

Μιχάλης Δαμανάκης

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών
Σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής

Στο: Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις

Επιστημονική επιμέλεια:
Βασίλειος Δ. Οικονομίδης

Εκδόσεις: **Πεδίο**

Αθήνα 2011

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

1. Εισαγωγή

Στο άρθρο αυτό θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω την ανάπτυξη του αντικείμενου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και τη σχέση του με άλλα γνωστικά αντικείμενα που ασχολούνται επίσης με την εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη. Επίσης, θα αναφερθώ στην αναγκαιότητα ένταξης του αντικείμενου στη βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αναφέροντας συγχρόνως ενδεικτικά περιεχόμενά του. Το άρθρο αυτό είναι περισσότερο θεωρητικό, γι' αυτό και δεν θα συμπεριλάβω στις αναλύσεις μου την τρέχουσα πράξη ως προς τη βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.¹ Ας υπογραμμιστεί ότι το άρθρο αυτό δεν έρχεται με την αξίωση να εξαντλήσει το θέμα, αλλά να δώσει ερεθίσματα για περαιτέρω προβληματισμούς.

Ένας από τους πρωτοπόρους θεωρητικούς της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης στην Ευρώπη, ο Γάλλος Louis Porcher, σε μια έκθεση που συνέταξε το 1981, για λογαριασμό του Συμβουλίου της Ευρώπης, με τίτλο: «The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training», έγραφε:

«Για να δείξουμε ενδιαφέρον για την κατάρτιση των δασκάλων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών-εργατών στην Ευρώπη, θα πρέπει κατ' αρχάς να διασφαλίσουμε ότι δεν αναφερόμαστε απλώς σε ειδικευμένους δασκάλους που θα δίδασκαν μόνο ξένους μαθητές. Η διαπολιτισμικότητα υπονοεί ότι όλοι οι δάσκαλοι σε ένα δεδομένο σχολείο περιλαμβάνονται στο πρόβλημα, και αυτό για δύο λόγους:

- α) πρώτα, επειδή σε όλους τους δασκάλους μπορεί κάποια στιγμή και υπό
* συγκεκριμένες περιστάσεις να τύχει να δεχθούν (μεταξύ των άλλων) παιδιά μεταναστών-εργατών στις τάξεις τους.

1. Ως προς αυτό παραπέμπω στις εργασίες: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος/ΙΠΕΜ (2003) και Λιακοπούλου Μαρία (2006).

β) επίσης, επειδή τα διαπολιτισμικά μοντέλα εξ ορισμού απαιτούν μια εκπαίδευση ανοιχτή στο διαφορετικό, αλλά και ανοιχτή σε κάποιον που είναι διαφορετικός από τα μέλη της δικής μας ομάδας.

Όπως έχει λεχθεί συχνά, το ζήτημα του αμοιβαίου εμπλουτισμού υπάρχει χάρη στις διαφορές. Αυτός μάλιστα μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον είμαστε δεκτικοί, αναγνωρίζουμε και αποδεχόμαστε τον άλλον ως όμοιο και ως διαφορετικό συγχρόνως. Ο στόχος μας κατά συνέπεια είναι να βοηθήσουμε όλους τους δασκάλους να διαχειριστούν αυτό το πρόβλημα ως δικό τους» (Porcher 1981: 27).

Νομίζω πως αυτή η επιστημονική επιχειρηματολογία του Porcher αρκεί για την τεκμηρίωση της αναγκαιότητας εισαγωγής του αντικείμενου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε χώρες που εκούσια ή ακούσια λειτουργούν ως χώρες υποδοχής μεταναστών.

Ένα δεύτερο, αρκετά παλιό, κείμενο που μπορεί κανείς να επικαλεσθεί –αυτή τη φορά όχι επιστημονικό, αλλά πολιτικό– είναι η Οδηγία 486/77 του Συμβουλίου της ΕΕ (77/486/ΕΟΚ 25 Ιουλίου 1977), όπου στο άρθρο 2 προβλέπεται ρητά: «Τα κράτη μέλη λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα για την αρχική και συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών που παρέχουν την εκπαίδευση» στα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων.

Αλλά ως πάρουμε τα πράγματα από την αρχή και ως προσπαθήσουμε να τα θεωρήσουμε σε σχέση και με την ελληνική πραγματικότητα.

Ο Porcher στο αγγλόγλωσσο κείμενό του κάνει λόγο για «intercultural education» και ως γνωστόν ο εν λόγω όρος μεταφράζεται στα ελληνικά ως «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Και εδώ ακριβώς εντοπίζεται το πρώτο εννοιολογικό, αλλά και επιστημολογικό, πρόβλημα που έχουμε στην Ελλάδα. Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται σε σχέση με την εκπαιδευτική πράξη σ' ένα σχολείο, σε μια τάξη, αλλά και σε σχέση με την επιστήμη που έχει ως αντικείμενο ανάλυσης την εκπαιδευτική πράξη. Υπάρχουν, για παράδειγμα, συγγράμματα με τίτλο: «Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» τα οποία εξαντλούνται στην παρουσίαση θεωρητικών μοντέλων που έχουν ως αντικείμενο την εκπαίδευση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και εν γένει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Είναι προφανές ότι αυτά τα συγγράμματα δεν επιχειρούν μια εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πράξη, αλλά στον λόγο επ' αυτής της πράξης, δηλαδή στη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Προς αποφυγή λοιπόν εννοιολογικών παρεξηγήσεων αποσαφηνίζω από την αρχή ότι με τον όρο «διαπολιτισμική παιδαγωγική» εννοώ τον επιστημονικό κλάδο που έχει ως αντικείμενο την αγωγή και την εκπαίδευση σε καταστάσεις συνάντησης πολιτισμών, δηλαδή σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις.

Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να είναι, αλλά δεν είναι κατ' ανάγκη, διαπολιτισμική. Γιατί η μεν πολυπολιτισμικότητα είναι ένα διαπιστώσιμο δεδομένο η δε διαπολιτισμικότητα είναι ένα ζητούμενο, το οποίο δεν απορρέει αυτομάτως από τη δεδομένη πολυπολιτισμικότητα. Για παράδειγμα, η παιδαγωγική που λειτουργεί στη λογική της εθνικής ιδεολογίας έχει ως αφετηρία και στόχο την πολιτισμική ομοιογένεια. Και όπου αυτή δεν υπάρχει επιδιώκεται μέσα από διαδικασίες ομογενοποίησης. Επομένως η

εθνική παιδαγωγική, ως εφαρμοσμένη παιδαγωγική, επεξεργάζεται μοντέλα αφομοιωτικής και όχι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αντίθετα, βασική προϋπόθεση για την επεξεργασία και για την εφαρμογή ενός μοντέλου διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας του Άλλου και η αποδοχή του ως επικοινωνιακού εταίρου. Μ' άλλα λόγια, βασική προϋπόθεση είναι η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας ως ενός δεδομένου που δεν πρέπει κατ' ανάγκη να θυσιαστεί στο όνομα της ομογενοποίησης και της ομοιογένειας.

Η πολυπολιτισμική τάξη, ή γενικότερα το πολυπολιτισμικό σχολείο, ως χώρος συνάντησης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών παραδόσεων, γλωσσών και θρησκειών, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης πολλών επιστημών, όπως, για παράδειγμα, της γλωσσολογίας, της εθνολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας, αλλά και της ιστορίας, της γεωγραφίας και της θρησκευσιολογίας. Εντούτοις η παιδαγωγική συμπεριφέρεται σαν να ήταν η σχολική τάξη αποκλειστικά δικός της χώρος. Και το ερώτημα που τίθεται είναι: «Γιατί;». Για μια, έστω προσωρινή, απάντηση του εν λόγω ερωτήματος είναι αναγκαία μια, έστω αδρομερής, οριοθέτηση της σχέσης της παιδαγωγικής με τις επιστήμες με τις οποίες συναντιέται κατά τη μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης και ιδιαίτερα της σχολικής τάξης.

2. Η πολυπολιτισμική τάξη ως τόπος συνάντησης και διαφορετικών επιστημών

Κατά την εκτίμησή μου, η παράμετρος που διαφοροποιεί, αλλά και ενώνει, την παιδαγωγική από/με τις λοιπές επιστήμες που έχουν επίσης ως αντικείμενο ανάλυσης την πολυπολιτισμική τάξη είναι η εφαρμογή. Ορισμένες επιστήμες έχουν την πολυτέλεια να παραμένουν στο επίπεδο της ανάλυσης και της ερμηνείας και να μην τους απασχολεί το ζήτημα της εφαρμογής των όποιων συμπερασμάτων τους – αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την εθνολογία και την κοινωνιολογία.

Η παιδαγωγική δεν έχει αυτή την πολυτέλεια. Μπορεί βέβαια να είναι, και είναι, αναλυτική επιστήμη, όπως και οι λοιπές κοινωνικές επιστήμες, συγχρόνως όμως πρέπει να είναι και εφαρμοσμένη, γιατί, αν δεν είναι, τότε παραιτείται της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πράξης που είναι το κύριο αντικείμενο μελέτης της. Η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής να είναι συγχρόνως αναλυτική και εφαρμοσμένη επιστήμη συνεπάγεται την επεξεργασία ειδικών εννοιολογικών εργαλείων και μεθόδων που δεν εξαντλούνται στην ανάλυση και στην ερμηνεία, αλλά έχουν και πρακτικό νόημα. Με άλλα λόγια, για την παιδαγωγική δεν αρκεί ο δανεισμός εννοιολογικών εργαλείων από συγγενείς επιστήμες. Τα εργαλεία αυτά θα πρέπει να αναμορφωθούν και να προσαρμοσθούν, έτσι ώστε να μην είναι μόνο αναλυτικά, αλλά να έχουν και πρακτικό νόημα.²

Από την άλλη, σε επίπεδο εφαρμογής, δηλαδή στην ίδια τη διδακτική πράξη, η διαπολιτισμική παιδαγωγική συναντιέται με άλλες επιστήμες και πρώτα απ' όλα με την κοι-

2. Για παράδειγμα, οι θεωρίες μάθησης (ψυχολογία) ή η κριτική θεωρία (κοινωνική φιλοσοφία) αποκτούν πρακτικό νόημα μέσα από την εφαρμογή τους στη διδακτική.

νωνιογλωσσολογία και με την εφαρμοσμένη γλωσσολογία, που έχουν ως αντικείμενα ανάλυσης: τους γλωσσικούς κώδικες των μαθητών, τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση καθώς και τη διδακτική της δεύτερης και ξένης γλώσσας. Η συνάντηση της παιδαγωγικής αρχικά με τις επιστήμες της γλώσσας οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα προβλήματα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο εντοπίζονται πρωτίστως στη γλώσσα και η εκπαίδευσή τους είναι αρχικά γλωσσική, και μάλιστα υπό διττή έννοια: μία φορά ως διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής και, από την άλλη, ως διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης.

Η προσέγγιση των προβλημάτων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατ' αρχάς από την οπτική της γλώσσας επιβεβαιώνεται τόσο από την ευρωπαϊκή εμπειρία όσο και από την ελληνική. Βέβαια στην Ελλάδα τα σχετικά μέτρα εξαντλούνται στην εκμάθηση της ελληνικής και δεν έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα μέτρα που να αφορούν τη διδασκαλία των γλωσσών προέλευσης.

Από την ευρωπαϊκή εμπειρία όμως μάθαμε, και σίγουρα εκεί θα οδηγηθούμε και από την ελληνική, ότι το πρόβλημα ένταξης των παιδιών των μεταναστών δεν εξαντλείται στην εκμάθηση της γλώσσας, αλλά ότι είναι πρωτίστως κοινωνικοοικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό. Επομένως στη *γλωσσική οπτική* πρέπει να προστεθεί η κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική –ας την ονομάσουμε, χάριν επικοινωνίας, *κοινωνικοπολιτισμική-οπτική* (Porcher 1984: 39).

Δεν αρκεί, με άλλα λόγια, η επιστημονική ενασχόληση με τους *γλωσσικούς κώδικες*, αλλά είναι αναγκαία και μια επιστημονική ενασχόληση με τους διάφορους «πολιτισμικούς κώδικες»³ που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Οδηγούμαστε επομένως στην ενασχόληση με πολιτισμικές αξίες, με κανόνες και με πρακτικές που επηρεάζουν άμεσα την αγωγή και την εκπαίδευση, αλλά και την εν γένει διαδικασία ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών.

Σ' αυτόν τον γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό προβληματισμό εστιάζονται οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία σε επίπεδο διδασκαλίας δεν περιορίζεται στη γλώσσα (*γλωσσική οπτική*), αλλά επεκτείνεται και στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών –ιστορία, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, θρησκευτικά– καθώς και στα εικαστικά μαθήματα (*κοινωνικοπολιτισμική οπτική*) και θέτει νέα ερωτήματα ως προς τη στοχοθεσία τους και τα περιεχόμενά τους, αλλά και ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Η *ελληνική*, για παράδειγμα, δεν μπορεί πλέον να διδαχθεί σε ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού ως μητρική γλώσσα και επομένως θα πρέπει να αναζητηθούν νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Έτσι οδηγηθήκαμε τα τελευταία 10-15 χρόνια και στην Ελλάδα στην ανάπτυξη της *διδακτικής της δεύτερης γλώσσας*. Το μάθημα της *ιστορίας* που επι-

3. Στη μελέτη των πολιτισμικών κωδίκων θα μπορούσε ενδεχομένως να φανεί χρήσιμη η θεωρία του Bernstein περί κωδίκων (1977 και 1989). Βέβαια δεν επιτρέπεται να διαφύγει της προσοχής μας ότι η σχετική θεωρία του Bernstein αναφέρεται στους ταξικά προσδιορισμένους κώδικες εντός ενός και του ίδιου πολιτισμικού συστήματος και όχι σε διαφορετικά μεταξύ τους συστήματα. Το ίδιο ισχύει και για τη θεωρία του Bourdieu περί μορφωτικού/πολιτισμικού κεφαλαίου, που ενδεχομένως θα μπορούσε επίσης να φανεί χρήσιμη.

μένει στη δημιουργία κοινής εθνικής ταυτότητας αρχίζει να γίνεται δυσλειτουργικό και το μάθημα των *θρησκευτικών* που επιμένει στο δογματικό και στο λατρευτικό του χριστιανισμού οδηγεί ένα μέρος των μαθητών εκτός τάξης. Από τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα προκύπτει ότι το μονοπολιτισμικό, μονοθρησκευτικό, μονογλωσσικό –κοινοτολογίς το ομογενοποιητικό εθνικό– παράδειγμα δυσκολεύεται να δώσει αποτελεσματικές απαντήσεις στα ζητήματα που προκύπτουν στην πολυπολιτισμική τάξη και εν γένει σε καταστάσεις συνάντησης πολιτισμών. Προκύπτει επομένως το θεμελιώδες ερώτημα: «Ποια οφείλει, αλλή και μπορεί, να είναι η αγωγή-εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές συνθήκες;».

Ιστορικά το εν λόγω ερώτημα τέθηκε στις κεντρικές και βορειοευρωπαϊκές χώρες στη δεκαετία του '70, όταν πλέον η πολυπολιτισμική κατάσταση, που προέκυψε μέσα από τη μετανάστευση, αποτελούσε ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο. Το ίδιο ερώτημα τίθεται σε εμάς σήμερα, καθώς δεκαεπτά χρόνια μετά την έναρξη της μαζικής εισόδου μεταναστών στην Ελλάδα βρισκόμαστε επίσης μπροστά σ' ένα τέτοιο δεδομένο. Το θεμελιώδες ερώτημα: «Ποια οφείλει, αλλή και μπορεί, να είναι η αγωγή-εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές συνθήκες;» είναι ένα κατεξοχήν παιδαγωγικό ερώτημα που αφορά τη στοχοθεσία της αγωγής και της εκπαίδευσης συνολικά και επομένως προηγείται των όποιων επιμέρους διδακτικών και μεθοδολογικών ερωτημάτων. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ως κλάδος της παιδαγωγικής, καλείται να παίξει τον ρόλο του πρωτοπόρου.⁴

Το εν λόγω θεμελιώδες ερώτημα αποτελεί τον πυρήνα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης και έχει απαντηθεί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο –ή επιχειρείται ακόμα η απάντησή του– στις διάφορες ευρωπαϊκές κοινωνίες που μετεξελίχθηκαν ή μετεξελιίσσονται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οι όποιες απαντήσεις έχουν δοθεί ή δίδονται και τα μέτρα που έχουν ληφθεί από τις διάφορες κυβερνήσεις⁵ είναι γνωστά από τη σχετική βιβλιογραφία και επομένως δεν θα μας απασχολήσουν. Αυτά που θα μας απασχολήσουν στη συνέχεια είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα και θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της διδακτικής προσέγγισης.

4. Έναν παρόμοιο ρόλο έπαιξε η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του 1960 και του 1970.

5. Στην Ελλάδα για παράδειγμα ως σημαντικότερη θεσμική παρέμβαση θεωρείται ο νόμος 2413/96 και ως σημαντικότερη εκπαιδευτικοπολιτική πρακτική παρέμβαση τα λεγόμενα «Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», ενώ στις βόρειες και κεντρικές ευρωπαϊκές χώρες οι αντίστοιχες παρεμβάσεις έλαβαν χώρα κυρίως στη δεκαετία του 1970, πολλές φορές με τη υποστήριξη της Ε.Ε. (τότε ΕΟΚ) του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO, βλ., π.χ., Boos-Nuening et al. (1983), Council of Europe (1983), Hohmann & Reich (1989), Jones & Kimberley (1986), Porcher (1981), Reich (1994).

3. Κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης

Χρησιμοποιούμε συνειδητά και τον όρο «διδακτική προσέγγιση», για να συμπεριλάβουμε στους προβληματισμούς μας τόσο τη διδακτική των κοινωνικών σπουδών (ιστορία, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή) όσο και τη διδακτική της δεύτερης γλώσσας.

Θα ξεκινήσουμε με την υπενθύμιση ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση αναδύθηκε μέσα από τις πρακτικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες με τη σειρά τους ανάγονται στις πολυπολιτισμικές συνθήκες που προέκυψαν μέσα από τη μετανάστευση. Αυτό συνέβη στις δεκαετίες του '60 και '70 στις κεντροευρωπαϊκές και στις βορειοευρωπαϊκές χώρες, αυτό συμβαίνει μετά το 1989 (πτώση του Τείχους του Βερολίνου και λήξη του Ψυχρού Πολέμου) στις νοτιοευρωπαϊκές χώρες. Επομένως η αναγκαιότητα εκπαίδευσής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο *φαινόμενο της μετανάστευσης* προκύπτει εκ των πραγμάτων.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι ανάγκες της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης απαιτούν αλληλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής. Επομένως η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής της δεύτερης γλώσσας προκύπτει επίσης εκ των πραγμάτων. Σε αρκετές σχολικές μονάδες ένα μεγάλο μέρος των μαθητών δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη διδασκαλία στην τάξη, επομένως η αναγκαιότητα μιας επιπρόσθετης εξωτερικής διαφοροποίησης (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα) και αναδιοργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου προκύπτει επίσης εκ των πραγμάτων. Θα μπορούσε να συνεχίσει κανείς τα παραδείγματα και να αναδείξει πλήθος ζητημάτων και αδιεξόδων που ζητούν λύσεις και διεξόδους. Τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν λόγω της αλληλαγής στην εθνοπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού αντιμετωπίζονται ως δεδομένα και κατά κανόνα δεν αμφισβητούνται ως τέτοια. Όμως η ερμηνεία τους και οι προτεινόμενες λύσεις μπορεί να ποικίλλουν ή και να συγκρούονται μεταξύ τους.

Το θεμελιώδες ερώτημα: «Ποια οφείλει, αλλά και μπορεί, να είναι η αγωγή-εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές συνθήκες;» επιδέχεται διάφορες αναγνώσεις και απαντήσεις. Το πρώτο ζήτημα που εμπεριέχεται στην ίδια τη διατύπωση του ερωτήματος εστιάζεται μεταξύ του «*τι οφείλει να γίνει*» και του «*τι μπορεί να γίνει*». Ένα δεύτερο ζήτημα εστιάζεται στον όρο «*πολυπολιτισμικές συνθήκες*». Θα τις δεχθούμε ως προσωρινές και επομένως θα τις αντιμετωπίσουμε *ad hoc* ή θα τις δεχθούμε ως μία μόνιμη κατάσταση και επομένως θα πρέπει να αναζητήσουμε και μονιμότερες λύσεις; Στην πρώτη περίπτωση θα αρκούσε μια *ad hoc* επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη θα ήταν αναγκαία μια *βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, δεδομένου μάλιστα ότι στη δεύτερη περίπτωση το εθνικό παιδαγωγικό παράδειγμα και η συνακόλουθη εκπαίδευση της ομογενοποίησης ουσιαστικά τίθενται υπό αμφισβήτηση.

Ένα δευτερογενές, αλλά εξίσου σημαντικό, ερώτημα είναι αν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και εν γένει η κοινωνία είναι έτοιμοι να δεχθούν τις αναγκαίες αλλαγές ή αν θα πρέπει να προετοιμαστούν για αυτό, μέσα από μια επίπονη και μακροπρόθεσμη διαδικασία *κοινωνικής μάθησης*.

Τα παραπάνω ζητήματα, καθώς και άλλα συναφή με αυτά, είναι κεφαλαίωδη, υπερ-

βαίνουν τα όρια της παιδαγωγικής επιστήμης και απασχολούν και άλλες κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και φυσικά την κοινωνία και την πολιτική. Με αυτή την έννοια λοιπόν αυτά δεν επιτρέπεται να απουσιάζουν από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλήλ και δεν μπορούν να εξαντλούνται σε αυτή, αλλήλ είναι αναγκαία η ένταξή τους και στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Θα κλείσω το άρθρο αυτό διατυπώνοντας μερικές σκέψεις σχετικά με το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αλλήλ και σχετικά με τους άξονες εντός των οποίων μπορούν να κινηθούν τα περιεχόμενα της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, από την ίδια τη *διδακτική πράξη* προκύπτουν ανάγκες που αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισής τους. Οι ανάγκες αυτές εμφανίζονται αρχικά στα γλωσσικά μαθήματα και επεκτείνονται στη συνέχεια σ' εκείνα που συγκροτούν τις κοινωνικές σπουδές, πράγμα που οδηγεί σε νέες μεθοδολογικές και διδακτικές αναζητήσεις. Βέβαια οι διδακτικές αναζητήσεις που αφορούν τη στοχοθεσία και τα περιεχόμενα των σχολικών αντικειμένων παραπέμπουν κατ' ανάγκη στα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών και συνακόλουθα στην εκπαιδευτική πολιτική στην οποία υπακούουν τα Προγράμματα Σπουδών. Επομένως αυτό που σε πρώτη ματιά φαίνεται ως πρόβλημα διδασκαλίας έχει τις εκπαιδευτικοπολιτικές, αλλήλ και τις οικονομικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις του. Οι τελευταίες αναδεικνύονται ακόμα περισσότερο, αν μετακινηθούμε από τη σχολική τάξη στη γενικότερη σχολική ζωή.

Τι θα κάνουμε, για παράδειγμα, με την πρωινή προσευχή; Επειδή καθίσταται δυσλειτουργική θα την καταργήσουμε; Επειδή η 25η Μαρτίου είναι μια καθαρά ελληνική εθνική υπόθεση θα αποκλείσουμε από τον εορτασμό (εκκλησιασμός, κατάθεση στεφάνου, παρέλαση, σημαία) τους εθνικούς Άλλους; Πώς αντιμετωπίζουμε τους γηγενείς γονείς που αντιδρούν για την παρουσία των ξένων στο σχολείο και ποιες επιπτώσεις έχουν εχθρικές προς τους μετανάστες συμπεριφορές εκτός σχολείου για την εργασία στο σχολείο;

Συνεχίζοντας τις επαγωγικές αναλύσεις και σκέψεις μας οδηγούμαστε ξανά στο θεμελιώδες ερώτημα που διατυπώθηκε ήδη παραπάνω. «Ποια οφείλει, αλλήλ και μπορεί, να είναι η αγωγή-εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές συνθήκες;» Αυτό το ερώτημα αφορά τόσο την εκπαίδευση όσο και την κοινωνία γενικότερα και πρέπει να απαντηθεί τόσο σε επίπεδο επιστημονικού όσο και σε επίπεδο πολιτικού λόγου. Από την άλλη, η συνάντηση των πολιτισμών δεν είναι απαλλοτριωμένη από εξουσιαστικές και ιεραρχικές σχέσεις και επομένως μπορεί να είναι, και συχνά είναι, συγκρουσιακή. Κοινωνικές συγκρούσεις –που ανάγονται σε κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αίτια, σε προκαταλήψεις και στερεότυπα– λειτουργούν ως παρεμβαλλόμενα εμπόδια σε μια επιθυμητή πολιτισμική συνάντηση και την ακυρώνουν στην πράξη. Οι εν λόγω συγκρούσεις και τα αίτιά τους πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης του κοινωνικού και πολιτικού λόγου (*discourse*), αντικείμενο ανάληψης του επιστημονικού λόγου⁶ και αντικείμενο πραγμάτευσης της ίδιας της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

6. Η ίδια η διαπολιτισμική παιδαγωγική θα πρέπει να επεξεργασθεί εργαλεία επαρκή για συγκρουσιακές καταστάσεις, κάτι που δεν έχει κάνει μέχρι σήμερα.

Ανακεφαλαιώνοντας και συνοψίζοντας, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι μέσα από τη μετανάστευση διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες πολιτικοπολιτισμικές συνθήκες θέτουν σε δοκιμασία έως και αμφισβήτηση το παιδαγωγικό παράδειγμα που λειτουργεί στη λογική της εθνικής ιδεολογίας. Μια αλληλαγή παραδείγματος –ή τουλάχιστον μια μετεξέλιξη του εθνικού παιδαγωγικού παραδείγματος– φαίνεται να είναι αναγκαία, αλλά και δύσκολη συγχρόνως, δεδομένου ότι αυτή συνδέεται με μια αλληλαγή νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, των γονιών και των κοινωνικών συντελεστών γενικότερα. Μια μετεξέλιξη του εθνικού παιδαγωγικού παραδείγματος –ή μια ενδεχόμενη μετάβαση από το εθνικό παιδαγωγικό παράδειγμα στο διαπολιτισμικό⁷ συνοδεύεται αναγκαστικά από μια διαδικασία κοινωνικής μάθησης, που μπορεί μεν να ξεκινήσει από το σχολείο, αλλά δεν επιτρέπεται να περιοριστεί στους κόλπους του. Και επειδή σε μια τέτοια διαδικασία κοινωνικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο, πρέπει να εκπαιδευτούν και να επιμορφωθούν κατάλληλα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Για να έχουν μάλιστα τα παραπάνω νόημα και για τη διδακτική πράξη, η αρχική και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οφείλουν να κινηθούν σε δύο άξονες:

- α) στον *γλωσσικό* (στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογία των γλωσσικών μαθημάτων).
- β) στον *κοινωνικοπολιτισμικό* (στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογία των μαθημάτων που συγκροτούν τις κοινωνικές σπουδές).

Κλείνω με μια αυτοκριτική παρατήρηση. Οι αναλύσεις μου σχετικά με την αναγκαιότητα ένταξης διαπολιτισμικών θεμάτων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασίστηκαν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης και νομιμοποιούνται μέσα από αυτές. Αυτός ο τρόπος επιχειρηματολογίας συνάδει προς τη γέννηση και την εξέλιξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, η οποία ως γνωστόν προέκυψε από τα κάτω. Επίσης, η *επαγωγική λογική* πάνω στην οποία δόμησα την εισήγησή μου μπορεί να αποτελέσει τη βάση και για τη δόμηση των περιεχομένων της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Από την άλλη, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η *επαγωγική λογική* που υιοθέτησα είχε ως συνέπεια να μη θίξω άλλα θεωρητικά ζητήματα που αφορούν, για παράδειγμα, τη σχέση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής με άλλους κλάδους της παιδαγωγικής και προπάντων την ένταξη του διαπολιτισμικού παιδαγωγικού λόγου στον παιδαγωγικό λόγο εν γένει. Αυτά τα θεωρητικά ζητήματα πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών, περισσότερο όμως σε επίπεδο μεταπτυχιακών και λιγότερο σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

7. Προσωπικά εκτιμώ ότι μια μετεξέλιξη είναι και επικτότερη και σκοπιμότερη. Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου, δεν θα επεκταθώ σ' αυτό το θέμα.

- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος/ΙΠΕΜ (2003). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Κεσσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. ΚΕΔΑ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσσα

- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. Vol. I. London: Routledge & Kegan Paul.
- Boos-Nünning, U., Hohmann M., Reich, H.H. & Wittek F. (1983). *Aufnahmeunterricht Muttersprachlicher Unterricht Interkultureller Unterricht*. München: Oldenbourg Verlag.
- Hohmann, M. & Reich, H.H. (Hrsg.) (1989). *Ein Europa Für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster/New York: Waxmann Wissenschaft.
- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. School Education. Division (1983). *Education of migrants' children. Compendium of information on intercultural education schemes in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jones, C. & Kimberley, K. (1986). The CDCC's Project No.7: The education and cultural development of migrants. Intercultural education. Concept, context, curriculum practice. Strasbourg: Council of Europe.
- Porcher, L. (1981). The education of the children of migrant workers in Europe: Interculturalism and teacher training. Strasbourg: Council of Europe.
- Porcher, L. (1984). Glanz und Elend des Interkulturellen? In H. Reich & F. Wittek (Hrsg.), *Migration Bildungspolitik Pädagogik*. Essen/Landau: Alfa.
- Reich, H.H. (1994). Interkulturelle Pädagogik-eine Zwischendilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 9-27.