη, με τον πολιτισμικό οικουμενισμό (Marx, Weber, Piaget, Parsons, Chomsky) (Γκόβαρης, 2001: 81). Όμως αυτό στην πραγματικότητα δε συμβαίνει. Η αμφισβήτηση από τους μετανεωτερικούς διεξάγεται χωρίς την προοπτική νέων συλλογικοτήτων: *απόκτηση συνείδησης της ταυτότητας, χειραφέτηση, προσωπική ιστορία και ολοκλήρωση του καθενός ατομικά*. Το μήνυμα περιέχει σημαντικές ηθικές αντινομίες (Elliott, 2000: 335-340) ακόμη και για τους φανατικότερους από τους νεοφιλελεύθερους, οι οποίοι, ενώ πρόσκαιρα το υιοθέτησαν, πολλοί από

αυτούς αναγκάστηκαν σύντομα να το εγκαταλείψουν αντιλαμβανόμενοι τη ματαιότητά του. Η συζήτηση και πάλι διεξάγεται με τους όρους της ύστερης, της δεύτερης ή της ανολοκλήρωτης νεωτερικότητας, αφού οι παλιές συλλογικότητες δίνουν τη θέση τους σε νέες, η αποδόμηση δεν είναι το τέρμα και ακολουθείται πάντα από αναδομήσεις σε νέα κοινωνικά πλαίσια, η κριτική των παραδοσιακών, νεωτερικών κοινωνιών προϋποθέτει, αλλά και παράγει επικοινωνία, η οποία απαιτεί κοινές πολιτισμικές πλατφόρμες και εντέλει δεν ενταφιάσαμε ακόμη τα έθνη-κράτη, έστω και αν τα τελευταία δέχονται πλέον να αναδιαπραγματευθούν τους εθνοποιητικούς όρους τους, γεγονός που δεν είναι απαραίτητα κακό, ίσως μάλιστα το αντίθετο.

Ξαναγυρνάμε λοιπόν στην αφετηρία: αυτό που «ανακαλύπτουμε» ως πολυπολιτισμικότητα δεν είναι τίποτα άλλο από την απλή παραδοχή και την απενοχοποίηση μιας κατάστασης συνδεδεμένης ανέκαθεν με την ιστορία της ανθρωπότητας και που τώρα τη διαπραγματευόμαστε με νέους όρους[4].

Πρόκειται, στην ουσία, για το μεγάλο βήμα της παραδοχής της ετερότητας και της διαλεκτικής ένταξής της σε μια νέα συλλογικότητα, με αρχές και πανανθρώπινες αξίες, προϊόν κριτικής, επικοινωνίας και συναίνεσης, δίχως φόβο και άρνηση για τις κοινωνικές αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις που μπορεί να επέλθουν. Ωστόσο, συζητούμε πάντα για κοινωνίες, και καμιά συζήτηση δεν μπορεί να περιστραφεί αποκλειστικά γύρω από την ετερότητα χωρίς να λάβει υπόψη της και τις τρεις άλλες, εξίσου σημαντικές αρχές: την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, όσο θα προσεγγίζουμε την έννοια της διαπολιτισμικότητας και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις της, ως επιστημονικό λόγο σχετικά με την αγωγή και την εκπαίδευση, σε συνάρτηση με την ετερότητα.

Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας, και ειδικά ο διάλογος σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα είναι θέματα κυρίαρχα στις σύγχρονες κοινωνίες. Παρά το γεγονός ότι στη χώρα μας η συζήτηση εστιάζεται κυρίως στον παιδαγωγικό λόγο, είναι αλήθεια ότι το εύρος της διαπολιτισμικότητας εκτείνεται σε επιστημονικά πεδία τόσο συναφή όσο και ετερόκλητα μεταξύ τους, όπως είναι η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ηθι-

κή, η ιστορία, η ανθρωπολογία, αλλά επίσης η οικονομική επιστήμη, τα μαθηματικά ή η βιολογία, καθώς και οι τομείς της τέχνης και της λογοτεχνίας. Τα αίτια μιας τέτοιας εξέλιξης είναι σύνθετα. Θα μπορούσαμε να απαριθμήσουμε, ανάμεσα σε άλλα, την εμφάνιση μιας νέας, πιο διευρυμένης προσέγγισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τις προκλήσεις και κατακτήσεις των περιφερειακών εθνικισμών, την ανάπτυξη της διαδικασίας της ευρωπαϊκής οικοδόμησης, την αναγνώριση των αρχών του δικαιώματος στη διαφορά και την ισότητα των παραδοσιακών, εθνοτικών μειονοτήτων και, τέλος, τα αιτήματα και τις απαιτήσεις, ολοένα και πιο προβεβλημένα και υπογραμμισμένα, των μεταναστών, κύρια αυτών που δεν προέρχονται από ευρωπαϊκές χώρες. Στο βάθος όλων αυτών βρίσκεται η αποδοχή της ετερότητας ως κατάστασης και η ανάγκη, πλέον, να τη διαχειριστούμε, σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας, εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005: 217-218).

Ιστορικά, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας απασχολούσε ανέκαθεν τις κοινωνίες και επιλυόταν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά. Έτσι, η ιστορία της ανθρωπότητας είναι γεμάτη από εθνοκαθάρσεις και γενοκτονίες, όπως και από «διαμερισματοποιημένες» και κατακερματισμένες, πολυεθν(οτ)ικές κοινωνίες. Υπάρχουν όμως παραδείγματα και άλλων κοινωνιών, που παρά την πολυπολιτισμική σύνθεση των πληθυσμών τους, κατάφερναν και διαμόρφωναν ένα πεδίο επικοινωνίας, συνύπαρξης και, το σημαντικότερο, κοινής πολιτικής δράσης, τόσο κατά την προ-νεωτερική όσο και κατά τη νεωτερική εποχή. Η εκπαίδευση, ως σημαντική συνιστώσα του κοινωνικού συστήματος, είναι ένας χώρος ο οποίος επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τις ευρύτερες πολιτικές τοποθετήσεις σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Η μεταφορά του ζητήματος της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού χώρου είναι ένα θέμα που απασχολεί όλο και πιο έντονα τις Επιστήμες της Αγωγής. Έτσι –και ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης– έχουν, μέχρι σήμερα, πολλές φορές παρουσιαστεί και αναλυθεί οι διάφοροι τρόποι (μοντέλα) διαχείρισης της ετερότητας και δεν είναι στις προθέσεις μας να επανέλθουμε στο θέμα αυτό[5]. Αντίθετα, όμως, θα θέλαμε να σχολιάσουμε τις περιπέτειες των όρων «διαπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική» εκπαίδευση, επιχειρώντας να τους αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά μέσα από το πρίσμα της ύστερης νεωτερικότητας και της κριτικής θεωρίας. Κι αυτό, γιατί μέχρι σήμερα στο όνομα της διαπολιτισμικότητας έχουν εφαρμοσθεί δεκάδες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες ξεκινούν από τα

όρια της αφομοίωσης και καταλήγουν στις παρυφές του πολιτισμικού σχετικισμού. Εξάλλου και ο ίδιος ο όρος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», αν και τελευταία τείνει να επικρατήσει στην Ευρώπη, δε διεμβολίζει με τον ίδιο τρόπο και τον αγγλοσαξονικό χώρο, όπου προτιμάται ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (multicultural education). Βεβαίως για μας, ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στον *πολιτισμικό σχετικισμό (relativisme culturel)*, πράγμα που δεν ισχύει απαραίτητα και για τους Αγγλοσάξονες, χωρίς όμως να αποκλείεται.

Ορίζοντας τη Διαπολιτισμικότητα

Κάπου εδώ αρχίζει η σύγχυση, η οποία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν αναφέρουμε όλους τους όρους που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί και ακόμα χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν το γεγονός της, με κάποιο τρόπο, εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.[6] Συναντάμε λοιπόν: εκπαίδευση *αντιρατσιστική, πολυπολιτισμική, δίγλωσση, πολυεθνική, πολυεθνοτική, πολυφυλική (multiracial), πλουραλιστική, διπολιτισμική* κ.ά.

Είναι προφανές ότι ο πληθωρισμός των όρων σημαίνει όχι μόνο μια γενικότερη πολυσημία όσον αφορά το περιεχόμενό τους, αλλά και μια σύγχυση, αφού, όπως είπαμε, ο ίδιος όρος γίνεται συχνά αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο. Μια μελέτη του 1993 από τον Michel Pagé, διέκρινε επτά διαφορετικά ρεύματα ιδεών που υπολανθάνουν στις δράσεις για υπολογισμό των εθνο-πολιτισμικών στοιχείων στην εκπαίδευση, αποκαλούμενα όλα τους «διαπολιτισμικά» (Pagé, 1993: 11-12):

- το αντισταθμιστικό ρεύμα
- το ρεύμα της γνωριμίας των πολιτισμών
- το ρεύμα του ισότιμου ετεροκεντρισμού
- το απομονωτικό ρεύμα
- το αντιρατσιστικό ρεύμα
- το ρεύμα της κοινωνικής αγωγής και
- το ρεύμα της συνεργασίας

Οι Grand, Sleeter και Anderson (1993) δίνουν πέντε διαφορετικές εκδοχές της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τη ζει και την αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτική κοινότητα:

- Μία πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται στη χώρα υποδοχής σε όσους είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Η

εκπαιδευτική ζωή κυλά δίχως οι μειονοτικές ομάδες να είναι αναγκασμένες να εγκαταλείψουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα.

- Η δεύτερη αφορά τις μελέτες που προσεγγίζουν την οικοδόμηση θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις.
- Η τρίτη ομαδοποιεί τις εργασίες που επιδιώκουν να αυξήσουν τη γνώση σχετικά με την εκπαίδευση των ιδιαίτερων ομάδων, όπως για παράδειγμα των τσιγγάνων, των ισπανόφωνων *(hispanos)* κ.λπ., με σκοπό να συγκεντρώσουν όλα τα συμπληρωματικά, ως προς την ιστορία τους, τις εμπειρίες τους και τις προσδοκίες τους, δεδομένα για να προετοιμάσουν την υπό μελέτη ομάδα να αποκτήσει ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό status.
- Σύμφωνα με μια άλλη εκδοχή, ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται αυτή που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε το τελευταίο να αντανακλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες κάθε ομάδας. Η κουλτούρα τους λαμβάνεται υπόψη από το διδακτικό υποστηρικτικό υλικό και ο τρόπος εκπαίδευσής τους προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους εμπειρίες και συνήθειες.
- Τέλος, μια άλλη προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η επιδίωξη της κατανόησης από το μαθητή, μέσω της διδασκαλίας, του τρόπου ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της καταπίεσης που προκύπτει από αυτή τη διαστρωμάτωση. Με τη διαδικασία αυτή του υποδεικνύεται ένας μελλοντικός τρόπος κοινωνικής δράσης.

Άλλες προσπάθειες εννοιολόγησης του όρου «διαπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» μας δίνουν διαφορετικές (πάλι!) μεταξύ τους προσεγγίσεις (Γκόβαρης, 2001: 79-80):

- Πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Rey von Almen).
- Ασάφεια ως προς την ερμηνεία της πρόθεσης «διά»: διαμεσολάβηση της εκπαίδευσης μεταξύ των πολιτισμών για αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή; Μήπως ανάδειξη των κοινών στοιχείων δύο πολιτισμών μέσω της εκπαίδευσης; Ή μήπως μια αγωγή με αφετηρία κοινές αρχές για όλους τους πολιτισμούς; (Dickopp).
- Απόρριψη της ιδέας ανάπτυξης ενός ιδιαίτερου παιδαγωγικού κλάδου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, γιατί η διαπολιτισμική, αφ'

ενός νομιμοποιείται μόνο όταν συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμά της γενικότερα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους (Hohmann), και αφ' ετέρου δεν πρέπει να αποτελεί ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που προσφέρει το σχολείο. Είναι η απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Reich).

- Ευκαιρία για κριτική και αποδόμηση του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου του έθνους κράτους της νεωτερικής εποχής, με ταυτόχρονη ανάδειξη των προτύπων και των κανόνων που ίσχυαν ως αυτονόητα και τώρα πια δε νοηματοδοτούν τη σύγχρονη κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας (Krueger-Portratz).
- Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ως Κριτικής Παιδαγωγικής, με διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κριτική αντιπαράθεση με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων (Nieke).

Διαπολιτισμικότητα versus Πολιτισμικός Σχετικισμός

Ο Γκότοβος (2002) έθεσε τα όρια ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον πολιτισμικό σχετικισμό, άσχετα αν και ο πολιτισμικός σχετικισμός διεκδικεί να ονομάζεται και αυτός «διαπολιτισμικός». Πρόκειται στην ουσία για μια ζωτικής σημασίας πολιτική επιλογή από την οποία εξαρτάται και ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούμε τις διαφορετικές συλλογικές ταυτότητες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα όσον αφορά τον ελληνικό χώρο. Τίθεται επιτακτικό τα δίλημμα μεταξύ του αν επιμένουμε να πιστεύουμε στη διατήρηση, με τις απαραίτητες ρυθμίσεις και προσαρμογές, του εθνικού κράτους ως παραδείγματος πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής συγκρότησης, ή αντίθετα, γοητευμένοι από τις σειρήνες των μετανεωτερικών προσεγγίσεων, είμαστε έτοιμοι να το κατακερματίσουμε και να το «διαμερισματοποιήσουμε», να το αποδομήσουμε με λίγα λόγια, μέσω των συγκρούσεων που αναπόφευκτα θα επέλθουν ως συνέπεια της αποδοχής των απλοϊκών προταγμάτων του πολιτισμικού σχετικισμού. Αν η διαπολιτισμικότητα εξαντλείται στα όρια της *πολιτισμικής οικολογίας*, τότε δικαίως κάποιοι την εντάσσουν στα συγκείμενα της μετανεωτερικότητας (Rodriquez - Rojo, 2002), με τη διαφορά ότι η *«...μεταφορά του οικολογικού παραδείγματος από τη φύση στην εκπαίδευση ελέγχεται*

ως άτοπη» (Γκότοβος, 2002: 98). Κι αυτό, γιατί, βέβαια, υφίσταται μια κοινωνική δυναμική που καθιστά τις «υπό διατήρηση» και «προφύλαξη» ταυτότητες συστήματα πολυσήμαντα, δυναμικά, ευμετάβλητα και απρόβλεπτα. Υπό την έννοια αυτή, η όποια απόπειρα συντήρησής τους και προστασίας τους από τις ενδεχόμενες επιρροές (αφομοιώσεις και επιπολιτισμούς) υποκρύπτουν μια μάλλον συντηρητική λογική, η οποία, με διαφορετικά κίνητρα, βρίσκει οπαδούς από την Άκρα Δεξιά ως τις παρυφές της Άκρας Αριστεράς. Τα αποτελέσματα αυτής της απλοϊκής λογικής οδηγούν, σε ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον, σε καταστάσεις:

- Αξιακής λογοκρισίας και πενίας ή αντίθετα πολυφωνίας και σύγχυσης.
- Συγκρούσεων σχετικά με το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, το οποίο θα πρέπει να χωρέσει και άλλες λογικές.
- Διαχωρισμού των σχολείων, με διαφοροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των εγχειριδίων τους για κάθε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη συνολική αμφισβήτηση της κανονιστικής –εκτός των άλλων– λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Οι συνέπειες είναι σοβαρότερες απ' ό,τι μπορεί να υποθέσει κανείς. Αν μέχρι τώρα παρόμοια πειράματα περιορίζονται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, η λογική αυτή δεν είναι μακριά από το να νομιμοποιήσει στη συνείδησή μας σε λίγο καιρό σχολεία για τα παιδιά των γιατρών, άλλα για τα παιδιά των δικηγόρων, άλλα γι' αυτά των μηχανικών ή των εκπαιδευτικών και βέβαια ξεχωριστά σχολεία για κάθε μειονότητα και ενδεχομένως και τις κοινωνικές υποδιαιρέσεις της μειονότητας.
- Ουδετεροποίηση του σχολείου. Αυτό, βεβαίως, είναι ιδεολογικός στόχος του κλασικού φιλελευθερισμού, ωστόσο η κοινωνιοκεντρική αντίληψη για το σχολείο και τον κοινωνικοποιητικό εθνοποιητικό ρόλο του δεν επέτρεψε μέχρι σήμερα την ευρεία διάδοση τέτοιων απόψεων. Το σχολείο διατήρησε την κανονιστική λειτουργία του, η οποία τώρα, όπως βλέπουμε, διακυβεύεται.

Το θεωρητικό παράδειγμα του πολιτισμικού σχετικισμού (πολυπολιτισμικό μοντέλο) πάσχει από ένα μέγα σφάλμα: «την υπερβολική απλοϊκότητα» (Boudon, Bourricaud, 1982). Συνοψίζοντας αυτή τη θέση, θα σημειώναμε ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: 126-128):

- *Εστιάζει στην εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» (ο πο-*

λιτισμός των ανθρωπολόγων) και αποσιωπά την ανθρωπιστική και ορθολογιστική (ρασιοναλιστική) του διάσταση (ο πολιτισμός των φιλοσόφων και των παιδαγωγών). Αρνείται να δει ότι «ο πολιτισμός» (με τη φιλοσοφική του έννοια) και «οι πολιτισμοί» (με την εθνολογική τους έννοια) δεν είναι της ίδιας φύσης.

- *Αναδεικνύει μία μόνο πλευρά ή ένα μόνο συνθετικό ενός πολιτισμικού συστήματος, κυρίως «την παράδοση», «τις ρίζες», «την καταγωγή». Αυτή η μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών αγνοεί την πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική τους. Οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποια επιμέρους στοιχεία ή ένα μόνο χαρακτηριστικό: για παράδειγμα, «ο πολιτισμός» των προγόνων, η εθνοτική καταγωγή, η γεωγραφική καταγωγή, η κοινωνική τάξη κ.λπ.*
- *Υπερβάλλει τη συνάφεια και την ενότητα των πολιτισμών και επιχειρεί να τους παρουσιάσει ως «μονολιθικά μπλοκ». Αυτή η ολιστική –αν όχι ολοκληρωτική (Pena-Ruiz, 1993:143)– οπτική καταλήγει στην ιδέα ότι «η ένταξη σε έναν πολιτισμό είναι "όλα ή τίποτα": ή εντάσσεται κάποιος ολοκληρωτικά ή δεν εντάσσεται καθόλου και θεωρείται ένας "προδότης" του πολιτισμού του και της καταγωγής του» (Pena-Ruiz, 1993:143). Στην πραγματικότητα, απαγορεύει κάθε αμφισβήτηση των ηθών και εθίμων και αρνείται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση στο όνομα «της υπεράσπισης των πολιτισμών».*
- *Περιορίζει τους μηχανισμούς πολιτισμικής αλλαγής στο δίδυμο «υποταγή/προδοσία». Ξαναβρίσκουμε αυτή τη λογική μέσα στο, με φροντίδα διατηρημένο, αμάλγαμα μεταξύ επιπολιτισμού (acculturation) και αποπολιτισμού (diculturation) ή στο μονοσήμαντο ορισμό της αφομοίωσης. Για τους οπαδούς της «πολυπολιτισμικότητας», ο αλλοδαπός που υιοθετεί νέες πολιτισμικές πρακτικές (επιπολιτισμός) είναι «υποχρεωτικά», «οπωσδήποτε», ένα πλάσμα που χάνει –ή του στερούν– τον πολιτισμό του (αποπολιτισμός). Γι' αυτούς είναι πάντα η κοινωνία υποδοχής που αφομοιώνει τον (παθητικό) αλλοδαπό και ποτέ δεν είναι αυτός που (ενεργητικά) αφομοιώνεται.*
- *Δίνει υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς. Για παράδειγμα, η προσέγγιση των προβλημάτων των μεταναστών δε γίνεται παρά μόνο μέσα από όρους όπως: «πολιτισμός καταγωγής, διπλός πολιτισμός, πολιτισμικό σοκ, πρόβλημα ταυτότητας, ιδιαι-*

τερότητα, πολιτισμική απόσταση ή ασυμβατότητα». Ή ακόμη ερμηνεύει το πρόβλημα των υποβαθμισμένων συνοικιών μέσα από τη δυσκολία της συγκατοίκησης διάφορων πολιτισμών ή διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, παραβλέποντας άλλους, κοινωνικούς, αλλά κυρίως οικονομικούς παράγοντες.

▲ *Τέλος, εστιάζεται αποκλειστικά στις «πολιτισμικές διαφορές». Προβάλλοντας –για να μην πούμε καλλιεργώντας ή υπερβάλλοντας– «τη διαφορετικότητα», η πολιτισμική σχετικότητα καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι του», με λίγα λόγια στην αναίρεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης» (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1995).*

Από την πλευρά του ο Pierrot σημειώνει χαρακτηριστικά: *«...“Η πολιτισμική σχετικότητα οδηγεί πιο εύκολα και πιο λογικά στη νομιμοποίηση του εθνοκεντρισμού, παρά στο ξεπέρασμά του...”, όπως το δήλωσε προς μεγάλη έκπληξη όλων στην UNESCO ο ίδιος ο Lévi-Strauss πριν από 30 χρόνια, ή ακόμη και σήμερα ο αμερικανός φιλόσοφος Richard Rorty, επίσης οπαδός της σχετικότητας, αλλά και απροκάλυπτα εθνοκεντριστής ο ίδιος... Στη Γαλλία, οι συντηρητικοί κύκλοι μπόρεσαν γρήγορα να συνειδητοποιήσουν το κέρδος που θα μπορούσαν υποκριτικά να αποκομίσουν από τη θεωρητική σύγχυση που οδήγησε τη γαλλική Αριστερά στο “λαβύρινθο” του πολιτισμικού σχετικισμού. Στην πραγματικότητα, αν κάθε εθν(οτ)ικός πολιτισμός (κουλτούρα) είναι διαμετρικά αντίθετος από τους υπόλοιπους και οφείλει να διατηρηθεί σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, θα το κατορθώσει καλύτερα εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα για κάθε μειονότητα είναι ξεχωριστά. Η γαλλική, ρατσιστική, Άκρα Δεξιά αισθανόταν πολύ άνετα με το ριζοσπαστικό πολιτισμικό σχετικισμό. Αποφασισμένη να αποκλείσει κάθε “διαφορετικό” ή να τον “ξαποστείλει” στην κουλτούρα του, με μόνο στόχο να διατηρήσει “καθαρή” τη μυθική γαλλική πολιτισμική ταυτότητα, διεκδίκησε εξίσου υποκριτικά με τη σειρά της το δικαίωμα των μεταναστών στη διαφορετικότητα, να “μείνουν δηλαδή στην κουλτούρα τους”, να “κάνουν στροφή στις ρίζες τους” και, κάνοντάς το αυτό, να ακολουθήσει και η “επιστροφή” στη χώρα καταγωγής τους» (Pierrot, 1995: 23).* Στο ίδιο πνεύμα, οι G. Chauveau και E. Rogovas-Chaveau (1995: 14) διακρίνουν στο *ριζοσπαστικό πολιτισμικό σχετικισμό* θέσεις ακραίες, οι οποίες, στο όνομα του σεβασμού της πολιτισμικής και εθνικής ιδιαιτερότητας, οδηγούν στην αποδοχή καταστάσεων και πρακτικών που έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αξίες του δυτι-

κού πολιτισμού.

Κατά τη δεκαετία του '80, στον εκπαιδευτικό χώρο, πολλές από τις πρωτοβουλίες που ελήφθησαν προκειμένου απαντήσουν στις προκλήσεις του εθνοπολιτισμικού πλουραλισμού είχαν ως αποτέλεσμα ανεπιθύμητες συνέπειες, οι οποίες βρίσκονταν στον αντίποδα των γενναιόδωρων προθέσεων των εκπαιδευτικών που τις υιοθετούσαν και τις εφάρμοζαν. Επτά από αυτές τις «διαστροφικές συνέπειες» έχουν ήδη επισημανθεί από πολλούς ερευνητές:

- Η περιχαράκωση των ατόμων σε μια πολιτισμική ταυτότητα σταθερή και αμετακίνητη (Π. Νούτσος, 2003), που τους στερεί την ελευθερία να επιλέξουν το δικό τους, ιδιαίτερο «πολιτισμικό τύπο».
- Η ενδυνάμωση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στις ομάδες και η αύξηση του κινδύνου της μισαλλοδοξίας και της απόρριψης του Άλλου.
- Η ενίσχυση των δυσκολιών πρόσβασης στην ισότητα των ευκαιριών για τους μετανάστες και τα μέλη των μειονοτικών ομάδων.
- Η αμηχανία που παραλύει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στο όνομα του σχετικισμού δεν ξέρει πλέον τι έχει δικαίωμα να διδάξει και τι όχι, αν θέλει να σεβαστεί την κουλτούρα των μειονοτικών μαθητών.
- Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των μειονοτικών μαθητών, τους οποίους προσδιορίζουμε με μία ταυτότητα κοινωνικά υποβαθμισμένη.
- Η δαιμονοποίηση και η «φολκλοροποίηση» της κουλτούρας, που παύει έτσι να είναι ένας τρόπος ζωής.
- Ο θρυμματισμός του Αναλυτικού Προγράμματος, κάτω από την πίεση των ιδιαίτερων διεκδικήσεων (Ouellet, 1992).

Επαναπροσδιορίζοντας κριτικά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στον αντίποδα, ο επιστημονικός λόγος των εκφραστών της κριτικής σχολής στην Ελλάδα, αρνούμενος να εκφωνήσει τον «επικήδειο» του εθνικού κράτους, νοηματοδοτεί διαφορετικά το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της συλλογικής (εθνικής) ταυτότητας απομακρύνεται από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως προαπαιτούμενων για την εγγραφή εθν(οτ)ικής ταυτότητας στο μαθητή και προσανατολίζεται στις έννοιες:

- Της **συμμετοχής**, *«...το "ανήκειν" (δηλαδή) σε μία συλλογικότητα*

συνδέεται με συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής κοινότητας» (Γκότοβος, 2002: 129).

- Της **πρόσβασης**, με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας, και
- Της **ευθύνης**, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από το «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα.

Η αμφισβήτηση της μυθολογίας πάνω στην οποία στηρίζονται οι φαντασιώσεις για ουσιαστικές πολιτισμικές διαφορές μέσα από την εφαρμογή μιας γνήσιας κριτικής παιδαγωγικής πιστεύουμε ότι μας δίνει το νόημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ετερότητα σχετίζεται, μάλλον, με την κοινωνική, μορφωτική, γεωγραφική και οικονομική ανισότητα, παρά με την αμφίβολη ύπαρξη «φαντασιακών» πολιτισμικών συλλογικοτήτων. Με άλλα λόγια, ποιες ακριβώς ανάγκες θα επέβαλαν τη λήψη ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων για τα παιδιά του αλβανού[7] πρέσβη στη χώρα μας, τα οποία φοιτούν σε ακριβό, ιδιωτικό σχολείο των Βορείων Προαστίων της πρωτεύουσας, παρέα με παιδιά των ανώτερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων, ελληνικών και ξένων;

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, μέσα από αυτή την οπτική, ο διάλογος μπαίνει σε μια νέα βάση. Η διαπολιτισμικότητα, πλέον, αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δε διαμορφώνεται κατά περίσταση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε «πολιτισμικά διαφορετικούς» μαθητές σ' αυτό. Κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό και η ύπαρξη ιδιαίτερων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξετασθεί ως προς τη σκοπιμότητά της[8]. Η ένταξη του «διαφορετικού» μαθητή είναι μια δυναμική διαδικασία που εμπεριέχει την αποδοχή μιας μίνιμουμ εξουσιοδότησης προς το σχολείο, όσον αφορά τις λειτουργίες του. Το σχολείο είναι ένα και ενιαίο και όχι κατακερματισμένο. Πρέπει να είναι ένας χώρος που ενώνει και ευνοεί την επικοινωνία και όχι ένα σχολείο *«πολυκατοικία»*, όπου κάθε διαμέρισμα αντιστοιχεί σε μια ιδιαίτερη (φαντασιακή) συλλογική ταυτότητα. Αν θέλουμε το σχολείο να επιτελέσει τις λειτουργίες που η κοινωνία και η Πολιτεία τού έχουν αναθέσει, τότε οι λογικές των πάσης φύσεως διακρίσεων (θετικών και αρνητικών), των «εξαιρέσεων», των διαφορετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, των πολλών ταχυτήτων, γλωσσών[9] και πολιτισμών μάλλον δεν έχουν θέση σ' αυτό.

Οι Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν ιδιαίτερη αξία οι λεγόμενες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger και συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Ο αναγνώστης διακρίνει ότι, παρά τη γενικότητά τους, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφήνουν περιθώρια για παρανοήσεις, σχετικοποιήσεις ή αμφισβητήσεις του νεωτερικού σχολείου.

1. **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση** (empathy). Το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα κάτω από το δικό τους πρίσμα και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι᾽ αυτούς.
2. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και παράλληλα να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.
3. **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόσκληση προς τους άλλους να συμμετέχουν και αυτοί στο δικό μας πολιτισμό καλλιεργώντας κατ᾽ αυτό τον τρόπο τον αμοιβαίο σεβασμό.
4. **Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης**, με την έννοια της προσπάθειας των ατόμων να απαλλαγούν από τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Essinger, 1988, 1990).

Όσον αφορά, δε, τους σκοπούς-αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πρέπει να διέπουν τη διδακτική πράξη, η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke (1995), είναι απαραίτητο να διατρέχει όλα τα μαθησιακά περιεχόμενα, τα οποία διδάσκονται στην τάξη. Επιπλέον, αναφέρει πως η σημασία της πληροφόρησης καταρρίπτει την άγνοια και το φόβο ενάντια στη διαφορετικότητα, υπερνικώντας τον εθνοκεντρισμό με την υιοθέτηση μιας λογικής συμπεριφοράς και καταλήγει στην αποδοχή, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Αντί Συμπερασμάτων:

Η Παιδαγωγική Πρόταση: Το σχολείο της ένταξης – Το Σχολείο για Όλους

Μας είναι λοιπόν, ιδιαίτερα δύσκολο και ιδεολογικά «δύσπεπτο» να δεχτούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα *«...κατακερματισμένο, με μικρές πολιτισμικές νησίδες διάσπαρτες εδώ κι εκεί, που θα παράγουν αυριανούς πολίτες, οι οποίοι δεν θα έχουν βιώσει καμία κοινοτική ζωή μεταξύ τους, θα έχουν αναπαραγάγει τη μοναξιά της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους και θα έχουν ενισχύσει τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις τρέφουν οι μεν για τους δε»* (Νικολάου, 2005: 233). Σχολεία Νησίδες, που θα απευθύνονται σε ειδικές κατηγορίες μαθητών, σε παιδιά, με λίγα λόγια, τα οποία η κοινωνία θα «ήθελε να ξεφορτωθεί», διαχωρίζοντάς τα από το «φυσιολογικό» και κανονικό σύνολο, αφού υπολανθάνει ο φόβος της επαφής, της ανάμιξης, της «μόλυνσης» ή της αλλοτρίωσης από το διαφορετικό. Άποψη που θεωρητικοποιείται από τους οπαδούς του σχετικισμού, όπως είδαμε παραπάνω, με κίνητρα ιδεολογικώς ετερόκλητα.

Η Παιδαγωγική της ένταξης, η οποία διαμορφώθηκε όχι ως ένας ιδιαίτερος κλάδος της Παιδαγωγικής, αλλά ως θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή (Σούλης, 2002: 47-48), *«...ορίζεται ως το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι».* Η Παιδαγωγική της ένταξης δεν αφορά μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως είχε αρχικά επικρατήσει ως άποψη, αλλά το σύνολο της κοινωνίας, σήμερα ειδικά, που επιχειρείται η νομιμοποίηση τόσων κατακερματισμών και διαχωρισμών στο όνομα της ετερότητας.

Ένα «Σχολείο για Όλους» είναι το αίτημα που διατυπώνεται με έμφαση από το χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, ένα σχολείο που θα εντάσσει και δε θα διαχωρίζει, ένα σχολείο μέσα στο οποίο θα μαθαίνουμε *«να ζούμε μαζί»*, σύμφωνα με μία από τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (Delors κ.ά., 1996). Ιδανικός τόπος για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων κατά του «διαφορετικού Άλλου». Ίσως κάποιοι θεωρήσουν ότι είναι υπερβολική η σύνδεση Ειδικής Παιδαγωγικής και μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Είναι αλήθεια ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση όσον αφορά τα αίτια και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ετερότητας, την έντασή τους και τις επιμέρους σχολικές μαθησιακές συ-

νέπειες που συνεπάγονται. Από την άλλη, κανείς δεν μπορεί εύκολα να αρνηθεί ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες –ως φορείς άλλων γλωσσικών, επικοινωνιακών, ηθικών, θρησκευτικών και εθν(οτ)ικών χαρακτηριστικών– είναι εξαιρετικά πιθανό να αντιμετωπίζουν **και** μαθησιακές δυσκολίες σ' ένα σχολείο που, μέχρι σήμερα, λειτουργεί μονοδιάστατα και διαχωριστικά[10]. Είναι μάλιστα αυτές οι δυσκολίες που γεννούν το διάλογο (και κατά προέκταση την πολεμική) όσον αφορά την εθνοπολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο. Αν δεν υπήρχαν αυτές οι διαφοροποιήσεις, κανείς δε θα κουβέντιαζε για τίποτα και μόνο ίσως κάποιοι φανατικοί θα έδιναν κάθε χρόνο «τη μάχη της σημαίας». Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι είναι πρωτίστως οι σχολικές δυσκολίες –και κύρια οι μαθησιακές– αυτές που επικαλούνται οι ακτιβιστές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να προωθήσουν τις πολιτικές των «θετικών διακρίσεων», της ενίσχυσης της ταυτότητας και της «πολυπολιτισμικής στροφής» του σχολείου. Τις ίδιες δυσκολίες, αλλά από άλλη ιδεολογική αφετηρία, επικαλούνται και οι φανατικοί «εθνικόφρονες», οι οποίοι απαιτούν την απομάκρυνση των ξένων από το σχολείο για να μην πέφτει το επίπεδο του τελευταίου εξαιτίας των χαμηλών επιδόσεών τους. Κανείς, όμως, δε διεκδίκησε κάτι παρόμοιο και για τους γηγενείς μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και όποτε διατυπώθηκαν παρόμοια αιτήματα δε γνώρισαν ευρεία αποδοχή, τουλάχιστον μέχρι σήμερα.

Αν υπάρχει κάποια σύνδεση της χαμηλής επίδοσης με την προέλευση του μαθητή και τη συλλογική του ταυτότητα, αυτή θα πρέπει πρώτα να αναλυθεί μέσα από την κοινωνική αναπαράσταση της οικογένειας, να γίνει δηλαδή η «ακτινογραφία» όλων των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη θετική ή αρνητική στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο ως αξία και κατά προέκταση το βαθμό της «επένδυσης» που είναι διατεθειμένο να κάνει αυτό και η οικογένειά του στην αξία αυτή. Η παραπάνω «ακτινογραφία» θα πρέπει να γίνει και στο σχολείο, για να αναδειχθούν όλοι εκείνοι οι αρνητικοί παράγοντες που αναστέλλουν ή εμποδίζουν τελείως την πρόοδο των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. *«Οποιαδήποτε άλλη σύνδεση θα παρέπεμπε σε μία συζήτηση φυσιοκρατική, που θα ανέδιδε οσμές φυλετισμού, ένα πισωγύρισμα δηλαδή σε βιολογικές θεωρίες περί φυλετικά προσδιορισμένων ικανοτήτων και γενετικά προκαθορισμένης επιτυχίας (βιολογικού ντετερμινισμού), ή αντίθετα, παλαιομαρξιστικά "κοινωνιο-αναπαραγωγική", που θα κατέληγε και αυτή στην επιβεβαίωση της αδυναμίας της αγωγής μέσα από έναν*

άλλο ντετερμινισμό, κοινωνιολογικό αυτή τη φορά» (Νικολάου, 2005: 236).

Τόσο η συνδιάσκεψη της Salamanca το 1994 για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες όσο και οι κατά καιρούς συζητήσεις μας με ειδικούς της Ειδικής Παιδαγωγικής συνηγορούν στην αντίληψη ότι τα σχολικά μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θα μπορούσαν να ενταχθούν στον ευρύτερο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, υπό την έννοια ότι τα προβλήματα αυτά χρήζουν μιας ειδικής αντιμετώπισης, σ' ένα υπαρκτό –με την έννοια του ρεαλιστικού– Σχολείο για Όλους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική αποτυχία δε σχετικοποιούνται, αποδιδόμενες στον εθνοπολιτισμικό παράγοντα, άρα με την άρνηση της ύπαρξής τους. Αντίθετα, αντιμετωπίζονται, έπειτα από τη διάγνωση των αιτίων που τις προκαλούν και την ειδική, παιδαγωγική δράση, μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Γιατί το σχολείο για όλους δεν είναι ένα εικονικό σχολείο, εξατομικευμένο και «διαμερισματοποιημένο». Είναι ένας χώρος ενταγμένος στο κοινωνικό Πλαίσιο, τροφοδοτείται από τις αξίες του και υπόκειται στον έλεγχό του. Είναι όμως ταυτόχρονα ένα σχολείο που θα πρέπει να αφουγκραστεί τις νέες απαιτήσεις των καιρών. Ένα σχολείο που θα εντάσσει, ανοικτό στην κοινωνία, που θα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίζουν ενεργητικά και κριτικά τη γνώση και όχι παθητικά, αναπαραγωγικά και «αναμασητικά». Ένα σχολείο που θα αξιοποιεί το νέο πληροφοριακό-επικοινωνιακό περιβάλλον, διασφαλίζοντας τον αλφαβητισμό στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αποτρέποντας έτσι την εμφάνιση νέων, βαθύτερων ανισοτήτων, ενώ ταυτόχρονα θα γεφυρώνει τις ήδη υπάρχουσες. Ένα σχολείο που θα ενσαρκώνει τις σημαντικότερες απαιτήσεις της εκπαίδευσης κατά τον 21ο αιώνα για *γνώση, επαγγελματική ένταξη, προσωπική ισορροπία, αρμονική συμβίωση και κοινωνική συνοχή* (Delors κ.ά., 1996).

Το σχολείο της ένταξης ενδιαφέρεται για το μέλλον του μαθητή και το βαθμό προετοιμασίας του προκειμένου να πραγματοποιήσει μία άλλη ένταξη αύριο: αυτή στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο. Αν δεχθούμε ότι η υπηκοότητα είναι πλέον μια υπόθεση παραμονής και όχι καταγωγής (Νικολάου, 2002) και ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του σήμερα είναι οι δυνάμει Έλληνες πολίτες του αύριο, το σχολείο έχει την ηθική υποχρέωση να τους προετοιμάσει κατάλληλα ως τέτοιους (πολίτες δηλαδή) και με τον τρόπο αυτό, το σχολείο της ένταξης καλείται να διαδραματίσει κι έναν άλλο ρόλο:

αυτόν της εμπέδωσης της συνείδησης του πολίτη σε όλους τους μαθητές του, ανεξαρτήτως προέλευσης.

Ταυτόχρονα, το σχολείο αποτελεί μέρος ενός συνολικότερου συστήματος, το οποίο δεν περιορίζεται πλέον στα στενά όρια της πόλης του νομού ή του κράτους. Ο κόσμος είναι πια ένα παγκόσμιο χωριό και οι αλληλεξαρτήσεις είναι περισσότερο από ποτέ καθοριστικές. Η έννοια της ανάπτυξης γίνεται όλο και πιο επίκαιρη τελευταία και η αγωνία που εκφράζεται αφορά το μέλλον του πλανήτη μας σε σχέση με αυτή την άλογη, άναρχη και ανεξέλεγκτη ανάπτυξη, που κατασπαταλά πόρους, μολύνει τα ύδατα, καταστρέφει το όζον, αδιαφορεί μπροστά στην πυρηνική απειλή, υπερεκμεταλλεύεται το υπέδαφος και καταστρέφει το φυσικό περιβάλλον. Η βιώσιμη, διαρκής ή αειφόρος[11] ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με το σεβασμό της ιδιαίτερης κουλτούρας του άλλου, την ανάγκη ενσυναισθηματικής προσέγγισης των άλλων πολιτισμών και της διατήρησής τους ενταγμένους αρμονικά στο πλαίσιό τους. Υπό την έννοια αυτή, το σχολείο της ένταξης διαμορφώνει την οικολογική συνείδηση στους μαθητές του, με πρωταρχική αξία το σεβασμό στις κουλτούρες, στο περιβάλλον, στον πλανήτη Γη και τους φυσικούς πόρους του.

Το σχολείο που εντάσσει είναι δημοκρατικό και ειρηνικό. Επιλύει συγκρούσεις αποφεύγοντας να δημιουργεί νέες. Σέβεται το δημοκρατικό δικαίωμα της πλειοψηφίας να αποφασίζει και να υλοποιεί πολιτικές. Σέβεται, ταυτόχρονα, και το δικαίωμα της μειοψηφίας να εκφράζεται και να εμπλουτίζει τη δημοκρατική ζωή με τη γνώμη της. Η ισορροπία αυτή είναι εύθραυστη και είναι πραγματικά δύσκολο να βρει κανείς τα όρια διαπραγμάτευσής της σε μια κοινωνία και τα υποσυστήματά της όπως η Εκπαίδευση και το Σχολείο. Μέσα από μια κριτική-επικοινωνιακή ματιά ο Habermas προτείνει το συνταγματικό πατριωτισμό[12] για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας και θα λέγαμε ότι αποτελεί ικανοποιητική και «ηθικά αποδεκτή» βάση για να διεξαχθεί η συζήτηση.

Το σχολείο της ένταξης δεν είναι «Super Market» αξιών, όπου στα ράφια του υπάρχουν τα πάντα και ο μαθητής επιλέγει αυτές που θέλει και τον ενδιαφέρουν. Το σχολείο και είναι πολιτικό και παράγει πολιτική. Και πάνω απ' όλα διαπαιδαγωγεί συνειδητοποιημένους πολίτες.

Το σχολείο της ένταξης αίρει στερεότυπα και προκαταλήψεις (ή τουλάχιστον προσπαθεί να το επιτύχει), προλαβαίνει δαιμονοποιήσεις, ευνοεί την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών του, υιοθετώντας το άνοιγμα προς την εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν είναι ένας

αποστειρωμένος, προστατευόμενος οργανισμός, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι έτοιμος να υποταγεί σε έναν άκριτο και δίχως αξίες ρεαλισμό. Το σχολείο έχει τις αξίες του, τις οποίες επικοινωνιακά αξιοποιεί και διαλεκτικά μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του.

Το σχολείο της ένταξης **είναι διαπολιτισμικό**, γιατί μπορεί και κινείται διαμέσου των ιδιαίτερων πολιτισμών, χωρίς οι τελευταίοι να του προκαλούν αγκυλώσεις, να εμποδίζουν το έργο του ή να αναιρούν την αποστολή του. Γιατί το έργο και η αποστολή του σχολείου είναι ορισμένα και καθορισμένα από τις δημοκρατικές πλειοψηφίες και η όποια αναίρεσή τους θα ήταν αμφισβήτηση αυτής ακριβώς της δημοκρατικής λειτουργίας της κοινωνίας. Την ίδια στιγμή, όμως, το σχολείο σέβεται, αναγνωρίζει και λαμβάνει υπόψη τους ιδιαίτερους πολιτισμούς, στην κατεύθυνση της διευκόλυνσης του έργου του και της καλύτερης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του. Δεν τους αγνοεί. Δεν τους μηδενίζει. Τους αξιοποιεί δημιουργικά, μέσα από κάποιες βασικές παραδοχές, που δεν είναι άλλες από την *Αναγνώριση της Ετερότητας*, την *Κοινωνική Συνοχή*, την *Ισότητα* των Ευκαιριών και τη *Δικαιοσύνη*.

Σημειώσεις

[1] Συνηθέστερα θα συναντήσουμε τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ο Α. Γκότοβος (2002: 1-2) ιστορεί τις περιπέτειες των όρων: «αγωγή», «εκπαίδευση» και «παιδαγωγική», διευκρινίζοντας ότι ενώ ο όρος «εκπαίδευση» παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό, ο όρος παιδαγωγική παραπέμπει στον επιστημονικό λόγο περί αγωγής και εκπαίδευσης. Μετά τη διευκρίνιση αυτή, που μας βρίσκει σύμφωνους, δεν υπάρχουν περιθώρια για παρανοήσεις.

[2] Στο βαθμό μάλιστα που θέμα μας είναι η εκπαίδευση και η σχολική επιτυχία των μαθητών, το θέμα των γλωσσικών κωδίκων επικοινωνίας είναι καθοριστικής σημασίας. Είτε αυτοί είναι ελλειμματικοί (Bernstein) είτε διαφορετικοί (Labov), οδηγούν σε αποτυχία τους μαθητές που τους κατέχουν και είναι υποχρεωμένοι να μάθουν σε ένα σχολείο που λειτουργεί μονοπολιτισμικά.

[3] Ιστορικά, το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται πολλές φορές. Στην αρχαιότητα, για παράδειγμα, σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης είχαμε αντίστοιχα φαινόμενα. Κατά τον 3ο π.Χ. αιώνα στην Αθήνα ο εθνικισμός ήταν άκρατος.

[4] Ο Γκόβαρης (2001: 74) διακρίνει τέσσερις τύπους πολυπολιτισμικής κοινωνίας, υπό την έννοια των επιδιώξεων: 1. Τον εθνοτικό πολυπολιτισμό (cooperative multiculturalism), 2. Το φιλελεύθερο πολυπολιτισμό, 3. Τον αριστερό φιλελεύθερο πολυπολιτισμό και 4. Τον κριτικό αναστοχαστικό πολυπολιτισμό.

[5] Όποιος, πάντως, θα ήθελε να πληροφορηθεί περισσότερα, θα μπορούσε να ανατρέξει στο έργο των Μάρκου, Δαμανάκη, Γκότοβου, Γεωργογιάννη, Γκόβαρη, Τσιάκαλου, Βακαλιού, Σπινθουράκη, Παλαιολόγου, Αθανασίου, Παπά, Παπακωνσταντίνου, Κανακίδου, Νικολάου κ.ά.

[6] Ο όρος *άτομα ή μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* χρησιμοποιείται και από το νομοθέτη στο νόμο-πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 2413/96.

[7] Η αναφορά στη συγκεκριμένη εθνικότητα γίνεται γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών στην Ελλάδα προέρχεται από τη γειτονική χώρα και η παρουσία των αλβανών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι αριθμητικά πολύ σημαντική.

[8] Μόνο ένας πιλοτικός, πειραματικός χαρακτήρας των σχολείων αυτών θα μπορούσε να δικαιολογηθεί κατά τη γνώμη μας. Θα πρέπει να διασφαλίζεται σ' αυτά η φοίτηση γηγενών και «πολιτισμικά διαφορετικών» μαθητών και οι εφαρμοζόμενες καινοτομίες τους να διαχέονται στο «τυπικό» σχολείο.

[9] Με αυτό εννοούμε ότι δεν είμαστε σύμφωνοι με την ξεχωριστή εκπαίδευση κάθε ιδιαίτερης ομάδας στη γλώσσα της, αγνοώντας την κυρίαρχη γλώσσα. Αντίθετα, η υιοθέτηση δίγλωσσων προγραμμάτων για <u>όλα</u> τα παιδιά, αλλοδαπά και γηγενή, μας βρίσκει κατά βάση σύμφωνους, αφού έτσι υπάρχει ένας γλωσσικός εμπλουτισμός τον οποίο θεωρούμε χρήσιμο.

[10] Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υποεκπροσωπούνται στις μεγαλύτερες τάξεις της Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης. Από άλλες πηγές γνωρίζουμε ότι η παρουσία τους στην Γ΄βάθμια Εκπαίδευση είναι επίσης πολύ μικρή, γεγονός που αποδεικνύει προβληματική την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών αυτών.

[11] «Sustainable development» στα αγγλικά, «développement durable» στα γαλλικά. Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται ακόμη και οι τρεις όροι, με αυτόν της «βιώσιμης ανάπτυξης» να τείνει μάλλον να επικρατήσει.

[12] Στη δυτικογερμανική συζήτηση η έννοια «συνταγματικός πατριωτισμός» διατυπώθηκε πρώτη φορά πριν από 30 χρόνια από τον Sternberger (Brosda, 1996: 60). Η έννοια «συνταγματικός πατριωτισμός» αναφέρεται στη συγκατάθεση ως προς τις αξίες που θεμελιώνουν το συγκεκριμένο πολίτευμα. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία η αίσθηση της «κοινότητας δεν μπορεί να είναι προϊόν της συμμετοχής σε μια ομάδα με ιδιαίτερα πολιτισμικά/εθνοτικά κ.λπ. χαρακτηριστικά. Έτσι, κατά τον Habermas (1981, 1986, 1993), ο οποίος μετέτρεψε την έννοια του «συνταγματικού πατριωτισμού» σε πολιτική πρόταση για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας–, η αίσθηση της κοινότητας σήμερα προϋποθέτει ως θεμέλιο τα κοινά κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Δηλαδή, η αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινωνία και η ταύτιση με αυτή στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατιών δεν μπορούν να βασίζονται σε κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αλλά πρέπει και μπορούν να βασίζονται στην αποδοχή και υποστήριξη κοινών συνταγματικά κατοχυρωμένων αξιών σε ένα κράτος, το οποίο ως πολιτικό σχήμα δεν μπορεί να ταυτίζεται με ένα «έθνος».

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αβδελά, Ε. (1998), «Εθνική ταυτότητα και σχολείο» στο Δραγώνα/Φραγκουδάκη (επιμ.) *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σελ. 6-31.

Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (1992), «Ο "Χρυσούς αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα» στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 25-32.

Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαμανάκης Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα, Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (1998), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2002), «Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί και να οικοδομούμε έναν καλύτερο κόσμο στο χώρο του σχολείου» στο *Επιστήμες της Αγωγής*, ειδικό τεύχος αφιερωμένο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τ. 4, σσ. 116-125.

Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νούτσος, Π. (2003), «Αναζητώντας "ταυτότητα": τα ρευστά όρια ανάμεσα στο "δικαίωμα στη διαφορά" και στην "περιχαράκωση στη διαφορά"», στο *Πολιτιστικές «ταυτότητες» και παγκοσμιοποίηση*, Πρακτικά Συνεδρίου Εταιρείας Παιδείας και Πολιτισμού «Εντελέχεια» και εκπαιδευτηρίων Γείτονα και Κωστέα-Γείτονα. Αθήνα «Εντελέχεια», σσ. 109-127.

Σούλης, Σ.Γ., (2002), *Παιδαγωγική της Ένταξης*, τ. α΄. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Σειρά Ειδική Παιδαγωγική.

Χουρδάκης Α.-Καραγιώργος Δ. (1999), «Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και διατύπωση βασικών προτάσεων» στο *Παιδεία Ομογενών*, Επ. Δαμανάκης. Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.-Μ.ΜΕ.

Ξένη

Banks J. A. (1991), *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (5th Edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Boudon R., Bourricaud, F. (1982), "Culturalisme et culture" στο *Dictionnaire critique de la Sociologie*, Paris, PUF.

Campbell, A. (2000), «Cultural Identity as a Social Construct» στο *Intercultural Education*, Vol. II, Nr.1.

Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1995), "L'école, la culture, et les cultures", στο *Migrants Formation - Identités et cultures à l' école*, no 102, CNDP, σσ. 6-19.

Delors J. et al. (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle*. Paris, UNESCO-Editions Odile Jacob.

Elliott, A. (2000), «The ethical Antinomies of Postmodernity», in Sociology, vol. 34, σσ. 335-340.

Essinger, H.(1988), «Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung» στο Pommerin G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt, σσ. 58-72.

Essinger, H. (1990), «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften» στο *Die Bruecke*, 52, σσ. 22-31.

Grant, C. Sleeter, C., Anderson, J.E., (1993), «The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis. Part II» στο *Educational Studies*, 13, 47-71.

Herzfeld M. (1998), *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη, Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Levi- Strauss C. (1987), *Φυλές και Ιστορία*, 4η έκδοση. Αθήνα, Μπάιρον.

Nieke, W. (1995), *Interkulturelle Erziehung und Bildung*.

Ouellet, F. (1992), «L'éducation interculturelle: les risques d'effets pervers», στο *L'Interculturel: une question d'identité*. Québec, Musée de la Civilisation, σσ. 61-108.

Pagé, M. (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec, Conseil Supérieur de l'Education, coll. «Etudes et Recherches».

Pena-Ruiz, H. (1993), *«Histoire et actualité le la laïcité»*, *Les voies de l'intégration*, Inspection académique de Paris.

Pierrot, A. (1995), "A propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la théorie et de la pratique" στο *Identités et cultures à l'école*, num. 102/Septembre 1995. Paris, CNDP, Migrants – Formation.

Rodriguez Rojo, M. (2002), *Didactica general*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Seelye H. N. (1991), *Teaching Culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Abstract

Diversity and Intercultural Education through the prism of Critical Theory: the School of Integration

In the introduction of our paper the notions of culture and cultural identity and diversity are explained. The contemporary societies are characterized by multiculturalism and cultural diversity, especially due to the increased immigration patterns. The causes of this situation are found in the political, cultural and economic changes of the past decades. In this framework, education is the basic mechanism of the state for the formation of the population in a homogeneous nation. Culture is not hereditary but it is transferred through the procedure of tuition and learning. There are several interpretations of the notion of culture but it is generally accepted that it consists of knowledge, beliefs, arts, moral rules, languages, norms and customs. These are the factors that form the context of cultural identity and/or diversity. As Campbell supports it is possible for a person to belong to more than one cultural group, the limits of which are the differences as far as religious, language, nation an social class is concerned.

In the next part of our paper, multiculturalism is explained through the different scientific interpretations that were given. Thus, according to Grand, Sleeter and Anderson for the educational community multicultural education is the education which is provided to all those who are culturally different, the creation of positive relations between students who have different cultural traditions, the efforts aiming at the increase of the knowledge in relation to the education of special groups, the education which reform the school schedule so as to respond to the needs of all the cultural groups and the education which suggests a future way of social action. Of course, there are similar efforts aiming at determining the notion of multicultural education which increase the confusion around this subject.

Moreover, multiculturalism is compared with cultural relativism. At this point it is created the dilemma whether to insist on the preserving of the national state or dismantle it following the demand of the cultural relativism. The answer to this dilemma is that the last suffers from an excessive simplicity and that it can have perversional consequences such as the increase of the intolerance and the inequality for the immigrants and the members of minority groups.

In contrast, the representatives of the critical theory define multicultural education in a different way. National identity orients itself more to the participation, the responsibility and access more than nationality. Multiculturalism concerns all the educational system and does not depend from the existence of culturally different students. School

should be a place where communication is favored and not the opposite. In this framework Helmut Essinger has defined as the principles of multicultural education the education for empathy, for solidarity, for multicultural respect and education against national-centered way of thinking. Moreover, as far as the principles of multicultural education are concerned, according to Nieke multiculturalism is necessary to mainstream all the lessons that are being taught in school.

As a conclusion, it is argued that a school which categorizes the students according to their cultural background is not acceptable. "A School for All" where the students will not face any discrimination and they will learn to live all together is the type of school that is suggested. This school is interested in preparing all the students for their integration in the society without bearing in mind their nationality. This school is multicultural because it respects all the civilizations without ignoring them. It takes advantage of them so as to fulfill its mission accepting important facts such as the recognition of diversity, social cohesion, equality and justice.