

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ «ΕΝΩΜΕΝΗ» ΕΥΡΩΠΗ

Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας

Εισαγωγή

Η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης έχει άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις και στην εκπαίδευση. Αυτό αποτελεί ωστόσο κοινή συνείδηση και των Ελλήνων επιστημόνων, οι οποίοι όλο και περισσότερο στρέφουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στις εκπαιδευτικές εξελίξεις στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Ενδεικτικά παραπέμπουμε στην εργασία του Δ. Τσαούση (1990), που αναφέρεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και σε σχετικό άρθρο του Α. Καζαμία και του Μ. Κασσωτάκη (1990), οι οποίοι προσπαθούν, προβάλλοντας τις σημερινές τάσεις στο μέλλον, να προβλέψουν τις επιπτώσεις της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το παρόν άρθρο μπορεί να ενταχθεί στην προσπάθεια των Ελλήνων και γενικά των Ευρωπαίων επιστημόνων να αποσαφηνίσουν το ρόλο της εκπαίδευσης στη «νέα Ευρώπη». Έχει όμως μια ιδιαιτερότητα, επειδή δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης ή σε κάποιες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά προσπαθεί να πραγματευθεί ένα γενικότερο φαινόμενο που κατ' άλλους αποτελεί πρόβλημα και κατ' άλλους είναι, και οφείλει να είναι, η φυσιολογική κατάσταση στην Ευρώπη. Το φαινόμενο αυτό είναι το φαινόμενο της «πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας».

Το άρθρο έχει σκοπό να ενημερώσει τον αναγνώστη μια και η σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία είναι πολύ περιορισμένη μέχρι ανύπαρκτη.

Από την άλλη πλευρά επιδιώκει να θέσει και μερικά βασικά ερωτήματα, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερέθισμα και *αφετηρία* για παραπέρα προβληματισμούς και διερευνήσεις.

1. Πολιτικές-θεσμικές διαστάσεις: Ιστορική εξέλιξη

Οι τρεις ευρωπαϊκές συνθήκες¹ που υπογράφηκαν στη δεκαετία του 1950 είχαν καθαρά οικονομικό χαρακτήρα και δεν αναφέρονταν σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού.

Η ελεύθερη κυκλοφορία (διακίνηση) των εργαζομένων που προβλέπεται από τα άρθρα 48 και 49 της ΕΟΚ οδήγησε, όμως, σύντομα στη δημιουργία προβλημάτων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων.

Τα προβλήματα εντάθηκαν σημαντικά στις χώρες της Κοινότητας με την παρουσία στην αρχή δεκάδων και αργότερα εκατοντάδων χιλιάδων παιδιών από τρίτες χώρες (μη μέλη της Κοινότητας), με τις οποίες οι χώρες-μέλη της Κοινότητας είχαν συνάψει συμφωνίες για διάθεση εργατικού δυναμικού. Οι συμφωνίες αυτές αποτέλεσαν την απαρχή μιας μαζικής μετακίνησης (μετανάστευσης) εργατικού δυναμικού από τις μεσογειακές χώρες στις βιομηχανικά αναπτυγμένες «δυτικοευρωπαϊκές» χώρες.

¹ Υπενθυμίζουμε ότι αυτές οι συνθήκες είναι: α) η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακος και Χάλυβος (ΕΚΑΧ) που υπογράφηκε από τη Γερμανία, Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο και Ολλανδία στο Παρίσι στις 18 Απριλίου 1951, β) η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και γ) η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ). Οι δύο τελευταίες υπογράφηκαν από τις παραπάνω χώρες στη Ρώμη στις 25 Μαρτίου 1957.

Η συνεχώς αυξανόμενη μετακίνηση εργατικού δυναμικού και τα συνακόλουθα εκπαιδευτικά προβλήματα είχαν ως συνέπεια την αντίδραση τόσο διεθνών οργανισμών (όπως για παράδειγμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, της UNESCO και αργότερα του ΟΟΣΑ) όσο και των οργάνων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (βλ. σχετικά Boos-Nünning κ.ά. 1983: 16 κ.ε.).

Οι δραστηριότητες των κοινοτικών οργάνων οδήγησαν σταδιακά σε συγκεκριμένες ρυθμίσεις που αφορούν σε θέματα εκπαίδευσης. Παρακάτω θ' αναφερθούμε σύντομα στις σημαντικότερες απ' αυτές τις ρυθμίσεις.

1.1. Η Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977

Η πρώτη σημαντική ρύθμιση είναι η «Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977» (77/486/ΕΟΚ), η οποία ισχύει μέχρι σήμερα και είναι δεσμευτική² «όσον αφορά το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα» για όλα τα κράτη μέλη.

Η Οδηγία βασίστηκε στο άρθρο 49 της Συνθήκης της ΕΟΚ (το οποίο αναφέρεται στην ελεύθερη κυκλοφορία (διακίνηση) των εργαζομένων) και επιχείρησε να ρυθμίσει τα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων.

Συγκεκριμένα, η Οδηγία κινείται σε τρεις βασικούς εκπαιδευτικούς άξονες:

α) Στη δωρεάν εκπαίδευση που ως στόχο έχει την ένταξη των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων στο σύστημα (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, σχολικό κ.λπ.) της χώρας υποδοχής (μάθημα εισαγωγής), β) στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία αυτών των παιδιών και

γ) στη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής (προέλευσης). Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης έχει ως στόχο να διευκολύνει μια ενδεχόμενη «επανένταξη» των παιδιών στο «Κράτος μέλος καταγωγής» (μάθημα μητρικής γλώσσας).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της Οδηγίας - η οποία ισχύει και σήμερα- είναι:

α) ότι αυτή αναφέρεται μόνο στα παιδιά των διακινουμένων εργαζομένων -δηλαδή μόνο στα ξένα παιδιά- και

β) ότι ταλαντεύεται μεταξύ της «ένταξης» στο σύστημα της χώρας υποδοχής και της «επανένταξης» (παλιννόστησης) στη χώρα προέλευσης.

1.2. Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη

Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (ΕΕΠ) δεν αναφέρεται βέβαια άμεσα σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, μπορεί όμως να χαρακτηριστεί ως ο επόμενος μεγάλος σταθμός και για τα εκπαιδευτικά θέματα.

Η ΕΕΠ³ εγκαινίασε μια νέα εποχή, θέτοντας ως στόχο την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μέσω της κατάρτησης α) των «φυσικών συνόρων» (κατάρτιση ελέγχων στους οποίους υποβάλλονται οι πολίτες), β) των «τεχνητών συνόρων» (ελεύθερη εγκατάσταση των ατόμων που ασκούν ελεύθερα επαγγέλματα, αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών, κινητικότητα σπουδαστών κ.λπ.) και γ) μέσω της κατάρτησης των «φορολογικών συνόρων» (π.χ.

² Σύμφωνα με το άρθρο 189 της συνθήκης της ΕΟΚ καθώς και σύμφωνα με τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (συνθήκη του Μάαστριχτ), «το Συμβούλιο και η Επιτροπή εκδίδουν κανονισμούς και οδηγίες, λαμβάνουν αποφάσεις και διατυπώνουν συστάσεις ή γνώμες. Ο κανονισμός έχει γενική ισχύ. Είναι δεσμευτικός ως προς όλα τα μέρη του και ισχύει άμεσα σε κάθε Κράτος μέλος. Η οδηγία δεσμεύει κάθε Κράτος μέλος στο οποίο απευθύνεται, όσον αφορά το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, αλλά άφηνε την επιλογή του τύπου και των μέσων στην αρμοδιότητα των εθνικών αρχών. Η απόφαση είναι δεσμευτική ως προς όλα τα μέρη της για τους αποδέκτες που ορίζει. Οι συστάσεις και οι γνώμες δεν δεσμεύουν».

³ Η ΕΕΠ υπογράφηκε στο Λουξεμβούργο στις 17.2.86 και στη Χάγη στις 28.2.86, ισχύει από 1.7.87 και θα ολοκληρωθεί μέχρι την 31.12.1992.

εναρμόνιση των συντελεστών Φ.Π.Α.). (βλ. Η Ευρώπη σε Αριθμούς 1989, 2).

Με αιχμή την έρευνα και την «τεχνολογική ανάπτυξη» (ΕΕΠ, τίτλος VI, άρθρο 130ζ) και απώτερο στόχο «την εξάλειψη των εμποδίων στην ελεύθερη διακίνηση των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων μεταξύ των Κρατών μελών» (άρθρο 3, γ ΕΟΚ), λήφθηκαν συγκεκριμένα θεσμικά μέτρα, όπως για παράδειγμα η Οδηγία του Συμβουλίου της 21 Δεκεμβρίου 1988 (89/48/EWG) για την αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας της 24ης Μαΐου 1988 (88/177/02) «σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» και δρομολογήθηκαν προγράμματα ανταλλαγών προσωπικού και συνεργασίας όπως τα προγράμματα ERASMUS, COMMET, LINGUA, NEOΛΑΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ (YES).

1.3. Ψήφισμα της 24ης Μαΐου 1988 σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Το Ψήφισμα έχει συγκεκριμένους στόχους και απευθύνεται σ' όλα τα Κράτη μέλη τα οποία καλούνται, «καθένα μέσα στα όρια των δικών του εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών», να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων.

Οι στόχοι του Ψηφίσματος μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Ενίσχυση στους νέους της αίσθησης μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας.
- Προετοιμασία των νέων για ενεργό συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας στο πνεύμα της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης.
- Συνειδητοποίηση, από τους νέους, των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η ευρωπαϊκή ενοποίηση.
- Διεύρυνση των ιστορικών, πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών γνώσεων για την Κοινότητα, καθώς και ευαισθητοποίηση των νέων για τη σημασία της συνεργασίας των κρατών μελών μεταξύ τους και με τρίτες χώρες.

Τα μέτρα που προτείνονται στο Ψήφισμα αφορούν στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση σε σχέση με

- τα σχολικά προγράμματα,
- το παιδαγωγικό - διδακτικό υλικό,
- την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και
- στην ενίσχυση των επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών των διαφόρων κρατών.

Το κύριο χαρακτηριστικό του Ψηφίσματος είναι ο ευρωκεντρισμός. Στο κείμενο είναι διάχυτη η παραδοχή ότι υπάρχει- έστω και εν δυνάμει- μια ευρωπαϊκή ταυτότητα, η οποία πρέπει να ενισχυθεί στις νέες γενιές.

1.4. Η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Συνθήκη του Μάαστριχτ)

Ο επόμενος μεγάλος, ίσως και ο μέχρι τώρα πιο αποφασιστικός και προβληματικός, σταθμός για τα θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού είναι η λεγόμενη «Συνθήκη του Μάαστριχτ». Σ' αυτή τη συνθήκη γίνεται για πρώτη φορά εκτεταμένη και σχετικά λεπτομερής αναφορά σε θέματα εκπαίδευσης, τα οποία ξεπερνούν την Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση⁴.

Το άρθρο 126 της συνθήκης αναφέρεται σε θέματα «παιδείας» (γενικά), το άρθρο 127 σε θέματα «επαγγελματικής εκπαίδευσης» και το άρθρο 128 στον «πολιτισμό». Δε θα αναφερθούμε στις λεπτομέρειες αυτών των τριών άρθρων, αλλά θα προσπαθήσουμε να τα αποκωδικοποιήσουμε και να αναδείξουμε το κύριο μήνυμά τους.

Κοινό χαρακτηριστικό των τριών άρθρων είναι ότι τα «μέτρα» ή οι «δράσεις

⁴ Κοινή εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης προβλέπονταν ήδη στη Συνθήκη της ΕΟΚ, άρθρο 128.

ενθάρρυνσης» που προβλέπονται σ' αυτά δε θίγουν σε καμία περίπτωση την πολιτιστική αυτονομία των κρατών-μελών και ότι το Συμβούλιο με τις όποιες εκπαιδευτικοπολιτικές και πολιτιστικές αποφάσεις του δεν «εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών» (βλ. άρθρα 126, 127 και 128).

Ο πλήρης σεβασμός των αρμοδιοτήτων των κρατών-μελών σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού υπογραμμίζεται ιδιαίτερα στα άρθρα 126 και 128, τα οποία αναφέρονται στη γενική εκπαίδευση και στον πολιτισμό, αντίστοιχα.

Στην πρώτη περίπτωση υπογραμμίζεται η «πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία» (πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία) και στη δεύτερη η «εθνική και περιφερειακή πολυμορφία» (πολυμορφία στους κόλπους καθεμιάς από τις χώρες-μέλη).

Στο άρθρο 127, που αναφέρεται σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι σχετικές διατυπώσεις είναι πιο σαφείς και συγκεκριμένες. Το Συμβούλιο «θεσπίζει μέτρα για να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς (όμως και σ' αυτή την περίπτωση Μ.Δ.) να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών»⁵.

Στην περίπτωση της γενικής εκπαίδευσης και του πολιτισμού το Συμβούλιο αρκείται στη *θέσπιση δράσεων ενθάρρυνσης και τη διατύπωση συστάσεων*, οι οποίες - σύμφωνα με το άρθρο 189 της συνθήκης- δεν είναι δεσμευτικές.

Από τα στοιχεία που παραθέσαμε παραπάνω προκύπτει ότι η συνθήκη έχει ως *αφετηρία* την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία που επικρατεί στους κόλπους της Κοινότητας και ως *στόχο* τη διατήρηση αυτής της πολυμορφίας. Από την άλλη πλευρά η διατήρηση της πολιτιστικής πολυμορφίας συνοδεύεται, σύμφωνα πάντα με τη συνθήκη, από την προβολή της «κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς» ή αλλιώς από τη «διατήρηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς ευρωπαϊκής σημασίας» (άρθρο 128).

Ο στόχος της συνθήκης είναι, επομένως, διπλός: προβολή της «κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς», από τη μια, και διατήρηση της «πολιτιστικής πολυμορφίας», από την άλλη.

Η προβολή των «κοινών» πολιτιστικών στοιχείων εμφανίζεται και σε προγενέστερα κείμενα και μάλιστα πιο έντονα απ' ότι στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ενδεικτικά υπενθυμίζουμε ότι στο Ψήφισμα σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση γίνεται λόγος για «*ευρωπαϊκή ταυτότητα*». Εκείνο που «κατοχυρώνεται» *λεκτικά* στη συνθήκη του Μάαστριχτ είναι η διατήρηση της «*πολυπολιτισμικότητας*».

Βέβαια η «*πολυπολιτισμικότητα*» και η «*πολυγλωσσία*»⁶, όπως νοούνται στη συνθήκη, έχουν ένα ευρωκεντρικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι αναφέρονται στους εθνικούς πολιτισμούς και στις εθνικές γλώσσες των χωρών-μελών της Κοινότητας. Το φαινόμενο της «*πολυπολιτισμικότητας*» στους κόλπους της Κοινότητας είναι όμως πιο σύνθετο, επειδή - πέρα από τις διάφορες αυτόχθονες μειονότητες- εργάζονται σ' όλες τις χώρες-μέλη εκατοντάδες χιλιάδες άτομα από τρίτες χώρες. Μετά μάλιστα από τις ιστορικές ανακατατάξεις στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, εκτιμούμε ότι το φαινόμενο αυτό θα ενταθεί ακόμα περισσότερο.

Η «*πολυπολιτισμικότητα*» και η «*πολυγλωσσία*» μπορούν να αντιμετωπιστούν στα πολιτιστικά πλαίσια που βάζει η συνθήκη, μόνο από κάθε Κράτος-μέλος χωριστά και όχι από τα κεντρικά όργανα της Κοινότητας. Η προσπάθεια των οργάνων της Κοινότητας να αντιμετωπίσουν κεντρικά και συνολικά τα προβλήματα που απορρέουν από την πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί, λίγο ή πολύ, σ' όλες τις χώρες-μέλη της Κοινότητας, θα προσέκρουε στην αρχή της *πολιτιστικής αυτονομίας* των κρατών-μελών, καθώς και σ' αυτή την ίδια την αρχή της *πολιτιστικής αποκέντρωσης* και *πολυμορφίας*.

⁵ Στην επαγγελματική εκπαίδευση εντάσσεται, σύμφωνα με σχετική *απόφαση* του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου, και η τριτοβάθμια εκπαίδευση.

⁶ Στη συνθήκη δε χρησιμοποιούνται αυτοί οι όροι, αλλά ο όρος «πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία».

Σ' αυτό το σημείο εστιάζεται κατά την εκτίμηση μας, ένα σοβαρό πρόβλημα που θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής:

Πώς μπορεί να προβληθεί η «κοινή πολιτιστική κληρονομιά»⁷ και να ενισχυθεί «η αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας» μέσα από μια πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική που οφείλει συγχρόνως να διασφαλίσει τη διατήρηση μιας πολύ πολιτισμικής κατάστασης, στην οποία -εκτός των ευρωπαϊκών πολιτισμών- εκπροσωπούνται και μη ευρωπαϊκοί πολιτισμοί;

Μ' άλλα λόγια, πώς μπορούν να προβληθούν οι πολιτισμικές ομοιότητες και η κοινή ευρωπαϊκή κληρονομιά και να ενισχυθεί έτσι η πολιτισμική σύγκλιση, χωρίς να εξαλειφτούν οι πολιτισμικές διαφορές;

Το πρόβλημα της πολιτισμικής πολυμορφίας συνδέεται βέβαια άμεσα με το πρόβλημα της οικονομικής ενοποίησης της Ευρώπης. Βασικός στόχος όλων των ευρωπαϊκών συνθηκών (από τη συνθήκη της Ρώμης μέχρι τη συνθήκη του Μάαστριχτ) είναι η σύγκλιση και η ενιαιοποίηση των οικονομικών συστημάτων των κρατών-μελών.

Αν δεχτούμε ότι μεταξύ οικονομικού και πολιτισμικού συστήματος υπάρχει μια σχέση εξάρτησης -με τη Μαρξιστική έννοια του όρου εξάρτηση (δηλ. η βάση καθορίζει το εποικοδόμημα)- ή έστω μια σχέση αλληλεξάρτησης - αλληλεπίδρασης, τότε γεννάται το εξής ερώτημα:

Πώς είναι δυνατόν από τη μια να θέτουμε ως κύριο στόχο την άρνηση των οικονομικών αποκλίσεων και την ενιαιοποίηση των οικονομικών συστημάτων και από την άλλη να επιδιώκουμε τη διατήρηση των πολιτισμικών αποκλίσεων;

Μ' άλλα λόγια, είναι δυνατή η διατήρηση της ευρωπαϊκής πολιτισμικής πολυμορφίας, και κατά συνέπεια των πολιτισμικών αποκλίσεων, στα πλαίσια ενός ενιαίου ευρωπαϊκού οικονομικού συστήματος, του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η οικονομική σύγκλιση;

Τα παραπάνω ερωτήματα δεν έχουν μέχρι σήμερα ικανοποιητικά αναλυθεί και απαντηθεί από τους επιστήμονες και πολύ περισσότερο από τους πολιτικούς. Η πολιτική λύση που προτείνεται από τη συνθήκη του Μάαστριχτ στα προβλήματα που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα είναι, να διατηρηθεί η υπάρχουσα πολύ πολιτισμική πολυμορφία. Η παράλληλη ύπαρξη των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί όμως με συνύπαρξη. Η σημερινή πολύ πολιτισμική κατάσταση συνοδεύεται από ένα έντονο πολιτισμικό ανταγωνισμό, στα πλαίσια του οποίου οι οικονομικά και πολιτικά ισχυρότερες χώρες επιβάλλουν άμεσα ή έμμεσα τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια όψη αυτού του πολιτιστικού ανταγωνισμού παίρνοντας ως παράδειγμα την εκπαιδευτική πολιτική των γερμανικών κυβερνήσεων για τα ξένα παιδιά.

1.5. Η εφαρμογή των Κοινοτικών Οδηγιών: Το παράδειγμα της Γερμανίας

Υπενθυμίζουμε ότι οι διάφορες κοινοτικές οδηγίες σέβονται πλήρως την πολιτιστική και εκπαιδευτική αυτονομία των κρατών-μελών. Αυτή η αρχή της «πολιτιστικής αυτονομίας» σε συνδυασμό με την πολιτιστική αυτονομία των ομόσπονδων κρατιδίων της Γερμανίας⁸ έχει οδηγήσει σ' ένα εκπαιδευτικό μωσαϊκό αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των ξένων εργαζομένων. Εντούτοις, η εκπαιδευτική πολιτική των διαφόρων κρατιδίων έχει παρά πολλά κοινά σημεία και μπορεί να χωριστεί στις εξής τρεις περιόδους:

α) Περίοδος της διπλής στρατηγικής

⁷ Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, άρθρο 128.

⁸ Κάθε κρατίδιο έχει το δικό του Υπουργείο Παιδείας ενώ δεν υπάρχει ομοσπονδιακό και Υπουργείο Παιδείας.

Σ' αυτή την περίοδο, η οποία εκτείνεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν από τη μια η ένταξη των ξένων παιδιών στο εκπαιδευτικό και γενικά στο κοινωνικό πολιτιστικό και οικονομικό σύστημα της Γερμανίας και από την άλλη η διευκόλυνση μιας πιθανής επανένταξης στο σύστημα της χώρας προέλευσης. Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική αντιστοιχούσε σε μια οικονομική και κοινωνική πολιτική, γνωστή με το όνομα «πολιτική της εναλλαγής» (Rotationspolitik)⁹.

Στην περίοδο της διπλής στρατηγικής, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας λειτουργούσε από τη μια υποστηρικτικά στη διαδικασία ένταξης των παιδιών στη χώρα υποδοχής και από την άλλη συνέβαλε στο να μένει ανοιχτή η προοπτική επανένταξης των παιδιών στη χώρα προέλευσης. Υπενθυμίζουμε ότι αυτή η διπλή στρατηγική υπήρχε και υπάρχει σ' ένα βαθμό και στην Οδηγία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977. Αυτή η αντιστοιχία οφείλεται στο ότι η Οδηγία του Συμβουλίου νομιμοποιούσε στην ουσία την υπάρχουσα κατάσταση στα κράτη-μέλη.

β) Περίοδος της αφομοίωσης

Μετά το λεγόμενο «πετρελαϊκό σοκ» (1972) σταμάτησε η εισαγωγή εργατικού δυναμικού από τρίτες χώρες, στον οικονομικό και εργασιακό τομέα εγκαταλείφθηκε η πολιτική της εναλλαγής και στον εκπαιδευτικό τομέα το ενδιαφέρον των πολιτικών στράφηκε προς την ενσωμάτωση ή καλύτερα την αφομοίωση των παιδιών των ξένων εργαζομένων στο γερμανικό σύστημα.

Σ' αυτή την περίοδο, που εκτείνεται από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1980, ο ρόλος της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των ξένων παιδιών ήταν κυρίως επικουρικός στη διαδικασία ένταξης τους στο σύστημα της χώρας υποδοχής.

Η πολιτική της αφομοίωσης οδήγησε σύντομα σε εκπαιδευτικά αδιέξοδα και στη σχολική αποτυχία ενός πολύ υψηλού ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών (βλ. σχετικά Boos-Nünning 1981 και Damanakis 1987).

Τα εκπαιδευτικά αδιέξοδα και η συνακόλουθη κριτική οδήγησαν στην αναζήτηση άλλων λύσεων και στη στροφή της Παιδαγωγικής προς τη λεγόμενη «διαπολιτισμική αγωγή».

γ) Περίοδος της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα συζητούνται μοντέλα πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην εντατικοποίηση αυτής της συζήτησης συνέβαλαν σίγουρα και οι εξελίξεις στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, Συνθήκη του Μάαστριχτ).

Η στροφή όμως προς τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση έγινε περισσότερο σε επιστημονικό επίπεδο και λιγότερο στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης δεσπόζει αυτό που ο Smolicz (1987:178) αποκαλεί «Education and Transitional Multiculturalism» ή αλλιώς «assimilation in disguise».

Από την άλλη πλευρά πρέπει να παραδεχτούμε ότι πρόσφατα άρχισε να συζητείται στη Γερμανία η ίδρυση δίγλωσσων σχολείων ή ευρωπαϊκών σχολείων (Europaschulen), στα οποία θα μπορούν να διδάχονται ως δεύτερες γλώσσες και οι γλώσσες των μεταναστών.

Στον επιστημονικό τομέα επιχειρήθηκε μια μετάβαση από τη λεγόμενη «Ausländerpädagogik» (Παιδαγωγική για αλλοδαπούς) στη «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική»¹⁰. Αυτή η μετάβαση, που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» (Defizithypothese) στην «υπόθεση της διαφοράς» (Differenzhypothese) (βλ.

⁹ Σύμφωνα μ' αυτή οι ξένοι εργαζόμενοι έπρεπε μετά από ένα χρονικό διάστημα (περίπου 5 ετών) να αντικαθιστούνται από άλλους ξένους εργαζόμενους.

¹⁰ Σχετικά μ' αυτή την εξέλιξη της Παιδαγωγικής βλ. τις αναλύσεις του Niekrawitz 1990.

παρακάτω), συνοδεύτηκε - και συνοδεύεται μέχρι σήμερα - από εννοιολογικές ασάφειες και αναπάντητα θεωρητικά ερωτήματα.

Σύνοψη

Συνοψίζοντας το πρώτο μέρος του άρθρου θα υποστηρίξουμε τα εξής: Τα θεσμικά-εκπαιδευτικά μέτρα της Κοινότητας μπορούν να χωριστούν σε τρεις φάσεις.

Στην πρώτη φάση επιχειρείται μια αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων.

Στη δεύτερη φάση κυρίαρχο ρόλο παίζει η διατήρηση «της πολιτιστικής κληρονομιάς ευρωπαϊκής σημασίας» και η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Στην τρίτη φάση επιχειρείται (έστω και λεκτικά) η κατοχύρωση της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας.

Η λεκτική κατοχύρωση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας δεν ισοδυναμεί όμως με ουσιαστική κατοχύρωση και ισότιμη συνύπαρξη των ευρωπαϊκών γλωσσών και πολιτισμών. Εξάλλου μέχρι σήμερα δεν έχουν ληφθεί αξιόλογα μέτρα - αν παραβλέψουμε το πρόγραμμα Lingua - που να ενισχύουν τις «ασθενέστερες» γλώσσες. Αντίθετα οι ισχυρότερες χώρες-μέλη στα πλαίσια της πολιτιστικής αυτονομίας επιβάλλουν σιωπηρά τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Εκκρεμεί, επομένως, μια ουσιαστική πολιτική απάντηση στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, με αποτέλεσμα να υπάρχει μεταξύ των εταίρων ένας έντονος πολιτιστικός ανταγωνισμός.

Ας στραφούμε τώρα στην παιδαγωγική επιστήμη για να δούμε ποιοι είναι οι δικοί της προβληματισμοί σχετικά με την εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

2. Παιδαγωγικές διαστάσεις

2.1. Πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική, διπολιτισμική αγωγή - αποσαφήνιση των εννοιών

Αφετηρία τον παιδαγωγικού λόγου που αφορά στην πολυπολιτισμική-διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση είναι η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), καθώς και η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία στο επίπεδο της μειονοτικής οικογένειας και του ατόμου-μέλους μιας μειονότητας (μικροεπίπεδο).

Τι σημαίνουν όμως οι όροι πολυπολιτισμικότητα, πολυγλωσσία, διπολιτισμικότητα, διγλωσσία, καθώς και ο συγγενής μ' αυτούς όρος διαπολιτισμικότητα;

Θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τους παραπάνω όρους, παραθέτοντας και τις σχετικές σκέψεις που έχουμε διατυπώσει σε παλαιότερο άρθρο μας (βλ. Δαμανάκης 1989: 76 κ.ε.).

Κατ' αρχήν οι όροι πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και διπολιτισμικότητα έχουν ένα κοινό σημείο, τον όρο «πολιτισμός». Ο όρος πολιτισμός χρησιμοποιείται, κατά κανόνα, σε μια στενή έννοια, οπότε αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, π.χ. στη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη κ.λπ., και σε μια πλατιά έννοια, οπότε αναφέρεται σ' όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (βλ. Greverus 1978: 69).

Στη διαπολιτισμική θεωρία ο όρος χρησιμοποιείται στην πλατιά του έννοια, έτσι ώστε ο κάθε ερευνητής να μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του και τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, έτσι όπως αυτοί εκφράζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των διαφόρων χωρών.

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής είναι συνέπεια της μετανάστευσης των εργαζομένων από διάφορες εθνότητες σ' αυτές τις χώρες και αποτελεί την «αφετηρία» της διπολιτισμικής ιδέας. Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον

όρο «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism), για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μια πλευρά, αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου), και για να διατυπώσουν, από την άλλη, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση) (Porscher 1979).

Άλλοι πάλι ερευνητές (π.χ. Hohmann 1983) διαχωρίζουν τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» (Multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα», χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα 'πρεπε να είναι».

Και από τις δύο περιπτώσεις 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 πολύ πολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή.

Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική -η οποία εμφανίζεται κυρίως στην Ευρώπη-, ο όρος πολύ πολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός όρος, ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο κανονιστικός.

Από την άλλη πλευρά πρέπει, όμως, να υπογραμμίσουμε ότι στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» και μάλιστα και ως αναλυτικός και ως κανονιστικός όρος.

Ανάλογα με το κανονιστικό περιεχόμενο του όρου, οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κυμαίνονται από την ενσωμάτωση των μειονοτήτων στο σύστημα της χώρας υποδοχής μέχρι και την περιχαράκωση τους (βλ. σχετικά Auernheimer 1990: 24 κ.ε., Μασσιάλας 1986, Smolicz 1987, Titley 1982, Zubrzycki 1988).

Στον ευρωπαϊκό χώρο ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται -όπως ήδη αναφέραμε- κυρίως ως αναλυτικός όρος. Στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ως κανονιστικός όρος υποδηλώνει κατά κανόνα τη σκοπιμότητα διατήρησης της υπάρχουσας πολύ πολιτισμικής κατάστασης.

Η απλή διατήρηση όμως των πολιτισμών των μειονοτήτων δεν ισοδυναμεί με τη διαπολιτισμική ιδέα. Η διαπολιτισμική ιδέα δεν εξαντλείται σ' ένα πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου υπάρχουν οι πολιτισμοί, ο ένας δίπλα στον άλλο και που στην καλύτερη περίπτωση οι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού απλώς ανέχονται τους φορείς των άλλων πολιτισμών.

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών (βλ. κεφ. 2.2.) και προσπαθεί να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολύ πολιτισμική κοινωνία.

Πέρα απ' αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή, δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σ' όλα τα μέλη της πολύ πολιτισμικής κοινωνίας. Και σ' αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζεται η βασική διαφορά της από της «διαπολιτισμική αγωγή».

Η «διαπολιτισμική-διγλωσσική αγωγή» απευθύνεται στα παιδιά των μειονοτήτων που δέχονται από την οικογένεια τους και από τα μέλη της μειονότητας τους πολιτισμικά ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και από το ευρύτερο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά αναπτυσσόμενο άτομο ικανό, να συνθέσει τα διπολιτισμικά βιώματα του, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του σ' ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια «διπολιτισμική ταυτότητα» (βλ. σχετικά Δαμανάκης 1987: 91 κ.κ.).

Η «διαπολιτισμική αγωγή» απευθύνεται σε «ντόπιους» και «ξένους» και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πέρα απ' αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο.

Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να υποστηρίξουμε ότι η διπολιτισμική αγωγή κινείται σ' ένα «μικροεπίπεδο», αφού αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή κινείται σ' ένα «μακροεπίπεδο» και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της.

Συνοψίζοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στις υπερπόντιες αγγλοσαξονικές χώρες κυριαρχεί ο όρος πολυπολιτισμική αγωγή με δύο διαστάσεις, την αναλυτική και την κανονιστική, με κυρίαρχη την πρώτη. Αντίθετα, στον ευρωπαϊκό χώρο έχει επικρατήσει ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή», στον οποίο κυριαρχεί η κανονιστική διάσταση.

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος διπολιτισμικότητα σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο).

2.1.1. Τα Πολυπολιτισμικά και διπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα, από τη μια, και ο όρος διπολιτισμικότητα, από την άλλη, είναι οι δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος.

Εντούτοις, στη βιβλιογραφία γίνεται συχνά αντιδιαστολή μεταξύ των πολυπολιτισμικών και των διπολιτισμικών-διγλωσσικών μοντέλων εκπαίδευσης. Ο Fthenakis (1984:150κ.ε.) για παράδειγμα κατατάσσει τα πολυπολιτισμικά μοντέλα σε τέσσερις κατηγορίες¹¹ και αντιπαραθέτει σ' αυτά ένα διπολιτισμικό-διγλωσσικό μοντέλο για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων στη Γερμανία.

Τα επιχειρήματα του είναι ότι:

- α) οι βασικές παραδοχές των πολυπολιτισμικών μοντέλων δεν είναι επιστημονικά θεμελιωμένες,
- β) η *σημασία* της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αγνοείται, και
- γ) τα μοντέλα αυτά δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα νεότερα αποτελέσματα της εξελικτικής ψυχολογίας, σύμφωνα με τα οποία δεν πληρούνται οι ψυχολογικές-αναπτυξιακές προϋποθέσεις για την εφαρμογή πολυπολιτισμικών μοντέλων στην προσχολική αγωγή και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Θα αναφέρουμε δύο παραδείγματα από το διεθνή χώρο για να δείξουμε ότι και στα λεγόμενα πολυπολιτισμικά μοντέλα κυρίαρχο ρόλο παίζουν η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία.

Ο Καναδός ερευνητής Titley (1982 : 7 7) κατατάσσει τα πολύ πολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης στον Καναδά σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σ' αυτά που έχουν ως απώτερο στόχο την ενσωμάτωση, των μειονοτήτων στο αγγλοσαξονικό-καναδικό σύστημα και σ' εκείνα που οδηγούν στο διαχωρισμό και την περιχαράκωση τους (separation).

Και στις δύο περιπτώσεις τα μοντέλα εκπαίδευσης για τα παιδιά των μειονοτήτων είναι δίγλωσσα, διαφέρουν όμως σημαντικά ως προς την ποσοτική εκπροσώπηση των γλωσσών των μειονοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς και ως προς τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται σ' αυτές τις γλώσσες.

Ο Smolicz (1987: 178 κ.ε.), καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Αδελαΐδας, ειδικός σε θέματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, διακρίνει τρεις μορφές εκπαίδευσης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα: α) Εκπαίδευση και μεταβατική πολυπολιτισμικότητα β) Εκπαίδευση και υπολειμματική πολυπολιτισμικότητα γ) Εκπαίδευση και διαρκής πολυπολιτισμικότητα.

Στην πρώτη περίπτωση οι γλώσσες των μειονοτήτων διδάσκονται μεταβατικά στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και λειτουργούν υποστηρικτικά στην εκμάθηση της

¹¹ α) Καλοπροαίρετη πολυπολιτισμικότητα, β) αγωγή και πολιτισμική κατανόηση, γ) αγωγή για πολιτισμικό πλουραλισμό και δ) πολυπολιτισμικότητα ως φυσική ανθρώπινη εμπειρία.

γλώσσας της χώρας υποδοχής που αποτελεί και τον κύριο στόχο.

Στη δεύτερη περίπτωση οι γλώσσες κάποιων μειονοτήτων (πρόκειται για τις γλώσσες που έχουν «κύρος») προσφέρονται ως ξένες γλώσσες στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ τα παιδιά των άλλων μειονοτήτων μπορούν να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα συμπληρωματικά, κατά κανόνα εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στην τρίτη περίπτωση, τέλος, οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μειονοτήτων συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και προσφέρονται σε κάθε εκπαιδευόμενο.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τον πυρήνα των πολύ πολιτισμικών μοντέλων τον αποτελούν επίσης η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία. Και δε θα μπορούσε να είναι διαφορετικά, αφού, όπως τα διπολιτισμικά-διγλωσσικά μοντέλα, έτσι και αυτά αναφέρονται στην εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων.

Το ζητούμενο, όμως, σε μια πολύ πολιτισμική κοινωνία δεν είναι μόνο η εκπαίδευση των παιδιών των μειονοτήτων, η οποία εκ των πραγμάτων πρέπει να είναι διπολιτισμική-διγλωσσική, αλλά επίσης η εκπαίδευση των παιδιών της πλειονότητας. Ζητούμενο είναι επίσης ένα συνολικό εκπαιδευτικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο θα μπορεί να ενταχθεί η εκπαίδευση όλων των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Η αναζήτηση συνολικών παιδαγωγικών λύσεων που να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική κατάσταση, όπως αυτή διαμορφώνεται στον ευρωπαϊκό χώρο, οδήγησε στην ανάπτυξη της θεωρίας για τη διαπολιτισμική αγωγή και στη δημιουργία ενός νέου παιδαγωγικού κλάδου γνωστού ως «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική».

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις βασικές αρχές και τους στόχους αυτής της νέας παιδαγωγικής θεωρίας, έτσι όπως εμείς την αντιλαμβανόμαστε. Για λόγους οικονομίας χώρου δε θα αναφερθούμε σε αντικρουόμενες απόψεις που υπάρχουν στη σχετική βιβλιογραφία και που αφορούν σε επιμέρους σημεία της θεωρίας.

2.2. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως παιδαγωγική απάντηση στην πολυπολιτισμική κατάσταση

Όπως αναφέραμε και παραπάνω (βλ. κεφ. 2:1), αφετηρία του παιδαγωγικού λόγου που αφορά στην εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο) και η διπολιτισμικότητα και διγλωσσία σε επίπεδο ατόμου, μικροομάδας, καθώς και εκπαιδευτικής πράξης (μικροεπίπεδο),

Διπολιτισμικό και προπάντων διγλωσσικό χαρακτήρα δεν έχουν μόνο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά των μειονοτήτων, αλλά και τα εναλλακτικά¹² εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά της πλειονότητας. Αυτό προκύπτει ιδιαίτερα από την αμερικάνικη και канаδική εμπειρία (βλ. Lambert 1982: 44 κ.ε.), αλλά και από τις σημερινές εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο.

Επομένως, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης κυρίαρχο ρόλο παίζει η διγλωσσία και έμμεσα η διπολιτισμικότητα. Βέβαια σε κάθε διπολιτισμική-διγλωσσική εκπαίδευση είναι αναγκαία μια παιδαγωγική-διδασκτική διαμεσολάβηση μεταξύ των δύο πολιτισμικών συστημάτων, ώστε να αποφευχθούν πιθανές συγκρούσεις που λειτουργούν ανασταλτικά στην εξέλιξη του ατόμου.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης είναι επίσης αναγκαία μια συνολική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Από την άλλη πλευρά είναι αναγκαία μια διαμεσολάβηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών σε επίπεδο κοινωνίας, ώστε να αποφεύγονται ή τουλάχιστον να περιορίζονται

¹² Με τον όρο εναλλακτικά προγράμματα εννοούμε τα προγράμματα που αποκλίνουν από τη μονοπολιτισμικότητα και τη μονογλωσσία.

οι πολιτισμικές συγκρούσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων.

Στις χώρες-μέλη της Κοινότητας υπάρχει αυτή τη στιγμή μια αναντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικοπολιτισμικών και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Σε επίπεδο κοινωνίας κυριαρχούν λίγο ή πολύ η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία, ενώ τα εκπαιδευτικά συστήματα συνεχίζουν να λειτουργούν, τουλάχιστον για τα παιδιά της πλειονότητας, μονοπολιτισμικά.

Αυτή η αναντιστοιχία είναι απόρροια του γεγονότος ότι- όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω- εκκρεμεί μια συνολική, πολιτική απάντηση στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στους κόλπους της Κοινότητας.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία προσπαθεί να συμβάλει στην άρση της παραπάνω αντίφασης, προτείνοντας μέτρα και λύσεις που ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική κατάσταση. Συγκεκριμένα προτείνει:

α) Ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών

Βασική αρχή, και συγχρόνως στόχος, της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που συνθέτουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η ισότιμη αντιμετώπιση προϋποθέτει βέβαια την παραδοχή ότι οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι μεταξύ τους¹³. Μ' άλλα λόγια, δεν τίθεται θέμα αξιολογικής σύγκρισης και ιεράρχησης των πολιτισμών. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι δεν υπάρχει αξιολόγηση, αλλά ότι ο κάθε πολιτισμός αξιολογείται με εσωτερικά -και όχι εξωτερικά- κριτήρια.

Εκείνο που μας ενδιαφέρει, δηλαδή, είναι η λειτουργικότητα του κάθε πολιτισμού κάτω από τις συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες που λειτουργεί, καθώς και η σημασία του για την πολιτισμοποίηση του ατόμου και όχι η ανωτερότητα ή κατώτερότητα του σε σύγκριση με κάποιους άλλους πολιτισμούς.

Στην παιδαγωγική συζήτηση εκείνο που υπογραμμίζεται ιδιαίτερα είναι η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διπολιτισμικά ή και πολύ πολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Αν το άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δώσουμε την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα.

Πριν συζητήσουμε αυτό το τελευταίο σημείο θεωρούμε αναγκαίο να υπογραμμίσουμε ότι σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη, η οποία έχει ως αφετηρία τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και εκείνο της χώρας υποδοχής, η διαπολιτισμική θεωρία αποδέχεται και την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου «πολιτισμού των μεταναστών» (Migrantenkultur).

Ο πολιτισμός αυτός είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, λόγω των επιδράσεων που δέχεται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τη λογική της διαπολιτισμικής θεωρίας αυτός ο ενδιάμεσος πολιτισμός πρέπει να αντιμετωπιστεί ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής.

β) Αποδοχή τον μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

Η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί προϋπόθεση, για να μπορούμε να αποδεχτούμε ως ισότιμα τα μορφωτικά κεφάλαια που φέρνουν τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής -αλλά και κοινωνικής- προέλευσης. Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνοτική ή κοινωνική προέλευση του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξη του. Αντίθετα, μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή και,

¹³ Η ισοτιμία των πολιτισμών αποτελεί ένα από τα αμφιλεγόμενα σημεία της θεωρίας, το οποίο όμως λόγω οικονομίας χώρου δε θα το συζητήσουμε.

επομένως, με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών¹⁴.

γ) Παροχή ίσων ευκαιριών

Πέρα από την αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, καθώς και των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών μια τρίτη βασική αρχή της διαπολιτισμικής θεωρίας, την οποία έχει δανειστεί από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, είναι η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική, εθνοτική και κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση τους.

Μ' αυτό τον τρόπο επιχειρείται μια σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα. Η πολιτιστική περιθωριοποίηση των μειονοτήτων, κατά κανόνα, συμβαδίζει με την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτική τους περιθωριοποίηση.

Το αίτημα, επομένως, για ισότιμη πολιτισμική αντιμετώπιση και παροχή ίσων ευκαιριών ισοδυναμεί με αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη.

Οι παραπάνω αρχές και στόχοι ανταποκρίνονται, κατά την άποψη μας, στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με το στόχο της συνθήκης του Μάαστριχτ.

Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με τη συνθήκη πρέπει να διατηρηθεί η «πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία» στην Ευρώπη με παράλληλη προβολή της «κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς».

Η διαπολιτισμική θεωρία προωθεί τη διατήρηση της πολύ πολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας κυρίως μέσω της αναγνώρισης και της ένταξης των γλωσσών των μειονοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Από την άλλη πλευρά, όμως, η διαπολιτισμική θεωρία δεν περιορίζεται στη «διατήρηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς ευρωπαϊκής σημασίας», όπως θέλει η συνθήκη, αλλά επιδιώκει μια ριζική μεταρρύθμιση των μονό πολιτισμικά προσανατολισμένων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων.

Στόχος της είναι η «διαπολιτισμοποίηση» των σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Δηλαδή, ο εμπλουτισμός τους με στοιχεία από τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών, ανεξάρτητα αν αυτοί είναι ευρωπαϊκοί ή όχι. Η παραδοχή που κρύβεται πίσω από την ιδέα της διαπολιτισμοποίησης είναι, ότι μέσω αυτού του πολιτισμικού ανοίγματος και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών θα γεννηθούν νέοι τρόποι συμβίωσης που θα ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα.

Η ιδέα της διαπολιτισμοποίησης αποκλίνει από το πνεύμα της συνθήκης του Μάαστριχτ, η οποία περιορίζει την πολιτιστική πολυμορφία στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς και υπογραμμίζει ιδιαίτερα την «κοινή ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά».

Στη συγκεκριμένη περίπτωση λοιπόν, υπάρχει απόκλιση μεταξύ πολιτικού και παιδαγωγικού λόγου.

Κατά την προσωπική μας άποψη, ο παιδαγωγικός λόγος προηγείται του πολιτικού, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχει δώσει πειστικές απαντήσεις στα δύο βασικά ερωτήματα που θέσαμε στο πρώτο μέρος του άρθρου μας.

Με το πρώτο ερώτημα, θέσαμε το πρόβλημα της διατήρησης των πολιτισμικών διαφορών με την παράλληλη προώθηση της πολιτισμικής σύγκλισης μέσω της προβολής των

¹⁴ Η παραπάνω αρχή αποτελεί προέκταση και συγκεκριμενοποίηση της συζήτησης που ξεκίνησε στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και που συμπυκνώθηκε στους όρους «υπόθεση του ελλείμματος» και «υπόθεση της διαφοράς». Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ή από τις μειονότητες, είναι, σε σύγκριση με εκείνο των παιδιών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ελλειμματικό. Σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν τα παιδιά των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων, ή τα μεταναστόπουλα στην περίπτωση μας, δεν είναι ελλειμματικά, αλλά διαφορετικά απ' αυτά των ντόπιων (στην περίπτωση των μεταναστόπουλων) ή των παιδιών των μεσαίων και ανωτέρων στρωμάτων. Μ' άλλα λόγια, το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών από τις διάφορες μειονότητες δεν είναι κατώτερο, αλλά διαφορετικό από εκείνο των παιδιών της «κυρίαρχης» ομάδας.

πολιτισμικών ομοιοτήτων και της κοινής ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Αυτό το πρόβλημα δεν απασχολεί ιδιαίτερα τη διαπολιτισμική θεωρία, επειδή οι επιδιώξεις της δεν περιορίζονται στην ευρωπαϊκή πολιτισμική πολυμορφία και δε στοχεύει στη σύγκλιση των ευρωπαϊκών πολιτισμών, αλλά στη δημιουργία νέων μορφών συμβίωσης μέσα από την ισότιμη και ελεύθερη αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμών που υπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Το δεύτερο ερώτημα έθετε το πρόβλημα της σχέσης του εκπαιδευτικού, και κατ' επέκταση του πολιτισμικού συστήματος με το οικονομικό. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης αυτή η σχέση εκφράζεται ως σχέση μεταξύ της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας του μαθητή, από τη μία, και της κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής του προέλευσης, από την άλλη.

Η διαπολιτισμική θεωρία προσπαθεί να προσεγγίσει το παραπάνω πρόβλημα μέσω της αρχής της παροχής ίσως ευκαιριών σ' όλα τα άτομα ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνοτική και κοινωνικό πολιτισμική προέλευση τους.

Αυτός ο τρόπος προσέγγισης μάς είναι, όμως, ήδη γνωστός από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα επιτυχής. Η συζήτηση¹⁵ που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960 σχετικά με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και που οδήγησε στο αίτημα της παροχής ίσων ευκαιριών -ή της εξίσωσης των ευκαιριών, όπως διατυπώθηκε αργότερα- αποκάλυψε βέβαια τους μηχανισμούς αναπαραγωγής της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας, δεν οδήγησε όμως στην ικανοποίηση του αιτήματος για εξίσωση των ευκαιριών.

Η υιοθέτηση της παραπάνω προσέγγισης από πλευράς της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής θα οδηγήσει μάλλον στα ίδια αδιέξοδα, στα οποία οδηγήθηκε και η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στέκει, λοιπόν, μπροστά σ' ένα σοβαρό πρόβλημα σ' ό,τι αφορά τη σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ευρωπαϊκή οικονομική ενιαιοποίηση.

Η λύση του προβλήματος που αφορά στη σχέση μεταξύ πολιτισμικού και οικονομικού συστήματος εκκρεμεί, όμως, και σε πολιτικό επίπεδο. Όπως αναφέραμε και στο πρώτο μέρος του άρθρου, η λύση που δίδεται από τη συνθήκη του Μάαστριχτ στο παραπάνω πρόβλημα δεν είναι πειστική.

Θα κλείσουμε, λοιπόν, το άρθρο μας υποστηρίζοντας ότι, παρά τις γόνιμες ιδέες που έχουν διατυπωθεί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής θεωρίας, βρισκόμαστε ακόμη στην αρχή του προβλήματος που ονομάζεται «εκπαίδευση στην «ενωμένη» Ευρώπη».

¹⁵ Σχετικά μ' αυτή τη συζήτηση βλ. τις σφαιρικές και αρκετά πληροφοριακές αναλύσεις της Φραγκουδάκη: (1985).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Auernheimer, Georg:* Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, Darmstadt 1990.
- Boos - Nünning Ursula:* Schulmodelle für ethnische Minderheiten, drei Bundesländer im Vergleich (=Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA Np 14) Essen/Landau 1981.
- Boos - Nünning U. / Hohmann M. / Reich H. H. / Wittek Fritz:* Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht Interkultureler Unterricht, Publikation Alfa, Oldenbourg/München 1983.
- Borrelli Michele (Hrsg):* Interkulturelle Pädagogik Positionen - Kontroversen - Perspektiven, Pad. Verlag Burgbucherei Schneider Baltmannsweiler 1986.
- Borrelli Michele / Hoff Gerd (Hrsg):* Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis. Band 6, Baltmannsweiler 1987.
- Damanakis Michael:* Sozioökonomische und politische Aspekte der Beschulung ausländischer Kinder. Dargestellt am Beispiel Bayern und Nordrhein - Westfalen, in: Apeltauer (Hrsg): Gesteuerter Zwetspracherwerb. Hueber München 1987 (S. 67-83).
- Fthenakis Wassilios:* «Zur bilingualen und bikulturellen Erziehung griechischer Kinder im Kindergarten», in: Hanns - Seidel - Stiftung ev. Akademie für Politik und Zeitgeschehen. Das Europäische Bildungswesen im Vergleich. Griechenland (H. 25), München 1984.
- Fthenakis Wassilios (u.a.):* Bilingual - bikulturelle Entwicklung des Kindes, München 1985.
- Greverus, Ina-Maria:* Kultur und Alltagswelt, C. H. Beck, München 1978.
- Hohmann Manfred:* Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Bestandsaufnahme, in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 4/83 (S. 4-8).
- Lambert, W. E.:* A Social Psychology of Bilingualism. Journal of Social Issues 23/1967.
- Lambert W. E.:* Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung, in: Swift 1982 (S. 44-50).
- Niekrawitz Clemens:* Interkulturelle Pädagogik in Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturellen Pädagogik für Alle. Frankfurt 1990.
- Porscher, L. (Hrsg):* Second Council of Europe Teachers' Seminar, on: The education of migrantchildren: intercultural pedagogy in the field, Strasbourg 1979.
- Smolicz Jerzy:* Multiculturalism and an overarching framework of values: some educational responses for ethnically plural societies, in: Borrelli/Hoff (Hrsg.) 1987.
- Swift, James (Hrsg.):* Bilinguale und multikulturelle Erziehung, Würzburg 1982.
- Titley Brian:* Multikulturelle Erziehung. Konkurrierende Interpretationen und ihre Folgerungen, in: Swift, J. (Hrsg) 1982.
- Zubrzycki J.:* Multiculturalism and the Search for Roots, The Flinders University of South Australia, Centre for Multicultural Studies. Papers in Multicultural Studies No 1, Adelaide 1988.
- Δαμανάκης Μιχάλης:* Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1987.
- Δαμανάκης Μιχάλης:* Πολυπολιτισμική - διαπολιτισμική αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, στο περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», χ. 16/1989, (σ. 75-87).
- Η Ευρώπη σε αριθμούς. Προοπτική '92.* Υπηρεσία Επιστημονικών Εκδόσεων των Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο 19823.
- Καζαμιάς Ανδρέας / Κασσωτάκης Μιχάλης:* Η ελληνική εκπαίδευση στη νέα Ευρώπη, στο περιοδ. Εκπαίδευση και Επάγγελμα, τ. 2, αριθ. 3/1990 (σ. 199-215).
- Μασιάλας Β.:* Η Εκπαίδευση των Ελλήνων της Αμερικής: Από την αφομοίωση στον πολιτιστικό πλουραλισμό, στο περιοδ. «Νέα Παιδεία» 40/1986 (σ. 33-48).
- Τσαούσης Δ. (επιμ.):* Η ευρωπαϊκή πρόκληση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα 1990.
- Φραγκουδάκη Άννα:* Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παπαζήσης, Αθήνα 1985.