

Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Στον τίτλο της εισήγησής μου επέλεξα τον όρο «παιδαγωγικός λόγος» για να σηματοδοτήσω έτσι την πρόθεσή μου να ασχοληθώ με την «παιδαγωγική θεωρία» επί της αγωγής και της εκπαίδευσης και περί την αγωγή και την εκπαίδευση στην Ελλάδα του 20^{ου} αιώνα.

Να υπογραμμίσω από την αρχή ότι ως καθηγητής της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής θα επιχειρήσω να οδηγήσω τις αναλύσεις μου στο αντικείμενό μου, αφού όμως πρώτα περάσω από ορισμένους σταθμούς του παιδαγωγικού λόγου ο οποίος είτε αφορά άμεσα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είτε αποτελεί το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να ενταχθεί και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Και επειδή ο όρος Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι ολίγο παρεξηγημένος, θέλω από την αρχή να αποσαφηνίσω πώς εγώ τον εννοώ. Με τον όρο, λοιπόν, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική εννοώ εκείνο τον κλάδο της Παιδαγωγικής αντικείμενο του οποίου είναι η ανάλυση των συνθηκών αγωγής και εκπαίδευσης (αναλυτική διάσταση) στα πλαίσια συνάντησης και αλληλεπίδρασης πολιτισμών, και ο οποίος επιδιώκει να απαντήσει στα ζητήματα της στοχοθεσίας της αγωγής και της εκπαίδευσης στις σύγχρονες ήδη διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (κανονιστική διάσταση).

Να διευκρινίσω, επίσης, από την αρχή ότι οι αναφορές μου σε συγκεκριμένους συγγραφείς είναι εντελώς ενδεικτικές, επειδή στόχος μου δεν είναι η ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά η σκιαγράφηση του παραδείγματος εντός του οποίου κινείται ο παιδαγωγικός λόγος στην Ελλάδα από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα.

Θέση μου είναι, ότι παρόλο που η Ελλάδα μετεξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς σε μια πολυεθνική, πολυγλωσσική, πολυθρησκευτική, πολυγλωσσική κοινωνία, και παρόλο που είναι θεσμικά μέλος μιας πολυεθνικής, πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής υπερεθνικής Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο παιδαγωγικός λόγος συνεχίζει να κινείται στα πλαίσια του εθνικού παραδείγματος. Οι θέσεις και οι απόψεις που διατυπώνονται τα τελευταία χρόνια στα πλαίσια του διαπολιτισμικού παιδαγωγικού διαλόγου μπορεί να επικρίνουν αυτό το παράδειγμα, αλλά δεν συνιστούν όμως οι ίδιες ακόμα αλλαγή παραδείγματος.

Την παραπάνω θέση μου θα προσπαθήσω να την τεκμηριώσω μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή.

Μένοντας δε συνεπής στον τίτλο της εισήγησής μου δεν θα ασχοληθώ με θεσμικά κείμενα και με Προγράμματα Σπουδών που αφορούν στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά στον παιδαγωγικό λόγο που αφορά στην αγωγή και την εκπαίδευση γενικά και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Δηλαδή, θα ασχοληθώ με τα επιστημονικά, θεωρητικά κείμενα που αφορούν στο προς διερεύνηση αντικείμενο.

1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Επειδή η εκπαίδευση και ο παιδαγωγικός λόγος υπόκεινται σε μια ιστορική εξέλιξη, θα επιχειρήσω μια αδρομερή ιστορική αναδρομή του παιδαγωγικού λόγου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καταφεύγοντας – όπως ήδη προανέφερα- στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία.

Ξεκινώντας από τους κλασσικούς της Κανονιστικής Παιδαγωγικής θα αναφερθώ στον πατέρα αυτής της παιδαγωγικής ιδεολογίας, Νικόλαο Εξαρχόπουλο, για να διαπιστώσω ότι αυτός και οι ομοϊδεάτες του εντάσσουν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια συνολικότερη παιδαγωγική ιδεολογία¹ και στοχοθεσία η οποία αποσκοπεί «στην ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνηδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος του 1952.

Ο Εξαρχόπουλος, ως γνωστόν, εξέδωσε το 1907 μια μονογραφία, με τίτλο «Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος», στην οποία αναλύει τις ιδιότητες «υπό των οποίων πρέπει να περικοσμήται ο διδάσκαλος».

Όμως και στο έργο του «Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν», του οποίου η πρώτη έκδοση έγινε το 1923, αναφέρεται διεξοδικά στο δάσκαλο και στην εκπαίδευσή του, απ' όπου και πληροφορούμαστε ότι «η μόρφωσις και αἱ γνώσεις (...) πρέπει να τίθενται εν δευτέρα μοίρα εν συγκρίσει προς την διάπλασιν της προσωπικότητος αυτού» (Εξαρχόπουλος 1950, 171).

Και ότι το δάσκαλο δεν πρέπει να τον αναγνωρίζουμε απλώς ως «υπάλληλον του Κράτους», αλλά ως «τον κυριώτατον φορέα των ιδανικών του Έθνους» και να απομακρύνονται από το διδασκαλικό έργο πρόσωπα «εμφορούμενα αντεθνικών και αντικοινωνικών αρχών» (στο ίδιο).

Η ιδεολογία της εθνικής νομιμοφροσύνης του δασκάλου κορυφώθηκε στην μεταεμφυλιοπολεμική Ελλάδα και προπάντων κατά την περίοδο της εφτάχρονης (1967-74) δικτατορίας οδήγησε στον ασφυκτικό επιθεωρητικό έλεγχο και τέλος στην κατάρρευση του αξιολογικού συστήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να μπούμε στη συνέχεια σε μια μακρά περίοδο προβληματισμών και αναζητήσεων, η οποία περίοδος φαίνεται να κλείνει κι αυτή τον κύκλο της.

Στον παραπάνω παιδαγωγικό λόγο, τον οποίο απλώς σκιαγράφησα, υπήρξε φυσικά και ο αντίλογος, ο οποίος διατυπώθηκε το αργότερο με την ίδρυση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» το 1910, και εκφράστηκε κυρίως από τους Γληνό και Δελμούζο, αλλά και από τους Παπανούτσο, Παπαμαύρο, Ιμβριώτη κ.α. αργότερα.

Όμως, όπως υπογραμμίζει και ο Γκότοβος (1984, 60 κ.ε), αυτός ο αντίλογος δεν έχει επιστημονικά ερείσματα, αλλά κινείται επίσης στη σφαίρα της ιδεολογίας. Το σημαντικότερο, ωστόσο, για την περίπτωση μας είναι ότι κινείται επίσης στη λογική του εθνικού κράτους και της εθνικής ομοιογένειας, υπερβαίνοντας βέβαια τη σωφρονιστική λογική και την ιδεολογία της εθνικής νομιμοφροσύνης του Εξαρχόπουλου. Μ' άλλα λόγια, κινείται εντός του ίδιου παραδείγματος.

Και δεν θα μπορούσε ο παιδαγωγικός λόγος της εποχής να κινηθεί εκτός του ιστορικο-πολιτικού συγκείμενου της Ελλάδας του πρώτου ημίσεως του 20^{ου} αιώνα. Δηλαδή της Ελλάδας των Βαλκανικών Πολέμων, του Πρώτου και του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, της Μικρασιατικής Καταστροφής και του Εμφυλίου. Μ' άλλα λόγια, της Ελλάδας της γεωπολιτικής ανασυγκρότησης μέσα από την απελευθέρωση ακόμα «υπόδουλων» ελληνικών περιοχών, της «εθνικής αναγέννησης» και εθνικής

¹ Σχετικά μ' αυτή την παιδαγωγική ιδεολογία βλ. τις σχετικές εύστοχες και κριτικές αναλύσεις του Γκότοβου (1984, σ. 25 κ.ε).

ομογενοποίησης, μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και την ανταλλαγή πληθυσμών, και τέλος, της «εθνικοφροσύνης», μετά την επικράτηση των «εθνικοφρόνων» το 1949.

Επειδή ο αντίλογος εκφράστηκε κυρίως από τον Γληνό, ιδιαίτερα μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927, θα κάνω μερικές αναφορές στο έργο αυτού του μεγάλου στοχαστή.

Και θα ξεκινήσω με το κείμενο που συνέταξε ο Γληνός με αφορμή την αντιπαράθεση εντός του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τη διάσπασή του το 1927 (βλ. εκλεκτές σελίδες 3^{ος} τόμος, σ. 24 κ.ε). Εννοώ τη «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου» από την οποία πληροφορούμαστε ότι η σύγκρουση μεταξύ των δύο πλευρών εντός του Ομίλου εστιάστηκε σε τρία κυρίως σημεία: α) στον «*ταξικό χαρακτήρα της Παιδείας*», β) «*στη διδασκαλία των θρησκευτικών μαθημάτων*» και γ) «*στην έννοια της εθνικής αγωγής*», στην οποία και θα περιοριστώ (εκλ. σελίδες, 3^{ος} τόμος, σ. 30 κ.ε).

Ο Γληνός εναντιώνεται στην οικουμενικότητα και στο περιεχόμενο των όρων «*εθνική αγωγή*», «*εθνικό σύνολο*» και «*εθνική αυτοσυντήρηση*», όχι όμως στην αναγκαιότητα και στη νομιμότητα της «εθνικής αγωγής».

Η αρχή που διατυπώθηκε από τους προοδευτικούς – δηλαδή τον ίδιο τον Γληνό, είχε ως ακολούθως: «*Ως προς το πρόβλημα της εθνικής αγωγής και τις κατηγορίες για αντεθνικότητα, που επίσης αντίκρισε ο Όμιλος, θεωρεί χρέος του να διακηρύξει, πώς για περιεχόμενο της έννοιας «εθνική αγωγή» αναγνωρίζει μόνο το να στηρίζεται η παιδεία στα ζωντανά στοιχεία του πολιτισμού που αποτελούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λαού μας, όπως αυτά κάθε φορά διαμορφώνονται. Επομένως δεν πρέπει να γίνεται εκμετάλλευση της έννοιας του εθνισμού είτε και της εθνικής αγωγής με την καλλιέργεια του σωβινισμού, ούτε να ταυτίζεται η έννοια του έθνους με τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης*» (βλ. εκλ. σελίδες, τόμος 3^{ος}, σ. 44).

Η άποψη του Γληνού ότι η γλώσσα, η τέχνη, τα ήθη και τα έθιμα αποτελούν «*ζωντανά στοιχεία του πολιτισμού*» και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «*λαού μας*», θα μπορούσε ως διατύπωση να προέρχεται και από έναν συντηρητικό. Κι αυτό επειδή και οι δύο πλευρές χρησιμοποιούν λίγο πολύ την ίδια ορολογία. Και χρησιμοποιούν την ίδια ορολογία, αφού κινούνται στα πλαίσια του ίδιου παραδείγματος. Δηλαδή ενός λαού (Volk) (στην περίπτωσή μας του ελληνικού) που είναι οργανωμένος ή οργανώνεται σ' ένα εθνικό κράτος και διαμορφώνει μια συγκεκριμένη εθνική ταυτότητα.

Ο Γληνός και οι συνοδοιπόροι του δεν αμφισβητούν την αναγκαιότητα και την σκοπιμότητα διαμόρφωσης μιας εθνικής ταυτότητας που θα έχει συνέχεια και βάθος χρόνου μέχρι και την αρχαιότητα. Εκείνο που τους διαφοροποιεί από τους «*συντηρητικούς*» είναι το περιεχόμενο της ταυτότητας, αλλά και η κατανόηση και η ερμηνεία της πολιτισμικής κληρονομιάς από την οποία αντλεί το περιεχόμενό της η ταυτότητα.

Στον «*ψευτοκλασικισμό*» και στην «*προγονοπληξία*» ο Γληνός αντιτάσσει τον «*δημιουργικό ιστορισμό*» και κατανοεί το παρελθόν ως «*πηγή ζωής*» (βλ. εκλ. σελίδες 3^{ος} τόμος, 60 κ.ε., Δημαράς 1984, Β141).

Στα πλαίσια μιας προοδευτικής προοπτικής ο Γληνός θέλει το δάσκαλο ένα ελεύθερο και κριτικά σκεπτόμενο άτομο, που έχει «*γνώμη για τα ζητήματα, μα και ακόμα τη γνώμη του αυτή την ανακοινώνει στους συναδέλφους του και συνεργάζεται μαζί τους για να δια φωτίσει την κοινωνία γι' αυτά*» (εκλ. σελίδες 3^{ος} τόμος, σ. 45).

Μ' άλλα λόγια, στον «*νομιμόφρονα διδάσκαλο*» του Εξαρχόπουλου, ο Γληνός αντιπαραθέτει τον «*κριτικά και πολιτικά σκεπτόμενο δάσκαλο*» (στο ίδιο σ. 44 κ.ε.).

Από την άλλη πλευρά όμως-και αυτό το πληροφορούμαστε από παλαιότερα έργα του Γληνού (βλ. εκλ. σελίδες 3^{ος} τόμος, σ. 77 και σ. 114 κ.ε.) – ο Γληνός θεωρεί ότι ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργεί και ως «*εργάτης της προόδου του Έθνους του*» (στο ίδιο σ. 77).

Σε άρθρο του μάλιστα το 1915 με τίτλο «*Η αναγέννησις της Ελληνικής Παιδείας. Καθήκον των Ελλήνων Δασκάλων*» απευθυνόμενος στους δασκάλους γράφει, κατά το πρότυπο του Γερμανού φιλοσόφου Fichte, τα ακόλουθα: «*Έλληνες διδάσκαλοι, να γίνετε η αρχή μιας νέας πνευματικής ζωής του έθνους, να γίνετε οι πρωτεργάτες μιας αναγεννήσεως εκπαιδευτικής, της οποίας τα αγαθά θα αισθανθώται σεις πρώτοι, κερδίζοντας συνάμα και την ευγνωμοσύνην των επιγιγνομένων*» (εκλ. σελίδες, 3^{ος} τόμος, σ. 122).

Συνοψίζοντας θα υποστήριζα ότι στα πλαίσια του ίδιου παραδείγματος δημιουργούνται, κυρίως κατά τη δεύτερη και τρίτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, δύο προσεγγίσεις: η «*συντηρητική*» εθνοκεντρική και η «*προοδευτική*», κατά την ορολογία του ίδιου του Γληνού, οι οποίες είναι λίγο πολύ ζωντανές μέχρι σήμερα στην ελληνική Παιδαγωγική και εκπαίδευση.

Στα πλαίσια της δεύτερης, προοδευτικής, προσέγγισης αναπτύσσεται ένας κριτικός παιδαγωγικός λόγος, ο οποίος είναι επίκαιρος και στις μέρες μας και που προσεγγίζει με αρκετά κριτικό και επικριτικό τρόπο τα περιεχόμενα της ελληνικής εκπαίδευσης και τις αξίες που μεταδίδονται μέσω αυτών στις νέες γενιές.

Χαρακτηριστικό δείγμα αυτού του σύγχρονου λόγου αποτελεί το έργο της Α. Φραγκουδάκη «*Τα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*», το οποίο είναι και το χρονικά πρώτο του είδους του.

Αυτές οι κριτικές αναλύσεις των περιεχομένων της εκπαίδευσης δεν περιορίζονται, βέβαια, μόνο στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά επεκτείνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (βλ. π.χ. Νούτσος 1979) καθώς και στα περιεχόμενα της αρχικής κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (βλ. π.χ. Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου 1984, Α' μέρος).

Αυτή η τάση κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών περιεχομένων γενικεύεται στη δεκαετία του 1990 και επηρεάζεται σημαντικά από την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού και τις συνακόλουθες εξελίξεις και προπάντων τις μετακινήσεις των πληθυσμών (βλ. π.χ. Κατσουλάκος/Τσαντίνης 1994, ΑΠΘ: Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου 2000, Φραγκουδάκη/Δραγώνα 1997).

Σ' αυτές τις νεότερες βιβλιογραφικές παραγωγές δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα εθνοκεντρικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης και διατυπώνεται λίγο πολύ το αίτημα για αλλαγή των περιεχομένων έτσι ώστε αυτά να είναι λιγότερο εθνοκεντρικά και να προωθούν την αλληλοκατανόηση των λαών και ιδιαίτερα των γειτονικών μας βαλκανικών λαών.

Το ερώτημα που τίθεται, και που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, είναι αν αυτός ο νέος αντι-εθνοκεντρικός λόγος συνιστά πρόταση για αλλαγή παραδείγματος ή αν εντάσσεται στη λογική που εγκαινιάστηκε από τον «*Εκπαιδευτικό Όμιλο*» και ιδιαίτερα από τον Γληνό.

Για να απαντήσω στο ερώτημα θα καταφύγω σε δύο πρόσφατες εκδόσεις α) στο βιβλίο που επιμελήθηκαν οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα με τίτλο «*Τι είν' η πατρίδα μας; ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*» (εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997) και β) στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που οργανώθηκε 16 – 18 Οκτωβρίου 1998 στη Θεσσαλονίκη με πρωτοβουλία της «*Μονάδας Έρευνας Σχολικού Βιβλίου*» του

Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: «Η εικόνα του «Άλλου»/ Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών» (εκδ. Τυποθήτω, Αθήνα, 1998).

2. Κοινωνικές αλλαγές και παιδαγωγικός λόγος κατά την δεκαετία του 1990

Προηγουμένως όμως κρίνω αναγκαία τη σκιαγράφηση των τάσεων που παρατηρούνται στην παιδαγωγική θεωρία στην Ελλάδα κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία.

Η πλήρης ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού και η λήξη της ψυχροπολεμικής περιόδου, οι συνακόλουθες παγκόσμιες εξελίξεις, αλλά πάνω απ' όλα η μαζική και «άτακτη» μετακίνηση των πληθυσμών έχουν άμεσες επιπτώσεις και στην ελληνική κοινωνία.

Προπάντων μέσα από τη μαζική είσοδο αλλοδαπών πληθυσμών στην Ελλάδα αλλάζει σε γρήγορους ρυθμούς η δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού και η ελληνική κοινωνία μετεξελίσσεται σε μια πολυεθνική, πολυθρησκευτική, πολυγλωσσική κοινωνία. Αυτή η εξέλιξη επηρέασε και τον παιδαγωγικό λόγο στην Ελλάδα κατά την τελευταία δεκαετία.

Όπως έχω υποστηρίξει και σε παλαιότερη μελέτη μου (βλ. Δαμανάκης 2000, σ. 10 κ.ε), οι πρόσφατες εργασίες που έχουν άμεση σχέση με την παιδαγωγική θεωρία, αλλά και την εκπαιδευτική πράξη, στην Ελλάδα μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Σ' αυτές που κινούνται στο πνεύμα της *«αντιρατσιστικής προσέγγισης»*, σ' εκείνες που εστιάζουν στον *«εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση»* και, τέλος, σ' εκείνες που κινούνται στη λογική της *«διαπολιτισμικής προσέγγισης»*².

Στην εισήγησή μου θα περιοριστώ στις δύο τελευταίες κατηγορίες ξεκινώντας με τον *«εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση»* και παίρνοντας ως παραδείγματα το βιβλίο που επιμελήθηκαν οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα, στο οποίο αποκαλύπτονται και επικρίνονται ο εθνοκεντρισμός των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, Γεωγραφίας και Γλώσσας καθώς και οι εθνοκεντρικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ενδιαφέρουσα είναι η θέση των επιμελητριών του τόμου, ότι είναι *«ανάγκη να καλλιεργεί το σχολείο την εθνική αυτογνωσία, δηλαδή μιαν εθνική ταυτότητα αρκετά ισχυρή ώστε να μην την υπερασπίζονται οι φορείς της αμυντικά σαν να κινδυνεύει από την ανάμιξη των πολιτισμών και τις επιρροές, κι ακόμα αρκετά ανεκτική ώστε να μην την υπερασπίζονται επιθετικά χωρίς να γίνεται σεβαστό το δικαίωμα στη διαφορά»* (Φραγκουδάκη/ Δραγώνα, 1997, σ.19).

Η θέση αυτή θα μπορούσε να παρεξηγηθεί ως εθνοκεντρική, αν οι συγγραφείς δεν άνοιγαν ένα παράθυρο στο σεβασμό και στο *«δικαίωμα στη διαφορά»*, και αν δεν αντιλαμβάνονταν την έρευνά τους *«ως μέρος της διαπάλης των ιδεών τόσο στο εθνικό επίπεδο όσο και στο ευρωπαϊκό»* (στο ίδιο, σ.19).

Το νέο στοιχείο σ' αυτό το βιβλίο είναι το *«δικαίωμα στη διαφορά»* και η συνάρτησή του με τις κοινότητες των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα.

Κατά τ' άλλα ο *«ψευτοκλασικισμός»* και η *«προγονοπληξία»* που επικρίνονται από τον Γληνό, εμφανίζονται στο εν λόγω βιβλίο με άλλους όρους, όπως: *«η συνέχεια με την αρχαιότητα ως προστασία»*, *«απόγονοι Ελλήνων από τη μυκηναϊκή εποχή»*, *«η ιστορική συνέχεια από την αρχαιότητα»*, κ.λπ. και επικρίνονται κατά παρόμοιο τρόπο από τους συγγραφείς του συλλογικού τόμου (βλ. Φραγκουδάκη/Δραγώνα 1997, σ. 327 κ.ε).

² Για λόγους οικονομίας χρόνου/χώρου δεν θα επεκταθώ σ' αυτές τις νεότερες εξελίξεις, αλλά παραπέμπω τον ακροατή/αναγνώστη στις σχετικές αναλύσεις μου (και στην εκεί μνημονευόμενη βιβλιογραφία) στο περιοδικό: *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1-3/2000,

Παρόλο που ο συλλογικός τόμος είναι εμπλουτισμένος με στοιχεία που αφορούν στην παρουσία των μεταναστών στην Ελλάδα και στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σ' αυτό το φαινόμενο, εντάσσεται στο σύνολό του στην ελληνική κριτική παιδαγωγική παράδοση και κινείται εντός του εθνικού παραδείγματος. Η «εθνική αυτογνωσία» και η «εθνική ταυτότητα» βρίσκονται στο επίκεντρο των αναλύσεων των συνεργατών του συλλογικού τόμου, κύριο αίτημα των οποίων είναι μια «ισχυρή» αλλά συγχρόνως και «ανεκτική» εθνική ταυτότητα.

Μεταφέροντας την παραπάνω συλλογιστική στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να πούμε (οι ίδιοι οι συγγραφείς του συλλογικού τόμου δεν το διατυπώνουν έτσι) ότι στόχος πρέπει να είναι ένας δάσκαλος που σκέπτεται ελεύθερα, κριτικά και πολιτικά (αυτό το λέει και ο Γληνός) και που διαθέτει μια «εθνική αυτογνωσία», την οποία θα καλλιεργήσει και στους μαθητές του.

Στα πλαίσια του εθνικού παραδείγματος και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό κινείται και το δεύτερο βιβλίο που μνημονεύθηκε παραπάνω: «εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών χωρών»

Ο τίτλος του βιβλίου, στο οποίο εμπεριέχονται τα πρακτικά του συνεδρίου, παραπέμπει από μόνος του σε εθνικά οργανωμένα βαλκανικά κράτη στα σχολικά βιβλία των οποίων - όπως μας πληροφορεί ο Π. Ξωχέλης στον πρόλογό του - διαπιστώνονται: προκαταλήψεις, εθνικά στερεότυπα, εικόνες εχθρού, προβολή πολεμικών και στρατιωτικών γεγονότων κ.λπ.

Οι δε συζητήσεις του συνεδρίου συνεχίζει ο Ξωχέλης «εδραίωσαν γενικά την πεποίθησή μας, ότι σήμερα προβάλλει περισσότερο παρά ποτέ επιτακτική η ανάγκη για ουσιαστική παρέμβαση στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών χωρών, έτσι ώστε να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις και οι εικόνες εχθρού και να δημιουργηθούν σταδιακά ουσιαστικές προϋποθέσεις για αλληλοκατανόηση, ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των λαών» (στο ίδιο, σ.9 κ.ε).

Παρόλο που κάποιες εισηγήσεις αναφέρονται στην αντιμετώπιση των εθνικών μειονοτήτων, η όλη θεματική του συνεδρίου αναφέρεται κυρίως στην εικόνα του «εθνικού άλλου» και στη σχέση μας μ' αυτόν, ή αλλιώς στη σχέση μεταξύ εθνών, όπως αυτή αναδύεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια τους.

Συνοψίζοντας θα υποστηρίξουμε ότι η θεματολογία των παραπάνω δύο έργων εντάσσεται στην αντι- εθνοκεντρική προσέγγιση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να ενταχθεί στην κριτική ελληνική παιδαγωγική παράδοση, αλλά δεν συνιστά από μόνη της αλλαγή παραδείγματος και φυσικά δεν ταυτίζεται με τη διαπολιτισμική προσέγγιση.

Από την άλλη πλευρά, όμως, η αντι- εθνοκεντρική προσέγγιση είναι συγγενής με τη διαπολιτισμική και μπορεί να ενταχθεί στο διαπολιτισμικό παράδειγμα με την εξής έννοια. Αν δεχτούμε ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική κινείται, τόσο σε επίπεδο ανάλυσης όσο και σε επίπεδο στοχοθεσίας, στους ακόλουθους τρεις άξονες:

- α) συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία,
- β) άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στη συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών και
- γ) πολιτισμικές ανταλλαγές και πολιτισμικός εμπλουτισμός,

τότε η όλη συζήτηση σχετικά με τον εθνοκεντρισμό, τις εθνικές προκαταλήψεις και στερεότυπα, την αρνητική εικόνα για τον «άλλο» κ.λπ. μπορεί να ενταχθεί στο δεύτερο (β) αναλυτικό άξονα και μ' αυτή την έννοια να αποτελέσει μέρος της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Μετά απ' όλα αυτά τίθεται φυσικά το ερώτημα, αν η ίδια η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί πρόταση για αλλαγή παραδείγματος.

Δεν θα επιχειρήσω να απαντήσω σ' αυτό το ερώτημα- δεδομένου μάλιστα ότι ο διάλογος γύρω από τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα είναι πολύ δύσκολος- αλλά θα περιοριστώ στην επισήμανση ορισμένων χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση από τις προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν ή αναπτύσσονται εντός του εθνικού παραδείγματος.

- Η διαπολιτισμική προσέγγιση ούτε προϋποθέτει ούτε επιδιώκει την εθνική ομοιογένεια.
- *Αφετηρία* της είναι η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή η εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική πολυμορφία, που προκύπτει από τη συνάντηση πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, οι οποίες βέβαια θεσμικά - αλλά όχι κατ' ανάγκη και πολιτισμικά - μπορούν να είναι οργανωμένες και να αλληλεπιδρούν στα πλαίσια ενός εθνικού κράτους.
- *Στόχος* της δεν είναι η διαμόρφωση μιας εθνικής ταυτότητας, στη λογική της εθνικής ιδεολογίας, αλλά μιας πολιτισμικής ταυτότητας ή οποία θα προκύπτει μέσα από την ελεύθερη συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό των δρώντων υποκειμένων στα πλαίσια μιας πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης.
- Γενικά ο όρος κλειδί της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν είναι ο όρος «ταυτότητα», αλλά πολύ περισσότερο ο όρος «ετερότητα».
- Η υιοθέτηση του όρου «εθνική ταυτότητα» ως ιδεότυπου, βάσει του οποίου προσεγγίζονται οι λοιπές εθνικά διαφορετικές ταυτότητες, οδηγεί νομοτελειακά σε ελλείμματα που πρέπει να αντισταθμιστούν και να ομογενοποιηθούν.
- Αντίθετα, η υιοθέτηση του όρου της ετερότητας, ή της διαφοράς και της διαφορετικότητας, ανοίγει άλλες προοπτικές και δημιουργεί άλλες δυναμικές κοινωνικοπολιτισμικής εξέλιξης των ατόμων, των ομάδων και της κοινωνίας γενικότερα.
- Το ζητούμενο δεν είναι η εθνική ή πολιτισμική ομογενοποίηση, αλλά ο «πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός» στα πλαίσια ενός πολιτισμικού πλουραλισμού.

Αν μέσα από τη διαδικασία του πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού προκύψει πολιτισμική ομογενοποίηση, αυτή σίγουρα δεν θα είναι μια εθνικά μονομερώς συντελεσθείσα ομογενοποίηση, αλλά μια νέα πολιτισμική σύνθεση.

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική δεν είναι Εθνική Παιδαγωγική, δεν αναλύει τις διαδικασίες και τους στόχους της αγωγής και της εκπαίδευσης με αφετηρία την εθνική ομοιογένεια ή με στόχο την εθνική ομοιογενοποίηση, αλλά με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και στόχο τη διαπολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό.

Πρόκειται δηλαδή για μια προσέγγιση η οποία, παρόλο που είναι γέννημα κυρίως της αστικής Παιδαγωγικής, εμπεριέχει μέσα της στοιχεία επαναστατικών αλλαγών στο οικοδόμημα της αγωγής και της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Ίσως αυτός είναι και ο κύριος λόγος που καθιστά δύσκολη την εδραίωση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ως νέου παραδείγματος στις σύγχρονες κοινωνίες του «δυτικού πολιτισμού», με εξαίρεση ίσως την Αυστραλία.

Στην Ελλάδα παρόλο που γίνεται πολύ συχνά χρήση, αν όχι κατάχρηση, των όρων διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, φαίνεται να μην έχει γίνει ακόμα κατανοητό ότι τουλάχιστον κάποιες από τις εκφάνσεις της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής κινούνται εκτός του εθνικού παραδείγματος και ως εκ τούτου αν ποτέ αυτές εδραιωθούν θα αποτελέσουν αλλαγή παραδείγματος.

Όποιοι έχουν κατανοήσει τις επαναστατικές αλλαγές που μπορεί να δρομολογηθούν από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, μάλλον πως ανασυγκροτούν την επιχειρηματολογία τους με στόχο την αντιμετώπιση αυτής της έκφανσης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής³.

Θα κλείσω την εισήγησή μου με μια επισήμανση που αφορά στη διαπολιτισμική προσέγγιση και στη σχέση της με την ελληνική παιδαγωγική παράδοση, και που μπορεί να λειτουργήσει ως ερέθισμα για περαιτέρω προβληματισμούς και έρευνες.

Σε αντίθεση με την αντι-εθνοκεντρική προσέγγιση η οποία όπως είδαμε μπορεί να ενταχθεί στην ελληνική κριτική παιδαγωγική παράδοση, η διαπολιτισμική προσέγγιση παραμένει ακόμα ανένταχτη, και μ' αυτή την έννοια ξενόφερτη.

Αυτό βέβαια δεν αποτελεί κατ' ανάγκη πρόβλημα, δεδομένου ότι αυτό που αποκαλούμε σήμερα ελληνική παιδαγωγική παράδοση βασίστηκε τόσο στην κανονιστική - κονφορμιστική της όσο και στην κριτική της έκφανση σε «εισαχθείσες», κυρίως από τη Γερμανία, παιδαγωγικές ιδέες.

³ Όταν εγράφετο η παρούσα εισήγηση δεν έχει εκδοθεί το βιβλίο του Α. Γκότοβου: *«Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002»*, γι' αυτό και δεν γίνεται καμία μνεία σ' αυτό. Θεωρώ ωστόσο σκόπιμο να υπογραμμίσω ότι οι θέσεις που διατυπώνονται στο συγκεκριμένο βιβλίο θέτουν τα ζητήματα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής σε μια νέα βάση και δρομολογούν ένα διάλογο που και δύσκολος θα είναι και μακρύς.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου (2000):** Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998 (επιμ.: Α. Καψάλης-Κ. Μπονίδης-Α. Σιπητάνου). Τυπωθήτο, Αθήνα.
- Γληνός Δημήτρης (χ.χ):** Εκλεκτές σελίδες (τέσσερις τόμοι), Στοχαστής.
- Γκότοβος Θ. (1984):** Ο «χρυσούς αιών» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και πράξη- Συμβολή στην κριτική της νεοελληνικής παιδαγωγικής ιδεολογίας, στο: Θ. Γκότοβος – Γ. Μακρυγιώργος – Π. Παπακωνσταντίνου 1984 (σ. 25-72).
- Γκότοβος Θ. – Μακρυγιώργος Γ. – Παπακωνσταντίνου Π. (1984):** Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Γιάννενα.
- Γκότοβος Αθανάσιος (2002):** Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (2000):** Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο περιοδικό: Επιστήμες Αγωγής, τεύχος 1-3/2000 (σ. 3-23).
- Δημαράς Αλέξης (1983, 1984):** Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (δύο τόμοι). Νέα Ελληνική βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος (1950):** Εισαγωγή εις την Παιδαγωγική (δύο τόμοι). Ρούγκας, Αθήνα.
- Κατσουλάκος Θεόδωρος/Τσαντίνης Κώστας (1994):** Προβλήματα Ιστοριογραφίας στα Σχολικά Εγχειρίδια των Βαλκανικών Κρατών. Επανάσταση του '21, Βαλκανικοί Πόλεμοι. Εκκρεμές, Αθήνα.
- Νούτσος Χαράλαμπος (1979):** Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973). Θεμέλιο, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Άννα (1978³):** Τα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Άννα/Δραγώνα Θάλεια (επιμέλεια) (1997):** «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.