

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ**

ΤΜΗΜΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργασία στο μάθημα: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΗΛΙΑΝΑ Π. ΑΓΓΕΛΗ

Αριθμός μητρώου: 220295

**ΘΕΜΑ : «Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση
πραγματικότητα ή ουτοπία»**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Τζάνη

Αθήνα, Ιανουάριος 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή.....	3
2. Σχολείο και εθνοκεντρισμός.....	5
3. Η πολυπολιτισμικότητα και η Διαπολιτισμικότητα ως τρόποι θεώρησης της σχέσης με τον "άλλο".....	11
3.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	14
3.2 Το Αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	14
3.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του "άλλου".....	15
3.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	16
3.5 Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	17
3.6 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	18
4. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις.....	22
5. Προοπτικές Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	23
6. Συμπέρασμα.....	26
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	28

1. Εισαγωγή

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών, γεγονός που την έχει μετατρέψει σε μια χώρα με πολυπολιτισμικό πλέον χαρακτήρα. Ο πολυπολιτισμικός αυτός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση. Στο ελληνικό σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν παιδιά μεταναστών από διαφορετικές χώρες. Στα ελληνικά σχολεία σήμερα υπολογίζεται ότι φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 10% στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού¹. Οι αλλοδαποί μαθητές φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, την θρησκεία τους, τις συνήθειές τους. Με άλλα λόγια η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία², η κυρίαρχη αντίληψη σε σχέση με το ελληνικό σχολείο το παρουσιάζει ομοιογενές ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Η αντίληψη αυτή στο παιδαγωγικό και πολιτικό επίπεδο αντικατοπτρίζεται στην ύπαρξη ενός εγχειριδίου για κάθε τάξη και ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος.

Σήμερα η αντίληψη αυτή της πολιτισμικής ομοιογένειας διαψεύδεται από το γεγονός της παρουσίας παιδιών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Η παρουσία αυτή γίνεται αντιληπτή ως αρνητικό γεγονός για την ελληνική κοινωνία εφόσον διασπά τις ιδέες για την ομοιογένεια και την ιστορική συνέχεια και θεωρείται ότι απειλεί τόσο τον πολιτισμό, όσο και τα ήθη και τα έθιμα. Με αυτή την έννοια ενώ, η Ελλάδα πλέον είναι μια χώρα με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα οι ιδέες της

¹ Μαλαπέτσα, 2002

ομοιογένειας και της αδιάσπαστης ιστορικής συνέχειας συνεχίζουν να παραμένουν ισχυρές, δίνοντας σύμφωνα με την βιβλιογραφία ένα εθνοκεντρικό χαρακτήρα στο σχολείο³. Σε αυτό το πλαίσιο τι είδους προβλήματα δημιουργούνται σε σχέση με την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο; Κατά συνέπεια σε ποιες κατευθύνσεις πρέπει να κινηθεί η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική;

Μέσα από την παρούσα εργασία στόχος μας είναι να δούμε, αφού κάνουμε μια σύντομη αναφορά για το πώς αποτυπώνονται οι ιδέες περί ομοιογένειας και αδιάσπαστης ιστορικής συνέχειας μέσα στην εκπαίδευση, αν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά την οποία συναντάμε στην Ελλάδα την έναρξη μιας συζήτησης περί διαπολιτισμικότητας, κατατίθενται παιδαγωγικές προτάσεις ή ευρύτεροι προβληματισμοί που αφορούν σε ευρύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση με στόχο την αλλαγή του χαρακτήρα και του περιεχομένου της εκπαίδευσης.

Αρχικά αναφέρομαι στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του Ελληνικού σχολείου, όπως καταγράφεται στις σχετικές έρευνες που αφορούν τα σχολικά βιβλία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στην συνέχεια επιχειρούμε να παρουσιάσουμε μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και τις διαπολιτισμικότητας ως τρόπους θεώρησης του "άλλου". Γίνεται αναφορά στα μοντέλα εκπαίδευσης που χρησιμοποίησαν οι δυτικές χώρες για να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της ένταξης των μεταναστών και καταλήγουμε στην παρουσίαση του διαπολιτισμικού μοντέλου το οποίο κρίνεται σε γενικές γραμμές από την βιβλιογραφία⁴ ως το καλύτερο. Με βάση αυτήν την αναφορά εξετάζουμε τις

² Ανδρούσου-Ασκούνη, 2003. Δραγώνα - Φραγκουδάκη (επιμ.), 1997.

³ Αβδελά, 1997

⁴ Μάρκου, 1996 - Δαμανάκης, 1995 - Γεωργογιάννης, 1997 - Ασκούνη β, 2002

προοπτικές που υπάρχουν στην Ελλάδα για την εφαρμογή διαπολιτισμικών πολιτικών.

2. Σχολείο και εθνοκεντρισμός

Τόσο οι παλιότεροι όσο και οι νεότεροι νόμοι της ελληνικής νομοθεσίας που αφορούν την εκπαίδευση εκφράζουν το σύνολο των κοινωνικών, των επίσημων πολιτικών, θρησκευτικών και ηθικών αρχών και πεποιθήσεων, οι οποίες απαρτίζουν το οικοδόμημα της ελληνικής κοινωνίας.

Πράγματι, "το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία, ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές" (Φραγκουδάκη, 1985: 16-17).

Όμως το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση αποτελούν και έναν ιδιαίτερα σημαντικό θεσμό για τη συγκρότηση και εδραίωση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου. Από την περίοδο συγκρότησης των εθνικών κρατών κάθε κράτος προάγει ως βασικό σκοπό της εκπαίδευσης τη συνείδηση και υπεράσπιση της εθνικής ταυτότητας των υπηκόων της. Όταν μιλάμε για "εθνική ταυτότητα", εννοούμε βέβαια την αίσθηση του εθνικού εαυτού, την αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για το έθνος τους σε σχέση με τα άλλα έθνη σε ορισμένο χρόνο.

Η κυρίαρχη αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα, με βάση την οποία οι πολιτικές εξουσίες στην Ευρώπη αλλά και έξω από αυτήν οργανώνουν το παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου είναι αυτή σύμφωνα με την οποία το έθνος αποτελεί

οικουμενική, φυσική οντότητα ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής. Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί επομένως θεμελιακό μηχανισμό των σύγχρονων κρατών, που νομιμοποιεί την αρχή με βάση την οποία έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή την ταύτιση των πολιτικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους. (Αβδελά, 1997: 31).

Στο σύγχρονο έθνος- κράτος το σχολείο εξασφαλίζει τη συγκρότηση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας μέσα από μαθήματα που προάγουν την εθνική διαπαιδαγώγηση: την ιστορία, τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τη γεωγραφία, τα θρησκευτικά, την κοινωνική αγωγή κ. ά. Σημαντικό ρόλο στην εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών δεν παίζουν μόνο τα σχολικά μαθήματα αλλά και άλλες δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου, όπως πολιτιστικές εκδηλώσεις, γιορτές και επέτειοι, επισκέψεις σε μουσεία και άλλους πολιτιστικούς χώρους, ή η έκδοση ενός σχολικού εντύπου.

Όπως υποστηρίζει η σύγχρονη ιστορική έρευνα "το σχολικό σύστημα στα σύγχρονα κράτη καλλιεργεί εκείνα ακριβώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας: προκρίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας, προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής, καθώς και της κοινής "αληθινής" θρησκείας που κράτησε ενωμένους τους προγόνους σε δύσκολες ιστορικές στιγμές για το έθνος. Διαμορφώνει με άλλα λόγια συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης" (Αβδελά, 1997:34).

Μάλιστα η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, όπως καταγράφηκε σε έρευνα που δημοσιεύτηκε το 1997⁵, μας δείχνει ότι η εκπαίδευση προάγει την εθνική όψη της ταυτότητας με το να κατατάσσει τα άτομα διαφοροποιώντας τα. Χαρακτηριστικά η Έφη Αβδελά αναφέρει ότι: "οι αναπαραστάσεις του εθνικού "εαυτού" που παράγει το σχολείο συγκροτούνται σε άμεση αντιδιαστολή με αναπαραστάσεις για τους κάθε λογής εθνικούς "άλλους"⁶. Η έμφαση δίνεται κυρίως στις διαφορές πράγμα που κάνει τις αναπαραστάσεις της εθνικής ταυτότητας να φαίνονται πιο σταθερές, διαρκείς και "φυσικές".

Η διαφοροποίηση με τα άλλα έθνη δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αντίθετα είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, όπου υψηλότερη θετική αξία έχει το γνωστό, το "δικό μας". Έτσι, "Οι εικόνες που έχουν συχνά οι εθνικές ομάδες για τους άλλους λαούς δεν είναι παρά η αρνητική αντεστραμμένη εικόνα των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών"⁷. Αυτή ακριβώς η αντίληψη για τον "εαυτό" και τον "άλλο", η αξιολόγηση των "δικών μας" χαρακτηριστικών και υποτίμηση των χαρακτηριστικών των "άλλων" συνιστά τον πυρήνα του εθνοκεντρισμού.

Αναλυτικότερα: ο βασικός στόχος της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας είναι "η βίωση της ελληνικότητας"⁸, δηλαδή της αντίληψης του εθνικού εαυτού μέσα από τη γλώσσα. Η συνειδητοποίηση της θέσης και αξίας της ελληνικής γλώσσας μέσα στην εκπαίδευση ήρθε από πολύ νωρίς, από τα χρόνια της τουρκοκρατίας και καθιερώνεται επίσημα με τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους (Ζαμπέτα, 2003).

Βέβαια το θέμα της γλώσσας παρουσιάζει μια μεγάλη ιδιομορφία στην ελληνική εκπαίδευση, αφού στην πραγματικότητα πρόκειται για τη διαμάχη δύο

⁵ Φραγκουδάκη - Δραγώνα, 1997

⁶ Αβδελά, 1997 : 35

⁷ Ανδρούσου -Ασκούνη, 2003

αντίθετων ιδεολογιών : η πιο συντηρητική ιδεολογία της άρχουσας τάξης δίνει το κέντρο βάρους στην εκμάθηση της αρχαίας γλώσσας και της γραμματικής της δομής, ενώ η νεότερη ιδεολογία (οι απαρχές της συναντώνται ήδη στον ελληνικό διαφωτισμό) προασπίζεται το συμφέρον του ελληνικού λαού και της καθομιλούμενης δημοτικής γλώσσας.

Στο σχολείο εξάλλου η ιστορία καλείται να διδάξει τα κατορθώματα των απογόνων και να σφυρηλατήσει την εθνική υπερηφάνεια και ενότητα. Οι εθνικές ιστοριογραφίες υπερασπίζονται την παράδοση και δίνουν έμφαση στη συνέχεια της ιστορίας και του πολιτισμού της εθνικής ομάδας, στις αντιστάσεις της απέναντι στις εξωτερικές επιβουλές, τέλος στην ομοιογένεια της (Φραγκουδάκη, 1997).

Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και το μάθημα των θρησκευτικών που συμβάλλει στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου. Συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί ότι "η θρησκευτική παιδεία που παρέχεται από το σχολείο αποτελεί μια άλλη όψη του εθνικισμού. Τα θρησκευτικά δεν είναι ένα ακόμη μάθημα. Είναι μια ιδιότυπη αφήγηση που αφορά στην κατανόηση του κόσμου και της κοινωνίας, της ιστορίας και του πολιτισμού"(Ζαμπέτα, 2003 : 26).

Το μάθημα των θρησκευτικών, όπως παρουσιάζονται στο ελληνικό σχολείο, δεν αφορά μόνο στη μελέτη των χαρακτηριστικών της Ορθοδοξίας ή στη μετάδοση συγκεκριμένων ηθικοπρακτικών κανόνων. Διαμορφώνει επιχειρήματα σχετικά με την ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και την "ιστορική συνάντηση ελληνισμού και Χριστιανισμού"⁹. Έτσι συχνά μετατρέπεται σε μάθημα ιστορίας υπό το πρίσμα της εκκλησίας.

⁸ Ζαμπέτα , 2003

⁹ Σύμφωνα με την Ζαμπέτα το μάθημα των θρησκευτικών υποστηρίζει συστηματικά ότι "η Ορθοδοξία υπήρξε το καθοριστικό μέσο για την διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας" και συνεχίζει λέγοντας στην συνέχεια ότι πλέον "Η ελληνική ταυτότητα δεν είναι νοητή ανεξάρτητα από την Ορθοδοξία", 2003: 135).

Ιστορία και Θρησκευτικά λειτουργούν εταιρικά και συμπληρωματικά το ένα για το άλλο: όπως το μάθημα των Θρησκευτικών μετατρέπεται σε μάθημα ιστορίας, έτσι και το μάθημα της Ιστορίας με την σειρά του κάνει συστηματική αναφορά στην βοήθεια που πρόσφερε η ορθόδοξη πίστη στην διατήρηση της ελληνισμού σε δύσκολά χρόνια. Το μάθημα της Ιστορίας λοιπόν στο σημερινό ελληνικό σχολείο καλλιεργεί συστηματικά την αντίληψη ότι η θρησκεία και η γλώσσα είναι τα βασικότερα στοιχεία της ελληνικής ταυτότητας, συνεχή και αναλλοίωτα μέσα στο χρόνο (Ζαμπέτα, 2003).

Γενικότερα τα εθνοκεντρικά στοιχεία τα οποία διέπουν τα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας, της γεωγραφίας και των θρησκευτικών, σύμφωνα με την έρευνα που έγινε, είναι ότι και τα τέσσερα αυτά μαθήματα προσπαθούν να καλλιεργήσουν τον πατριωτισμό. Θέλουν να δείξουν την ανωτερότητα του ελληνικού πολιτισμού μην αναφέροντας επιρροές που δέχτηκε από άλλους πολιτισμούς μέσα στο χρόνο. Αναφέρουν εκτενώς την γενναιότητα των ελλήνων σε χρόνια κατοχής, σε χρόνια πολέμων και πώς μέσα στο χρόνο κατάφεραν να διατηρήσουν ανέπαφο τον ελληνικό πολιτισμό. Τα εγχειρίδια προσπαθούν να μεταδώσουν στα παιδιά την ανωτερότητα της Ελλάδας σε σχέση με τις ανατολικές κυρίως χώρες μην αναφέροντας τους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν την ίδια περίοδο με τον ελληνικό, όπως για παράδειγμα του πολιτισμού της κίνας. Η Ελλάδα τοποθετείται στην Δύση στην βιομηχανικά ανεπτυγμένη Δύση, ενώ για τις ανατολικές χώρες υπάρχουν κείμενα που μεταδίδουν μια αρνητική διάθεση.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997 στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον κίνδυνο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και την απειλή των μεταναστών αλλοδαπών, ο λόγος των εκπαιδευτικών

αντιπαραθέτει τη φιγούρα του "εθνικού εαυτού" απέναντι στη φιγούρα του "εθνικού άλλου". Στις απαντήσεις των δασκάλων εκφράζεται ο φόβος για την "πολιτιστική αφομοίωση της χώρας" με συνέπεια να χάσουν οι αξίες και τα ιδεώδη την πνευματικότητά τους και "να αλλοιωθεί η εθνική μας ταυτότητα".¹⁰

Η απειλή εντοπίζεται κυρίως σε σχέση με την ιδιαιτερότητα του "εθνικού εαυτού" : λέξεις όπως η "παράδοση", "η πολιτιστική κληρονομιά", "οι ρίζες μας" επανέρχονται στο λόγο των εκπαιδευτικών και μάλιστα σε σχέση με τη γλώσσα και την ελληνορθόδοξη παράδοση. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν περισσότερο και από οποιαδήποτε οικονομικά συμφέροντα τη σημασία της παράδοσης, που "αποτελεί τη συνέχεια του έθνους μας, δηλαδή της ζωής μας".

Πώς θα αμυνθούν οι Νεοέλληνες απέναντι στην απειλή της ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση; Η εκπαίδευση θα παίζει πρωτεύοντα ρόλο : "Για να μην αλλοιωθεί η πολιτιστική μας ταυτότητα πρέπει να [...] διδάσκονται σωστά τα Ελληνόπουλα την ιστορία τους [...] Να γνωριστούν οι νέοι με τον πολιτισμό των αρχαίων μας προγόνων μέσα από προγράμματα εκπαιδευτικά..."¹¹

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εκφράζει με ξενοφοβικό λόγο τον κίνδυνο του "εθνικού εαυτού" από τους αλλοδαπούς μετανάστες. ("Κινδυνεύει η περιουσία, η τιμή και η ζωή μας", Ασκούνη α : 304). Σε αρκετές περιπτώσεις ο λόγος τους καταλήγει σε ακραίες ρατσιστικές θέσεις, αφού οι μετανάστες θεωρούνται σοβαρή απειλή για την κοινωνική οργάνωση και την κοινωνική ισορροπία της χώρας. Παρουσιάζεται έντονα η εικόνα της "εισβολής" μεταναστών – εισβολέων που "κλέβουν, ρημάζουν τον τόπο" και "αρπάζουν το ψωμί από το στόμα των ντόπιων" (Ασκούνη α : 305).

¹⁰ Ασκούνη α, 1997: 283

¹¹ Ασκούνη α, 1997 : 292

Η απειλή εντοπίζεται βέβαια και στο σχολείο ως αλλοίωση "της εθνικής ομοιογένειας", όπου λόγω του μεγάλου αριθμού των αλλοδαπών οι δάσκαλοι "δε μπορούν να διδάξουν και τα Ελληνόπουλα μένουν πίσω". Οποιαδήποτε μορφή ετερογένειας αξιολογείται αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς, που κρίνουν τη συνύπαρξη διαφορετικών (εθνικά και πολιτισμικά) ομάδων ως υποβάθμιση του έθνους. Οι μετανάστες που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι απλά διαφορετικοί, είναι κατώτεροι. Οι συνθήκες ζωής τους ορίζονται από λέξεις όπως "φτώχεια", "μιζέρια", "πέινα" και "χαμηλό βιοτικό και πνευματικό επίπεδο".

Μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών παίρνοντας απόσταση από τις παραπάνω θέσεις, θεωρεί ότι η λύση δε βρίσκεται στην "αδιαφορία, ή στην απομόνωση ή εκδίωξη αυτών των ανθρώπων" (Ασκούνη α, 1997 : 312). Ο λόγος τους χαρακτηρίζεται από ένα ανθρωπιστικό πνεύμα. Προτείνεται η αντιμετώπιση των μεταναστών με πνεύμα "κοινωνικής αλληλεγγύης" και ανατρέχοντας στην παλιά ιστορία μας θυμίζει το μεταναστευτικό πνεύμα των ίδιων των Ελλήνων, καθώς και τη δύναμη που έχουμε να αφομοιώνουμε και να συνυπάρχουμε με άλλους λαούς αρμονικά.

3. Η Πολυπολιτισμικότητα και η Διαπολιτισμικότητα ως τρόποι θεώρησης της σχέσης με τον "άλλο"

Μερικοί ερευνητές¹² χρησιμοποιούν τον όρο "διαπολιτισμικότητα" για να αναλύσουν και να περιγράψουν από τη μια πλευρά την πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει σε πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών (αναλυτική διάσταση του όρου)

¹² Σύμφωνα με το Δαμανάκη, 1995: 49

και από την άλλη για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση). Άλλοι πάλι ερευνητές διαχωρίζουν τους όρους "πολυπολιτισμικότητα" και "διαπολιτισμικότητα" χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή "το τι είναι" και δηλώνοντας με το δεύτερο "το τι θα έπρεπε να είναι". Και από τις δύο χρήσεις προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή.

Ο Δαμανάκης συμπληρώνει ότι "στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος "πολυπολιτισμικότητα" και μάλιστα και ως αναλυτικός και ως κανονιστικός όρος και ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος διπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο)" (Δαμανάκης, 1995:24).

Ο Μάρκου (1996) υποστηρίζει ότι "αν και τα εννοιολογικά όρια των όρων "πολυπολιτισμικός" (multicultural) και "διαπολιτισμικός" (intercultural) δεν είναι πάντα ευδιάκριτα, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων.¹³

¹³ Επίσης ο συγγραφέας συμπληρώνει ότι η πρόθεση "δια"-δια μέσου, κατά διαφόρους κατευθύνσεις, μέχρι τέλους, εξ ολοκλήρου-δηλώνει αλληλεπίδραση, αλλαγή, ξεπέραςμα των εμποδίων, αμοιβαία συνεργασία, ενώ ο όρος "πολιτισμός" σημαίνει, ανάμεσα στα άλλα, και αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών εκφράσεων στις οποίες αναφέρονται άτομα και κοινωνίες στις σχέσεις τους με τους άλλους (Μάρκου,1996: 25).

Οι όροι "διαπολιτισμικός" και "πολυ-πολιτισμικός" αντανακλούν πραγματικότητες που είναι στενά συνδεδεμένες με τις μεταναστεύσεις. Δεν πρόκειται απλώς για μία συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η κοινωνία μας γίνεται ολοένα και πιο "πολυπολιτισμική", αλλά για συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός είναι μία αξία, δηλαδή ένας δυναμικός πολιτιστικός πλούτος για όλους, αφού κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ικανά να εμπλουτίσουν και να ολοκληρώσουν τον οικείο πολιτισμό.

Ο όρος διαπολιτισμικός είναι κυρίως ένας τρόπος σκέψης. Ο σκοπός του είναι συγκεκριμένος και έγκειται στο να ανακαλύψει τις πιθανές διαφορές και συμπληρωματικότητες, τις αλληλεπιδράσεις και τις ολοκληρώσεις ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστες και μη συγκρίσιμες. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς, αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις.

Με αυτή την έννοια υποστηρίζεται ότι απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψης, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης, είναι η ικανότητα μετακίνησης από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλο και αποδοχής διαφορετικών κωδίκων ή συστημάτων (Μάρκου, 1996).

Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείτε η έννοια του "διαπολιτισμού". Διαπολιτισμός δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων.

Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου, 1996).

3.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτήτων γενικότερα αντιμετωπίστηκε με ποικίλους τρόπους από τις διάφορες χώρες. Συγκεκριμένα υιοθετήθηκαν τα ακόλουθα μοντέλα:

3.2 Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης

Γενικά με τον όρο "αφομοίωση" εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας έχοντας απαρνηθεί τα στοιχεία της πολιτισμική τους ταυτότητας. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας.

Η αφομοιωτική πολιτική των χωρών υποδοχής κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και είχε ως βασική της θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν, από το ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετάσχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση μιας κοινωνίας.

Στην εκπαίδευση σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που

θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο γι' αυτόν το σκοπό είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (η γλώσσα της χώρας υποδοχής) και του εθνικού πολιτισμού της.¹⁴

3.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του "άλλου"

Ο όρος "ενσωμάτωση" υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της. Η πολιτισμική ετερότητα εδώ γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε "κίνδυνό" τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997).

Έτσι αυτή η ανοχή αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη έθιμα, μουσική, γιορτές κ.τ.λ. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Πιστεύεται ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει στην αναγνώριση της διαφοροποίησης στον τρόπο ζωής, της θρησκείας κ.τ.λ., κάτι που θα διευκολύνει πολύ τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια.

Σε αυτό το μοντέλο αναγνωρίζεται το δικαίωμα στη διαφορά. Αλλά αυτό δεν το κάνει να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από το αφομοιωτικό μοντέλο αφού οι μετανάστες για να ενταχθούν στην κοινωνία πρέπει να αφομοιώσουν εκείνα τα στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την συνοχή και ανάπτυξη της κοινωνίας, όπως πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές αξίες.

¹⁴ Γεωργογιάννης , 1997.

3.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Γι' αυτό έγινε μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς το πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστή στην παιδαγωγική με τον όρο "πολυπολιτισμική εκπαίδευση" (Γεωργογιάννης, 1997).

Οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η κοινωνική συνοχή (Γεωργογιάννης , 1997).

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από τους μαθητές του εθνικού τους πολιτισμού και της εθνικής τους παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες για όλο το μαθητικό πληθυσμό. Έτσι δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για την αξιολόγηση των πολιτισμών δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο.

3.5 Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Επικρίνουν την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις. Από την δική τους πλευρά επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δυνάμεις της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός. Ο οποίος επεκτείνεται σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας, τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων.(Γεωργογιάννης, 1997)

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση πρέπει να αλλάξουν τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και εκείνες της κοινωνίας ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει στόχο¹⁵:

- 1) ισότητα στην εκπαίδευση, μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα,
- 2) δικαιοσύνη από το κράτος για ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει,
- 3) τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από φασιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και των καταπιεστών.

¹⁵ Γεωργογιάννης, 1997

3.6 Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται και αυτό στη δεκαετία του 1980, κυρίως στη Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή ένωση εννοούν τον όρο "διαπολιτισμική" εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Με το διαπολιτισμικό μοντέλο θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα και εκτενέστερα.

Στον αλληλοεξαρτώμενο σημερινό κόσμο, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική. Αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σήμερα η ΕΕ συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Μ' αυτό το σκεπτικό αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική αγωγή στα τέλη του 1970 και στις αρχές του 1980. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές, ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Προϋποθέτει την ύπαρξη δυο τουλάχιστον γλωσσών και πολιτισμών. Η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας, (Μάρκου, 1996).

Ο διαπολιτισμός δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων. Από τις παρατηρήσεις προκύπτουν ως αντικείμενα εκπαίδευσης:

- η εκμάθηση των πολιτισμών
- η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και οι γλωσσικές ανταλλαγές

Τρία είναι τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής¹⁶:

- αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών,
- των ίσων ευκαιριών και τέλος
- της αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986), βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής¹⁷:

α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής

β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής

γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου

δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κλπ.

Το βασικό συμπέρασμα των συγγραφέων που υποστηρίζουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ωφελήσει τόσο τις ομάδες των παιδιών που αποτελούν μειονότητες, αλλά και όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο γενικά. Έτσι το κοινωνικό σύνολο μπορεί να αποκομίσει οφέλη μόνο αν απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν στην απομόνωση. Για το πώς καταπολεμούνται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τους συγγραφείς. Για παράδειγμα :

¹⁶ Σύμφωνα με το Δαμανάκη, 1995: 33.

¹⁷ Βλέπε Μάρκου, 1996:45

Όπως έχει υποστηριχθεί¹⁸ "μια διαπολιτισμική παιδαγωγική κατάλληλη να απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι μια παιδαγωγική για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Μόνο αν αντιστρέψει κανείς τη λογική και αναδείξει την πολλαπλότητα και την ετερογένεια της "δικής μας" ομάδας, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που την συνοδεύουν μπορεί να δει κανείς μέσα από ένα πιο καθαρό πρίσμα την σχέση με τον "άλλο".

Ενώ σύμφωνα με το Γεωργογιάννη "το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο παράλληλα, στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων".

Κάνοντας μια σύντομη ανάλυση των παραπάνω εκπαιδευτικών μοντέλων που παρουσιάστηκαν για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα το μοντέλο της αφομοίωσης έχει επικριθεί ως στενά εθνοκεντρικό¹⁹ επειδή προσπαθώντας να μάθει στους μετανάστες την γλώσσα της χώρας υποδοχής και να εστιάζονται στην προσαγωγή τους στο νέο πολιτισμό αγνοεί το πολιτισμό των μεταναστών και τους υποχρεώνει τους να αποκοπούν από τις ρίζες τους.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αφήνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα χωρίς να παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των σχετικών στάσεων και πρακτικών. Το σχολείο αγνοεί και δεν μπορεί να καλύψει της δικές τους ανάγκες εκμηδενίζοντας κάθε προσπάθεια για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γιατί αξιολογούνται σύμφωνα με

¹⁸ Ανδρούσου -Ασκούνη, 2003

¹⁹ Γεωργογιάννης, 1997

το κυρίαρχο μοντέλο. Δηλαδή οι μετανάστες είναι υποχρεωμένοι να ανταγωνιστούν την πλειοψηφική ομάδα κρινόμενη με τα δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και ρατσιστικά στερεότυπα. Διαφορεί για τις πραγματικές αιτίες διάκρισης σε βάρος μεταναστών και δεν υπεισέρχεται σε ανάλυση και αναθεώρηση των ίδιων των θεσμών του κράτους. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εμπεριέχει τον κίνδυνο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης κάτι που θα έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις.

Τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρητικά είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που έχει στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. (Γεωργογιάννης, 1997)

Από ότι φάνηκε από το πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου αυτής της εργασίας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από εθνοκεντρικά στοιχεία που όπως προαναφέρθηκε λίγο παραπάνω είναι βασικό χαρακτηριστικό του αφομοιωτικού μοντέλου. Άρα καταλήγουμε ότι από την παρουσίαση των εκπαιδευτικών μοντέλων που κάναμε στην Ελλάδα έχουμε την εφαρμογή μιας αφομοιωτικής πολιτικής.

Αφού αυτή είναι η πολιτική του κράτους άρα και τα αναλυτικά προγράμματα που αποτυπώνουν αυτήν την πολιτική δεν μπορούν παρά να κριθούν ότι μεταφέρουν στοιχεία αφομοιωτικής πολιτικής. Από την σύντομη κριτική των μοντέλων που κάναμε μπορούμε πούμε πως αυτή η πολιτική δεν βοηθά στις απαιτήσεις των νέων κοινωνιών που δημιουργούνται λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων και είδαμε ότι όλες οι ευρωπαϊκές χώρες μεταπήδησαν από αυτά τα μοντέλα της αφομοίωσης και

ενσωμάτωσης και ανέπτυξαν μια προβληματική και πολιτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .

Το ερώτημα λοιπόν σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι κατά πόσον υπάρχει αναγκαιότητα για νέες εκπαιδευτικές πολιτικές.

4. Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Όλα τα παραπάνω υποστηρίζονται και θεωρητικά στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, από τις διαφορετικές θεωρητικές οπτικές που αναλύουν το μηχανισμό της εκπαίδευσης ²⁰.

Έτσι σύμφωνα με τον Κώστα Λαμνιά έχουμε πρώτα τις μακρο-κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτές η εκπαίδευση προσπαθεί να αναπαράγει και να μεταφέρει κοινωνικές δομές και ιδέες του κράτους. Στο πλαίσιο αυτό τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν ένα μηχανισμό της εκπαίδευσης με τον οποίο πετυχαίνει το κράτος αυτό το σκοπό. Δηλαδή μεταφέρεται η γνώση εκείνη η οποία εκφράζει τη πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης. Σύμφωνα με αυτή τη ανάλυση, αυτό που πρέπει να προχωρήσει σε αλλαγές του εκπαιδευτικού τοπίου προς διαπολιτισμικές κατευθύνσεις είναι το κράτος

Η δεύτερη, η μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση, δίνει έμφαση στα άτομα που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, (δάσκαλοι, γονείς), παρουσιάζονται ως πρωταγωνιστές στην μεταφορά της γνώσης, που όποιος και να είναι ο ρόλος του κρατικού παρεμβατισμού, παραγκωνίζεται.

²⁰ Λαμνιάς, 2002

Τέλος οι συνδυαστικές προσεγγίσεις επιχειρούν να δώσουν μια ολοκληρωμένη άποψη και θεωρία αφού συνθέτουν στοιχεία από τις δυο προηγούμενες θεωρίες. Πρώτον ο ρόλος του κράτους και ο παρεμβατισμός του στη εκπαιδευτική διαδικασία και στην μεταφορά επιλεγμένων γνώσεων μέσα στο σχολείο ισχύει άρα, ο ρόλος του κράτους σε αυτή την διαδικασία είναι πολύ σημαντική. Βέβαια σύμφωνα με την ίδια θεωρία δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το ρόλο που ασκούν τα δρώντα υποκείμενα, στον τρόπο με τον οποίο αυτά μπορούν να ενεργήσουν και να ερμηνεύουν σύμφωνα με τις δικές τους ιδεολογικές αντιλήψεις το περιεχόμενο της γνώσης μέσα στα περιθώρια ελευθερίας που τους παρέχει το κράτος. Άρα το κράτος έχει τον κυρίαρχο ρόλο στην μεταφορά της γνώσης αλλά τα δρώντα υποκείμενα μπορούν να διαφοροποιήσουν μέσα σε στενά πλαίσια (αφού από την πλευρά των δασκάλων, ως δρώντα υποκείμενα, υπάρχουν μηχανισμοί μέσα στην εκπαίδευση που μπορούν να τους ελέγξουν) το περιεχόμενο της γνώσης ανάλογα με τις ιδεολογικές τους αντιλήψεις και το πώς τα κατανοούν.

5. Προοπτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών τα τελευταία χρόνια ύστερα και από την πτώση και κατάρρευση των καθεστώτων των χωρών της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Ανάμεσα τους προστίθεται και ο πληθυσμός των παλιννοστούντων Ελλήνων από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Όσο πιο πολυπληθέστερη και αισθητή γίνεται η παρουσία των διαφορετικών στην ελληνική κοινωνία τόσο περισσότερο εμφανίζεται

η τάση της υιοθέτησης διαχωριστικών γραμμών απέναντί στους "διαφορετικούς". Οι μετανάστες συγκροτούν την κοινωνική κατηγορία "άλλοι" -"ξένοι" με βάση εθνικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Η είσοδός και η εγκατάστασή θεωρείται ότι τους απειλεί την ελληνικότητα και ότι συντελεί στη νόθευση της εθνικής ομοιογένειας.

Η εθνική ταυτότητα συνδέεται με την ετερότητα στο βαθμό που θέτει τη διαχωριστική γραμμή και κατατάσσει τα άτομα στην ενδοομάδα και την εξωομάδα.

Τα στοιχεία που συνθέτουν την εθνική ταυτότητα και ο τρόπος που βιώνεται από τα μέλη μιας κοινωνίας διαμορφώνουν μια διαφοροποίηση, την σύγκριση και ταυτόχρονα την αξιολόγηση για τους διαφορετικούς. Η ελληνικότητα συνδέεται με την κοινή καταγωγή την πολιτισμική κληρονομιά και τη θρησκεία. Υπερτονίζεται η συνέχεια των στοιχείων αυτών στο χρόνο και η ομοιογένεια που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Η παρουσία των διαφορετικών προσλαμβάνεται ως διάρρηξη της συνέχειας και αλλοίωσης της ομοιογένειας. (Μαλαπέτσα, 2002)

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική επιχειρεί τις δυο τελευταίες δεκαετίες ακολουθώντας των παράδειγμα των άλλων μεγάλων χωρών του δυτικού κόσμου να εφαρμόσει νέες εκπαιδευτικές πολιτικές για να εντάξει τους μετανάστες στην κοινωνία μας.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία²¹ αυτό το έκανε έμπρακτα με τις τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα σχολεία παλιννοστούντων που δημιούργησε, αλλά κυρίως μετά το 1996, με την ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το Νόμο 2413/96 και τα προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των ομογενών και των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. ελληνικό σχολικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

²¹ Βλέπε Χρησίδου - Λιοναράκη, 2002

Πρώτα λειτούργησαν οι λεγόμενες "Τάξεις Υποδοχής". Οι τάξεις αυτές λειτούργησαν μέσα στις σχολικές μονάδες που φοιτούσαν τα ντόπια παιδιά με στόχο την εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Το 1982 προστίθενται τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα ασκούσαν σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 μαθητές) σ' εκείνα ακριβώς τα μαθήματα, που εμφανίζονταν οι δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Όμως όπως έχει υποστηριχθεί όλες αυτές οι προσπάθειες έχουν αποτύχει²². Οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και τα σχολεία των παλιννοστούντων απέτυχαν γιατί το σχολείο παρ' όλες αυτές της αλλαγές δεν αλλάζει μορφή. Συνεχίζει μάλιστα να υπαγορεύεται από αφομοιωτική πολιτική, δηλαδή από την μία τα εθνοκεντρικά στοιχεία διατηρούνται από την άλλη θεωρείται ότι οι αλλοεθνείς μαθητές πρέπει να εγκαταλείψουν όλα τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και να υιοθετήσουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα ελλιπή μέτρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους αλλοεθνείς μαθητές οδήγησε σε αποτυχία. Τα μέτωπα που ανοίγουν στην Ελλάδα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και αν ο όρος είναι πολύσημος και ασαφής ακόμα, είναι πολλά και βάζουν επι τάπητος την ανάγκη μιας ουσιαστικής μεταρρύθμισης του σχολείου που δεν θα αφορά μόνο την διασφάλιση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των "διαφορετικών" μαθητών αλλά και την εκπαίδευση των μαθητών της πλειονότητας προς άλλες ιδεολογικές κατευθύνσεις.

²² Ασκούνη β, 2002

Το γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να είναι προσανατολισμένες στην προετοιμασία όλων των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενή μαθητικό πληθυσμό" (Μάρκου,1996: 7).

Σήμερα είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, κοινωνικές ομάδες και είναι σημαντικό γι' αυτούς να συνειδητοποιήσουν αυτή την πραγματικότητα του πολυ-πολιτισμικού δηλαδή χαρακτήρα του σημερινού ελληνικού σχολείου²³

6. Συμπέρασμα

Από την παρουσίαση που προηγήθηκε μπορούμε να πούμε συμπερασματικά ότι υπάρχουν προσπάθειες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες όμως είναι επιφανειακές. Στην ουσία η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μια ουτοπία.

Όπως έχουν δείξει οι έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε το σχολείο διατηρεί τον εθνοκεντρικό του χαρακτήρα και το μοντέλο εκπαίδευσης παραμένει σε επίπεδα μοντέλου ενσωμάτωσης. Μια υπόθεση που θα μπορούσε να διατυπωθεί για το που οφείλεται αυτό είναι η μη ύπαρξη πολιτικής βούλησης, αφού όπως αποδείχθηκε από την ανάλυσή μας, οι ενέργειες που γίνονται δεν έχουν ουσιαστικό περιεχόμενο.

Όπως είδαμε και παραπάνω η εφαρμογή ή όχι της εκπαιδευτικής γνώσης εξαρτάται από το πώς τα αντιλαμβάνονται και τα εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στο σχολείο. Το ζήτημα αυτό της απόστασης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις

αντιλήψεις της εκπαιδευτικής γνώσης, η οποία εκφράζει την πολιτική του κράτους, είναι ένα θέμα με το οποίο θα μπορούσε να ασχοληθεί κάποιος άλλος ερευνητής.

²³ Ασκούνη α, 1997

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά Έφη: "Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. "εμείς" και οι "άλλοι" " στο Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *"Τι ειν' ή πατρίδα μας;" - Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ.27-45.
- Ανδρούσου Α. - Ασκούνη Ν. : "Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών" στο Βαρνάβα - Σκούρα Τζέλα (επιμ.), *Ερευνητικές οπτικές και εκπαιδευτικές προοπτικές*, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2003, σ.151-164.
- Ασκούνη Νέλλη α : "Απέναντι σε δυο αντιθετικές φιγούρες του εθνικού "άλλου". Στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών." στο Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *"Τι ειν' ή πατρίδα μας". Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ.283-322.
- Ασκούνη Νέλλη β : "Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης" στο Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Β τόμος*, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2002, σ.67-103.
- Γεωργογιάννης Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- Δαμανάκης Μιχάλης, *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1995.
- Ζαμπέτα Έυη : *Θρησκεία και εκπαίδευση* , Θεμέλιο, Αθήνα 2003.

- Κυρτάτας Δημήτρης : "Το νόημα της ιστορίας στο μάθημα των θρησκευτικών" στο Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη μέση εκπαίδευση. Διήμερο συζητήσεων Αθήνα, 9 και 10 Μαΐου 1986*, Γρηγόρης, Αθήνα 1988, σ.92-97.
- Λαμνιάς Κώστας, *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.
- Μαλαπέτσα Μαρία, *Πολυπολιτισμικότητα και ευαισθητοποίηση : μια αρχική αναμέτρηση*, Μεταπτυχιακή εργασία του Παιδαγωγικού τμήματος, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2002.
- Μάρκου Γιώργος, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.,Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα 1996.
- Φραγκουδάκη Άννα: "Τι είναι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης" στο Φραγκουδάκη Άννα (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα 1985, σ.15-20.
- Φραγκουδάκη Άννα: "'Απόγονοι" Ελλήνων "από την μυκηναϊκή εποχή": η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας στο Φραγκουδάκη Άννα- Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *"Τι ειν' η πατρίδα μας" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ.344-401.
- Φραγκουδάκη Άννα- Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *"Τι ειν' η πατρίδα μας" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.
- Χρησίδου - Λιοναράκη : "Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα" στο Φραγκουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Β' τόμος*, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2002, σ.47-61.

