

Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί συνέχεια και επέκταση παλαιότερων εργασιών μου και ιδιαίτερα της εισήγησής μου στο Ζ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, το Νοέμβριο του 1995 στο Ρέθυμνο.

Στα πλαίσια αυτής της εισήγησης που έφερε τον τίτλο «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα» προσπάθησα να κάνω ένα είδος καταγραφής και αποτίμησης των μέχρι τότε εξελίξεων

- στο θεσμικό – εκπαιδευτικοπολιτικό επίπεδο,
- στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης και
- σε θεωρητικό επίπεδο.

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθώ στο θεσμικό πλαίσιο και στην εκπαιδευτική πράξη μόνο στο βαθμό που αυτό είναι αναγκαίο για την κατανόηση των περαιτέρω αναλύσεών μου που εστιάζουν στον **λόγο** περί διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγχρόνως, όμως, θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω τις θεωρητικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις που δεν έχουν ακόμη συζητηθεί στην Ελλάδα, αλλά που αναπόφευκτα θα συζητηθούν στο άμεσο μέλλον, μιας και η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική φαίνεται να εδραιώνεται.

1. Κατηγορίες ανάλυσης

Πριν, όμως, προχωρήσω στις επιμέρους αναλύσεις κρίνω σκόπιμο να σκιαγραφήσω τις δύο βασικές κατηγορίες ανάλυσης τις οποίες θα χρησιμοποιήσω.

α) Υπόθεση του ελλείμματος

Η πρώτη είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως «*υπόθεση του ελλείμματος*» (deficit hypothesis).

Σύμφωνα με αυτήν την υπόθεση το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των «μειονοτικών» ατόμων, των «ξένων», που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία συγκρινόμενο με εκείνο των «ντόπιων», ή αλλιώς της κυρίαρχης ομάδας, κρίνεται ως «*αποκλίνον*» και «*ελλειμματικό*».

Η εκλαμβανόμενη ως «*αποκλίνουσα*» και «*ελλειμματική*» πολιτισμική διαφορά πολλές φορές εκλαμβάνεται ως απειλή που πρέπει να ελεγχθεί. Ο έλεγχος αυτός επιχειρείται, μεταξύ των άλλων, μέσω αντισταθμιστικών προγραμμάτων που οδηγούν στην αφομοίωση του ξένου (όπως για παράδειγμα μέσω ταχύρυθμων τμημάτων εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας καθώς και θεμελιωδών πολιτισμικών συμπεριφορών).

Βέβαια, η λογική του ελλείμματος και της συνακόλουθης αφομοιωτικής πολιτικής δεν οδηγούν πάντα στο επιθυμητό αποτέλεσμα, επειδή οι πολιτισμικές μειονότητες συχνά αντιστέκονται, αυτοργανώνονται και στη χειρότερη των περιπτώσεων περιχαράκωνονται στην παροικία τους.

β) Υπόθεση της διαφοράς

Ακριβώς δε επειδή οι αφομοιωτικές πολιτικές οδήγησαν σε πολλές χώρες, όπως στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στις κεντροευρωπαϊκές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, σε περιθωριοποιήσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς αντί στην αφομοίωση και την επιδιωκόμενη ο-

μοιομορφοποίηση, κρίθηκε αναγκαία η εγκατάλειψη της υπόθεσης του ελλείμματος και η υιοθέτηση της «υπόθεσης της διαφοράς» (difference hypothesis). Σύμφωνα μ' αυτή την υπόθεση το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ξένων» δεν κρίνεται πλέον ως «αποκλίνον» και ως «υποδιέστερο», «ελλειμματικό», αλλά ως «διαφορετικό». Αυτή η *διαφορετικότητα*, η *ετερότητα*, του «Άλλου» θα πρέπει να τύχει σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής από τα μέλη της πλειονότητας. Βέβαια το αίτημα του σεβασμού και της αναγνώρισης επιδέχεται πολλές ερμηνείες, γι' αυτό και συναντούμε στην πράξη διάφορες μορφές διαχείρισης της διαφοράς: εκτός φυσικά από εκείνη που κινείται στη λογική του ελλείμματος και που δεν σέβεται τη διαφορά, αλλά θέλει να την εξαλείψει.

2. Η θεσμική διαχείριση της διαφοράς στην Ελλάδα: Η πριν και μετά το νόμο 2413/96 κατάσταση

Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω τη θεσμική διαχείριση της διαφοράς στην Ελλάδα, και συγκεκριμένα τις προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων να αντιμετωπίσουν θεσμικά την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση που άρχισε να γίνεται αισθητή ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και που σήμερα αποτελεί πλέον κανόνα για ένα μεγάλο αριθμό σχολείων σ' όλη την Ελλάδα.¹

Χρονικά θα κατηγοριοποιήσω τις αναλύσεις μου στην προ και μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδο (Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/17-6-96).

Η πριν την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδος θα μπορούσε να χωριστεί, με τη σειρά της, σε δύο υποπεριόδους, 1975-1980 και 1980-1995.

Στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο «προνοιακό» χαρακτήρα. Τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78), αυτής της περιόδου αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη «επιείκεια» κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις.

Κατά κανόνα, η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή για την προαγωγή από τάξη σε τάξη είναι το οχτώ (8), αντί του δέκα (10). Αυτή η μείωση των απαιτήσεων αφορά προπάντων στα γλωσσικά μαθήματα κατά το πρώτο και δεύτερο έτος της φοίτησης².

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά σε μια δεύτερη φάση. Η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώνεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων.

Το 1980 εγκαινιάζεται με σχετική υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής. Και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, αρθ. 45) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.).

Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι η «ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών» (Ν 1404/83, αρθ. 45) «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» (Ν 1894/90, αρθ. 2). Η ίδρυση Τ.Υ. για μαθητές που

¹ Σύμφωνα με δική μας μελέτη (Δαμανάκης 1997, 49 κ.ε) το ποσοστό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο ανήρχετο το σχολικό έτος 1994/95 σε 4,6%. Ο Μ. Δρεττάκης σε πρόσφατο δημοσίευσμά του στην κυριακάτικη Καθημερινή (φύλλο 24510/ 18-6-2000) διαπιστώνει ότι το ποσοστό αυτό ανήρχετο το σχολικό έτος 1997/98 σε 7,5%. Ο δε Ειδικός Γραμματέας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπολόγισε ότι θα συνεχίσει να αυξάνεται από τη μια λόγω των δημογραφικών εξελίξεων στο γηγενή πληθυσμό και από την άλλη λόγω της συνεχιζόμενης αύξησης των αλλοδαπών μαθητών σε απόλυτους αριθμούς. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους υπολογισμούς του ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανήρχετο το σχολικό έτος 1999/00 σε 74.136 (ή 11,5%) στο Δημοτικό και σε 25.189 (ή 6,7%) στο Γυμνάσιο.

² Η επιεικής αντιμετώπιση των μαθητών μέσα από τη μείωση των απαιτήσεων του σχολείου δεν επιτρέπεται να συγχέεται με τα μέτρα «θετικής διάκρισης», που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς, κυρίως στον αγγλοσαξωνικό χώρο.

προέρχονται από κράτη-μέλη της Κοινότητας, καθώς και για τους λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές ρυθμίζεται από το Π.Δ. 494/83.

Η στοχοθεσία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνείας. Στόχος είναι η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας στα πλαίσια των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται, παρόλο που οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις (βλ. Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930 τβ', 14.12.94) αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης.

Μια ειδική μορφή εκπαίδευσης αποτελούν, τέλος, τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) που λειτουργούν στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη και έχουν ιδρυθεί σύμφωνα με τα Π.Δ. 435/94 και 369/85 αντίστοιχα. Σ' αυτά τα σχολεία φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές, παλαιότερα από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, πρόσφατα όμως (από το 1990 και μετά) και από ρωσόφωνες (περίπτωση Σ.Π. Θεσσαλονίκης).

Τα Σχολεία Παλιννοστούντων βασίζονται, κατά την άποψή μας, σε μια λογική αντίφαση, επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Και ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και «ντόπιων» μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το μονολιθικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση.

Αξίζει δε να υπογραμμιστεί -και μ' αυτό περνούμε στην εκπαιδευτική πράξη- ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές των Σχολείων Παλιννοστούντων δεν διδάσκονται ούτε τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους. Αυτό ισχύει για παράδειγμα για τα Σ.Π. στη Θεσσαλονίκη, στα οποία δεν φοιτούν πλέον μαθητές από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, αλλά από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, και από την Αλβανία. Προφανώς, σε αντίθεση με την αγγλική και τη γερμανική γλώσσα, οι γλώσσες των πρώην Σοβιετικών Δημοκρατιών και η Αλβανική δεν δικαιούνται μια θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το συγκεκριμένο παράδειγμα αφήνει να διαφανεί ο ιεραρχικός τρόπος αντιμετώπισης των διαφορών γλωσσών και πολιτισμών, και κατά συνέπεια και των προσώπων που είναι φορείς τους. Παρόμοιο παράδειγμα αποτελούσαν και αποτελούν τα σχολεία με αμιγή μαθητικό πληθυσμό από παλιννοστούντες ή/και αλλοδαπούς ή αθιγγάνους.

Αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο, όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Και στα δύο επίπεδα (εκπαιδευτικής και πολιτικής πράξης) κυριαρχεί η λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων. Και στα δύο επίπεδα προτάσσεται η **ιδία ταυτότητα** και απαιτείται από τον άλλο να προσαρμοστεί και να την υιοθετήσει θυσιάζοντας την **ετερότητά** του.

Νέα περίοδος; Η κριτική που ασκήθηκε κατά καιρούς στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τα διαφαινόμενα αδιέξοδά της οδήγησαν στο πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1990 σ' έναν έντονο προβληματισμό, που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Με το νόμο 2413/96 καθορίστηκε ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Το άρθρο 34 του νόμου ορίζει ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της στοχοθεσίας είναι ότι η ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων νομιμοποιείται μέσα από την επίκληση της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας». Σ' αυτό το κομβικό σημείο θα επανέλθουμε παρακάτω, στο κεφάλαιο 4.2.

Τα «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», τα οποία ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, μπορούν να πάρουν τις ακόλουθες μορφές:

- α) Μετατροπή κοινών δημόσιων σχολείων σε «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».
- β) «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τα οποία υπάγονται σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.
- γ) Ίδρυση νέων «Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».
- δ) Ίδρυση νέων «Ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Τα παραπάνω σχολεία μπορούν να ιδρυθούν όχι μόνο από το κράτος, αλλά και «επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης» (Ν. 2413, άρθρο 35, παράγραφος 4).

Οι διατάξεις του νόμου 2413/96 που αναφέρονται στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στην Ελλάδα αποτελούν ένα σταθμό και μπορούν ν' ανοίξουν νέες προοπτικές για μια κοινή εκπαίδευση «γηγενών» και «αλλοδαπών» στην Ελλάδα, και μ' αυτή την έννοια να εγκαινιάσουν μια νέα περίοδο.

Η μετεξέλιξη, για παράδειγμα, κοινών σχολείων, στα οποία συμφοιτούν και συνδιδάσκονται «ντόπιοι» και «ξένοι» μαθητές, σε σχολεία «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» με ευέλικτα, πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα είναι σκόπιμη και επιθυμητή. Μια τέτοια εξέλιξη θα καθιστούσε την Ελλάδα πρωτοπόρα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο νόμος 2413/96 εγκυμονεί, όμως, κι ένα μεγάλο κίνδυνο, την ίδρυση «μειονοτικών σχολείων» καλυμμένα υπό τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (η οποία βέβαια στην πραγματικότητα θα είναι μειονοτική εκπαίδευση).

Αν, για παράδειγμα, ένα Δημοτικό Σχολείο ή Γυμνάσιο, με αμιγή μαθητικό πληθυσμό παλινοστούντων, αλλοδαπών ή αθιγγάνων, μετονομαστεί σε «σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», αυτό δεν θα απαλλάξει τους μαθητές από την απομόνωση, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Επίσης, εάν οι Πολωνοί που ζουν στο υποβαθμισμένο κέντρο της Αθήνας ιδρύσουν ένα «σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα», το οποίο στη συνέχεια θα νομιμοποιήσει το ήδη υπάρχον και μη νόμιμα λειτουργούν σχολείο τους, αυτό θα αποτελεί νομιμοποίηση και παγίωση της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού μιας κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας που απαριθμεί 80.000-100.000 μέλη.

Από την άλλη πλευρά η μετατροπή (μετονομασία) ενός σχολείου σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που δεν συνοδεύεται από τις ανάλογες αλλαγές στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στο διδακτικό προσωπικό, στο σχολικό κλίμα, στη σύνθεση και λειτουργία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων δεν αποτελεί απάντηση στα ζητήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Η θέση μας ότι ο Νόμος 2413/96 εγκυμονεί τον κίνδυνο μιας «διαχωριστικής» εκπαιδευτικής πολιτικής ενισχύεται και από το γεγονός ότι με τον ίδιο νόμο, άρθρο 5, ιδρύεται το «Ίνστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (ΙΠΟΔΕ), το οποίο θα λειτουργεί παράλληλα προς το Παιδαγωγικό Ίνστιτούτο (Π.Ι) και θα έχει ως αντικείμενό του την παιδεία των ομογενών στο εξωτερικό και την εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.

Καταλήγοντας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο Νόμος 2413/96 εμπεριέχει αντιφάσεις, η υπέρβαση των οποίων είναι σε μεγάλο βαθμό δυνατή κατά την υλοποίησή του Νόμου μέσα από την ενεργοποίηση ή μη των διατάξεων που εγκυμονούν τον κίνδυνο μιας

«διαχωριστικής» εκπαίδευσης. Μ' αυτή την έννοια η ανάδειξη των θετικών στοιχείων του νόμου θα εξαρτηθεί κυρίως απ' αυτούς που θα τον υλοποιήσουν.

3. Η γένεση των αντιφάσεων

Παρόλο που έχουν παρέλθει τέσσερα έτη από την ψήφιση του νόμου, βασικές διατάξεις του δεν έχουν ακόμα μεταφραστεί σε εκπαιδευτική πράξη. Έχουν βέβαια μετονομαστεί περισσότερα από είκοσι δημόσια σχολεία (κυρίως Δημοτικά και Γυμνάσια) σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όμως σ' αυτά δεν έχουν ακόμα εφαρμοσθεί εξειδικευμένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και δεν διαφοροποιούνται από τα λοιπά σχολεία. Παρατηρούνται μάλιστα περιπτώσεις σχολείων όπου αντί να σημειώνεται πρόοδος αυτά παλινδρομούν σε παλαιότερες συγκρουσιακές και αντιφατικές καταστάσεις.

Θα τολμούσα να υποστηρίξω, ότι τέσσερα χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 και την προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ για αλλαγή παραδείγματος και μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», ή αλλιώς από την «εκπαίδευση των ξένων» στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», βρισκόμαστε σε μια αντιφατική κατάσταση, όπου το ΥΠΕΠΘ επιμένει τόσο με τη λήψη θεσμικών μέτρων όσο και με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης³, η δε εκπαιδευτική πράξη αντιστέκεται.

Φορείς των αντιστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη είναι οι γονείς αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και προπάντων η διοίκηση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές είναι οι διαπιστώσεις του επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, σύμφωνα με τις οποίες, το πρόβλημα, τελικά, δεν είναι πώς θα πείσει κανείς τους Τσιγγάνους να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αλλά πώς θα πείσει τη διοίκηση, τους γονείς και εν μέρει και τους εκπαιδευτικούς να τα δεχτούν. Χαρακτηριστική είναι επίσης η γνωστή, ωστόσο, στο πανελλήνιο περίπτωση της Νέας Μηχανιώνας, όπου, ως γνωστό, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων δεν συμφώνησε να δοθεί η σημαία, κατά την παρέλαση της 28^{ης} Οκτωβρίου 2000, στον αριστούχο Αλβανό μαθητή Οδυσσέα Τσενάι.

Οι αντιφάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν το αντίστοιχό τους στην κοινωνία. Όπως έχω τονίσει και σε παλαιότερη μελέτη μου (Δαμανάκης 1997, 89 κ.ε) υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας, ως αντικειμενικής πραγματικότητας, και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα. Η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική «καθεαυτή», αλλά όχι και «αφεαυτής».

Η παραπάνω αντιφατικότητα δεν χαρακτηρίζει, ωστόσο, μόνο την Ελλάδα-η οποία εξελίσσεται μόλις τα τελευταία δέκα χρόνια από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών-, αλλά και άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες μισό αιώνα μετά την υποδοχή των πρώτων μεταπολεμικών μεταναστών επιμένουν ότι δεν είναι χώρες υποδοχής μεταναστών και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν σαν να εξυπηρετούσαν μέλη μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας.

Το ερώτημα που τίθεται, και που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, είναι πώς αναλύεται και εκλογικεύεται αυτή η αντιφατική κατάσταση από την επιστήμη.

Θα προσπαθήσουμε δηλαδή, να δείξουμε πώς ο επιστημονικός λόγος, και ιδιαίτερα ο παιδαγωγικός λόγος, αναλύει και ερμηνεύει τις αντιφάσεις και τα προβλήματα που απορρέουν από τη μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική κοινωνία, και από τη σταδιακή αλλαγή της πολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού.

³ Στα πλαίσια του Β' ΚΠΣ χρηματοδοτήθηκαν, και θα συνεχίσουν να χρηματοδοτούνται και στα πλαίσια του Γ' ΚΠΣ, τρία προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών β) Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων και γ) το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Επίσης χρηματοδοτείται κι ένα τέταρτο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού, με την επωνυμία Παιδεία Ομογενών.

4. Ο επιστημονικός λόγος

Οι σχετικές αναλύσεις μας θα κατηγοριοποιηθούν και σ' αυτή την περίπτωση σε δύο περιόδους, στην πριν και στην μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδο.

Η πριν το νόμο 2413/96 περίοδος

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, αλλά και όπως έχουμε δείξει σε παλαιότερη μελέτη μας (βλ. Δαμανάκης 1997, 80 κ.ε) ο νόμος αυτός εμπεριέχει αντιφάσεις και δεν κινείται πλήρως στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, επειδή δεν βασίστηκε σ' ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο και οι συντάκτες του φαίνεται ότι δεν επεχείρησαν συνειδητά τη μετάβαση από την αντισταθμιστική – αφομοιωτική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή στην «εκπαίδευση για όλους» κάτω από τις νέες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες. Οι αντιφάσεις του νόμου αντικατοπτρίζουν το θεωρητικό έλλειμμα της εποχής.

Το θεωρητικό έλλειμμα, αν όχι σύγχυση, που παρατηρείται στον παιδαγωγικό λόγο κατά τη χρονική στιγμή ψήφισης του νόμου 2413/96 ανάγεται σε μια ιδιότυπη εξέλιξη, η οποία έλαβε χώρα κυρίως στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1980 και στο πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1990 (βλ. σχετικά Δαμανάκης 1997α, 85 κ.ε).

Σχηματοποιώντας αυτή την ιδιότυπη εξέλιξη μπορούμε να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα:

- Οι ερευνητικές εργασίες που είχαν αυτή την περίοδο ως αντικείμενο την ελληνική πραγματικότητα και που εντάσσονται άμεσα ή έμμεσα στο γνωστικό αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής είναι αριθμητικά πολύ περιορισμένες.

Απ' αυτές είναι ελάχιστες εκείνες που έχουν ως αντικείμενο την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώνεται με την εισαγωγή των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα [βλ. π.χ Γκότοβος/Μάρκου (1984), Κουλιάρη (1986), Παπαστυλιανού – Ακάλεστου (1992), Γεώργας/Παπαστυλιανού (1993)].

Μια άλλη κατηγορία ερευνητικών εργασιών αναφέρεται στην πολιτισμική μειονότητα των Τσιγγάνων και στη «μουσουλμανική μειονότητα» [βλ. π.χ Βασιλειάδου (Χ.Χ) Παυλή/Σιδέρη (1990), Κανακίδου (1994), Παναγιωτίδης (1996)], και μια τρίτη κατηγορία ασχολείται με την κριτική ανάλυση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων και εν μέρει των Αναλυτικών Προγραμμάτων, από την οπτική γωνία του εθνοκεντρισμού [βλ. π.χ Άχλης (1983), Κατσουλάκος/Τσαντίνης (1994)].

Κοινό χαρακτηριστικό των ερευνητικών εργασιών των δύο πρώτων κατηγοριών είναι ότι περιορίζονται στην ανάλυση κάποιων παραμέτρων της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής ή της εκπαίδευσης μιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας. Δεν εντάσσονται δηλαδή και ήταν δύσκολο σ' αυτή την ιστορική φάση να ενταχθούν – σε μια γενικότερη θεωρία που θα αφορούσε και θα ερμήνευε την ελληνική πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πολλές φορές μάλιστα μένουν εγκλωβισμένες στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος».

- Μια ξεχωριστή κατηγορία εργασιών αποτελούν εκείνες που είναι προϊόντα συνεδρίων, τα οποία αυτοεντάσσονται στον τομέα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης [βλ. π.χ Γεωργογιάννης (1993 και 1994), Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (1995)]. Η θεωρητική συμβολή τέτοιου είδους εργασιών είναι πολύ περιορισμένη και η μέχρι τώρα παιδαγωγική εφαρμογή τους άγνωστη.

- Μια ειδική κατηγορία εργασιών αποτελούν, τέλος, οι βιβλιογραφικές εργασίες οι οποίες αντλούν τα περιεχόμενα τους από τη διεθνή βιβλιογραφία, μιας και δεν υπάρχει αντίστοιχη ελληνόγλωσση (βλ. π.χ Κανακίδου/ Παπαγιάννη 1994, Μάρκου 1995). Αυτές οι εργασίες είναι, κατά κανόνα, ενημερωτικές, και μ' αυτή την έννοια χρήσιμες για τους αναγνώστες τους· συγχρόνως όμως παρουσιάζουν και προβλήματα, επειδή είτε είναι αποσπασματικές είτε οι διάφορες θεωρίες έχουν περάσει από τα φίλτρα του εκάστοτε συγγραφέα και άρα δεν μεταφέρονται αυτούσιες – όπως συμβαίνει στην περίπτωση της μετάφρασης μιας εργασίας –, αλλά όπως τις κατανοεί ο συγγραφέας.

Συνοπτικά και συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται ένα θεωρητικό έλλειμμα στην Ελλάδα, σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, και ότι οι αδυναμίες του νόμου 2413/96 αντικατοπτρίζουν τις θεωρητικές αδυναμίες αυτής της περιόδου.

Προσπάθειες αλλαγής παραδείγματος

Όμως, παρόλο που ο νόμος 2413/96 παρουσιάζει αδυναμίες και δεν έχει μέχρι σήμερα μεταφραστεί σε εκπαιδευτική πράξη σηματοδοτεί την πρόθεση αλλαγής παραδείγματος.

Μια παρόμοια εξέλιξη παρατηρείται, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, και στο χώρο της επιστήμης, και ιδιαίτερα της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Γλωσσολογίας. Εκτός από μια σειρά αξιολογών μελετών που είδαν, από το 1996 και μετά, το φως της δημοσιότητας, έχουν ενεργοποιηθεί ορισμένοι θεσμοί και χρηματοδοτούνται ωστόσο ορισμένα ερευνητικά – εκπαιδευτικά προγράμματα που οδηγούν σταδιακά στην παραγωγή εγχώριας επιστημονικής γνώσης και στην άρθρωση ελληνικού επιστημονικού λόγου, κυρίως σε παιδαγωγικά και γλωσσικά ζητήματα.

Από το σύνολο των νεότερων δραστηριοτήτων και εξελίξεων, στα πλαίσια θεσμών και ερευνητικών – εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αναφέρουμε ενδεικτικά τις ακόλουθες:

- Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ιδρύθηκε με το νόμο 2083/92 και λειτουργεί από το 1994) και ιδιαίτερα το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας διεξάγει μια σειρά ερευνητικών προγραμμάτων, έχει ήδη οργανώσει επιστημονικά συνέδρια, διημερίδες και ημερίδες και έχει δημοσιεύσει μια σειρά μελετών, συλλογικών εργασιών και πρακτικών συνεδρίων, τα οποία έχουν άμεση σχέση με το θέμα μας. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στις ακόλουθες δημοσιεύσεις του κέντρου: ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 1996 I + II, 1997, 1999, 1999 A+B.

- Το Υπουργείο Παιδείας χρηματοδοτεί, κάτω από την ομπρέλα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση του «Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τέσσερα ερευνητικά-εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία μνημονεύσαμε ήδη παραπάνω, μέσα από τα οποία παράγεται εγχώρια επιστημονική γνώση.

- Στα ελληνικά Πανεπιστήμια, και ιδιαίτερα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Αιγαίου, Αθηνών, Πατρών, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, παρατηρείται μια δραστηριοποίηση σε θέματα διπολιτισμικής, διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και Ξένης Γλώσσας.

- Ιδιαίτερα την τελευταία πενταετία παρατηρείται μια κινητικότητα στον εκδοτικό χώρο και υπάρχει μια ντόπια παραγωγή εργασιών, από τη μια, και μεταφραστικές εργασίες, από την άλλη, οι οποίες αναφέρονται σε θέματα: της ελληνικής διασποράς, πολιτισμικών μειονοτήτων, εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, συνάντησης (σύγκρουσης) πολιτισμών, εθνικισμού και ρατσισμού, πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης γλώσσας⁴.

⁴ Ενδεικτικά παραπέμπουμε –χωρίς να τις σχολιάσουμε-σε κάποιες από τις δημοσιευμένες εργασίες, περιοριζόμενοι στις μετά το 1995 εκδόσεις και κατηγοριοποιώντας τις σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

Κοινωνικές Επιστήμες: Βεντούρα 1999, Βερέμης (κ.α) 1997, Βούρη 1997, Βρύζας 1997, Weber 1997, Woolf 1995, Διβάνη 1995, Danforth 1999, Dihle 1998, Κεσσιδής 1996, Κωσαντοπούλου/Μαράτου/Γερμανός 1999, Κωτούλα 1995, Ντούσας 1997, Στενού 1998, Τάιηλορ 1997, Τερζοπούλου/Γεωργίου 1996, Τσιάκαλος 1997, Τσιτσελίκη/ Χριστόπουλος 1997, Χάντινγκτον 1998, Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχος 2-3/99 (αφιέρωμα στην πολυπολιτισμικότητα).

Επιστήμες Αγωγής: Βακαλιός 1997, Βασιλειάδου/Παυλή-Κορέ (1996), Γκότοβος 1996, Δαμανάκης 1997, Δαμανάκης 1999, Δαμανάκης/Μιχελακάκη 1999, Δαμανάκης 1999, Κάτσικας/Πολίτου (1999), Modgil (κ.α) 1997, Μάρκου 1996, Μίτιλης (1998), Νικολάου (2000), Rigas (1999), «Σχεδία» 1996, Τριάρχη- Herrmann (2000), Τσιάκαλος 2000, Φραγκουδάκη/Δραγώνα 1997, Cummins (1999).

Γλωσσολογία: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν 1996, Κατσιμαλή/Καβουκόπουλος 1996, Κοιλιάρη 1997, Μήτσης 1998, Σκούρτου 1997, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών 1998.

Οι εργασίες που έχουν άμεση σχέση με την παιδαγωγική θεωρία και πράξη μπορούν να καταταγούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Σ' αυτές που κινούνται στο πνεύμα της «αντιρατσιστικής αγωγής και εκπαίδευσης», σ' εκείνες που εστιάζουν στον «εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση» και, τέλος, σ' εκείνες που κινούνται στη λογική της «διαπολιτισμικής προσέγγισης».

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας θα προσπαθήσω, χωρίς να σχολιάσω συγκεκριμένες εργασίες από κάθε κατηγορία, να δείξω τα κύρια χαρακτηριστικά τους, εστιάζοντας κυρίως στην τρίτη κατηγορία, δηλαδή στις εργασίες που εντάσσονται στη διαπολιτισμική προσέγγιση.

4.1 Προσεγγίσεις ανάλυσης της σχέσης μεταξύ του «Εμείς» και οι «Άλλοι»

4.1.1 Αντιρατσιστική προσέγγιση

Οι παραπάνω τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν ως κοινό αντικείμενο ανάλυσης τη σχέση μεταξύ του «Εμείς» και οι «Άλλοι». Διαφοροποιούνται όμως σημαντικά ως προς τον τρόπο προσέγγισης, καθώς και ως προς τη θεωρητική τους προέλευση.

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση κινείται στα πλαίσια της κριτικής, κοινωνικής θεωρίας και συνδέεται με τα αντίστοιχα πολιτικά κινήματα κυρίως στον αγγλοσαξωνικό χώρο (ΗΠΑ, Βρετανία).

Ιδιαίτερα στη Βρετανία υπάρχει μια παράδοση στην αντιρατσιστική, παιδαγωγική και κοινωνιολογική, προσέγγιση και είναι και σήμερα ακόμη αισθητή η αντιπαράθεση που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 μεταξύ αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής προσέγγισης (βλ. Reich 1994). Παρόλο που ο ρατσισμός εντοπίζεται τόσο σε ατομικό επίπεδο (αντιλήψεις, στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις) όσο και σε ομαδικό και κοινωνικό (θεσμικός ρατσισμός), η αντιρατσιστική προσέγγιση εστιάζεται μέχρι σήμερα κυρίως στην ανάλυση και ανάδειξη του θεσμικού ρατσισμού.

Με αφετηρία την παραδοχή ότι οι ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις για να μεταφραστούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές, πρέπει να πληρούνται οι κατάλληλες συνθήκες και ιδιαίτερα η ασύμμετρη κατανομή της εξουσίας (βλ. Τσιάκαλος 1997, 7 και 2000, 78 κ.ε). η αντιρατσιστική προσέγγιση οδηγείται στην ανάλυση της σχέσης «κυρίαρχης» και «μειονοτικής» ομάδας περιοριζόμενη στην κυρίαρχη ομάδα.

Η θέση και οι σχέσεις μειονότητας - πλειονότητας αναλύονται στα πλαίσια μιας δομικής ανάλυσης, στόχος της οποίας είναι η ανάδειξη της δομικής βίας. Η εθνοπολιτισμική προέλευση και διαφορά του «Άλλου» εκλαμβάνονται απλώς ως ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επιτείνει την ανισότητα και την κοινωνική αδικία.

Το αίτημα για χειραφέτηση, για ισότητα και δικαιοσύνη, ανεξάρτητα από φυλετική και εθνοπολιτισμική προέλευση, προϋποθέτει το ριζικό μετασχηματισμό αν όχι την ανατροπή, βασικών κοινωνικών δομών (βλ. Μάρκου 1995, 269).

Βασικό χαρακτηριστικό της αντιρατσιστικής προσέγγισης, επομένως, είναι ότι αυτή εξαντλείται, κατά κανόνα, στην ανάλυση του κοινωνικο-οικονομικού και πολιτικού *συγκεκριμένου* παραμελώντας το *υποκείμενο*. Μ' άλλα λόγια, στο επίκεντρο των αναλύσεων της δεν βρίσκονται τόσο τα δρώντα *υποκείμενα* κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, όσο οι *συνθήκες* κάτω από τις οποίες δρουν τα υποκείμενα. Αυτός ο μακροκοινωνιολογικός χαρακτήρας της αντιρατσιστικής προσέγγισης δυσκολεύει τη μετάφρασή της σε εκπαιδευτική πράξη, παρόλο που καταβάλλονται, ωστόσο, και στην Ελλάδα αξιόλογες προσπάθειες (βλ. π.χ. Τσιάκαλος 2000).

4.1.2 (Αντι)Εθνοκεντρική προσέγγιση

Συγγενής προς την αντιρατσιστική προσέγγιση είναι η εθνοκεντρική – ή ακριβέστερα, αντι-εθνοκεντρική- η οποία ορμώνεται από μια κριτική θέση απέναντι στην εθνική ιδεολογία και στο εθνικό κράτος προσπαθεί να αποκαλύψει τα ιδεολογήματα, τους μηχανισμούς και τις τεχνικές που καλλιεργούν και προωθούν τη «συμβολική κατασκευή» της «εθνικής ταυτότητας» (Φραγκουδάκη/Δραγώνα 1997,14) και την εθνική ομογενοποίηση, εξάρουν τις εθνικές αρετές και στοχεύουν στη δημιουργία μιας συλλογικότητας του «Εμείς», που στη χειρότερη περίπτωση μπορεί να οδηγήσει σε εθνικιστικές και ρατσιστικές συμπεριφορές (ακροδεξιός ρατσισμός).

Οι αναλύσεις των εργασιών που κινούνται στα πλαίσια της εθνοκεντρικής προσέγγισης- και τέτοιες εργασίες έχουμε, ωστόσο, αρκετές και στην Ελλάδα- εστιάζονται κυρίως στην ανάλυση των περιεχομένων των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων και εν μέρει και των εθνοκεντρικών αντιλήψεων των μελών της κυρίαρχης ομάδας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).

Δηλαδή, παρόμοια με την αντιρατσιστική προσέγγιση, και η εθνοκεντρική εστιάζει στην κυρίαρχη ομάδα που διαθέτει την εξουσία, και παραδέχεται σιωπηρά ότι οι μειονοτικές ομάδες αδυνατούν να εκδηλώσουν και να πραγματώσουν εθνοκεντρικές τάσεις. Αυτό, βέβαια, δεν ισχύει στην πράξη, ιδιαίτερα όταν μια εθνική μειονότητα υποστηρίζεται από ένα εθνικό κέντρο.

4.1.3 Διαπολιτισμική προσέγγιση

Σε αντίθεση με την αντιρατσιστική και αντι-εθνοκεντρική, η διαπολιτισμική προσέγγιση ξεκίνησε, τουλάχιστον στο χώρο της Ευρώπης, έχοντας ως αντικείμενο μελέτης και ανάλυσής της τις εθνοπολιτισμικές μειονότητες που δημιουργήθηκαν ή δημιουργούνται στα διάφορα εθνικά κράτη, μέσα από την μετακίνηση των πληθυσμών.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση ξεκίνησε στον ευρωπαϊκό χώρο στη δεκαετία του 1960 ως «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς» (Ausländerpädagogik), κινούμενη στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων προς όφελος των αλλοδαπών μαθητών, για να επιχειρήσει στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970 τη μετάβαση από την «υπόθεση της διαφοράς» ή αλλιώς από την «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς» στη «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», δηλαδή στην Παιδαγωγική για όλους (βλ. Δαμανάκης 1997γ και Niekrawitz 1990).

Η αξίωση αυτής της νέας προσέγγισης να καταστήσει αντικείμενο μελέτης και ανάλυσής της το σύνολο των διαδικασιών αγωγής και εκπαίδευσης κάτω από τις νέες διαμορφούμενες ή ήδη διαμορφωμένες πολυπολιτισμικές συνθήκες, καθώς και η πρόθεσή της να συνθέσει τις λοιπές προσεγγίσεις, όπως αυτές που αναλύσαμε παραπάνω, και να αναδειχθεί σε κυρίαρχο παιδαγωγικό παράδειγμα, είχαν το τίμημά τους.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία, αν δεν είναι αντιφατική τουλάχιστον εμφανίζεται σε πολλές εκφάνσεις, πράγμα που επέσυρε σοβαρές κριτικές, που με τη σειρά τους είχαν ως συνέπεια την υποχώρηση του αρχικού ενθουσιασμού και των υψηλών αξιώσεων, καθώς και την περισυλλογή των ειδικών επιστημόνων.

Οι πολλαπλές εκφάνσεις της διαπολιτισμικής θεωρίας ανάγονται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι είναι μια διεπιστημονική θεωρία που αντλεί τα θεωρητικά της επιχειρήματα και τα αναλυτικά της εργαλεία από την εθνολογία και από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και του πολιτισμού, από τη φιλοσοφική παράδοση του διαφωτισμού και του ουμανισμού (Borrelli 1986, Ruhloff 1982, 1986), από ανθρωπολογικές θεωρίες, όπως εκείνη του Kohlberg (Dickopp 1986) και, τέλος, από το λόγο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Götze/Pommerin, βλ. επίσης Δαμανάκης 1997, 99 κ.ε).

4.2 Ο διαπολιτισμικός παιδαγωγικός λόγος στην Ελλάδα

Και ενώ έτσι έχουν τα πράγματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στην Ελλάδα φαίνεται να επαναλαμβάνουμε τις διαδικασίες που προηγήθηκαν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης – στην οποία ωστόσο ανήκουμε πλήρως και εμείς- επαναλαμβάνοντας αν όχι ακριβώς τα ίδια, παρόμοια λάθη. Μετά από μια μακρά περίοδο αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης (1975-1995) ανακαλύψαμε σε θεωρητικό επίπεδο τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, η οποία κατά παράδοξο και λαθεμένο τρόπο αποκαλείται Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Ξαφνικά ανακαλύφθηκε η *ετερότητα*, ή σύμφωνα με την ορολογία του Νόμου 2413/96 η *ιδιαιτερότητα*, των «Άλλων», και με βάση αυτή διατυπώνονται παιδαγωγικά κανονιστικά προτάγματα, που σίγουρα δεν αρκούν για τη συγκρότηση μιας Παιδαγωγικής της Ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα συζητούνται ή εμφανίζονται σε λανθάνουσα μορφή οι ακόλουθες τάσεις αναφορικά με τον διαπολιτισμικό παιδαγωγικό και πολιτικό λόγο.

α) Η καλοπροαίρετη – αφελής διαπολιτισμική προσέγγιση

Οι εκφραστές αυτής της τάσης ωθούνε από ανθρωπιστικά κίνητρα και μια διάθεση για κοινωνική κριτική, και επικαλούμενοι τη διαφορετικότητα και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα τάσσονται υπέρ των δικαιωμάτων των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων.

Σ' αυτή την τάση μπορούν να ενταχθούν κυρίως οι «διαπολιτισμικοί ακτιβιστές» που λειτουργούν ως συνήγοροι των πολιτισμικών μειονοτήτων, και δεν κατανοούν ότι μ' αυτό τον τρόπο γίνονται πάτρונες και ετεροπροσδιορίζουν εκείνους που υποτίθεται ότι πρέπει να έχουν δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό.

Στην αφελή διαπολιτισμική προσέγγιση εντάσσονται επίσης εκείνες οι εργασίες οι οποίες με την επίκληση μιας μη οριοθετημένης και αποσαφηνισμένης «διαπολιτισμικότητας» επιδιώκουν να νομιμοποιήσουν κανονιστικές παιδαγωγικές προτάσεις ή πολιτικές προτάσεις που αφορούν για παράδειγμα: στην «αποδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μοντέλου» από τις Βαλκανικές χώρες, στη «συγκρότηση μιας διαρκούς μικτής επιτροπής από εκπροσώπους βαλκανικών χωρών», στην «Ίδρυση Διαβαλκανικού Παιδαγωγικού Συμβουλίου» κ.λπ., τη στιγμή που τα Βαλκάνια καίγονται. Σ' αυτή την κατηγορία μπορεί να ενταχθούν, επίσης, εργασίες που επιχειρούν να «συνθέσουν» ετερογενή πράγματα, κάτω από επίκαιρους όρους και τίτλους, όπως: «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», «Διαπολιτισμική Διδακτική», «Πολυπολιτισμικότητα», «Ένταξη και Εκπαίδευση Αλλοδαπών Μαθητών», «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» κ.λπ., ή που συγκρίνουν τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές με τους «γηγενείς» για να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό οι πρώτοι είναι «προσαρμοσμένοι» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ποιες είναι οι επιδόσεις τους – σε σύγκριση πάντα με εκείνες των «γηγενών» μαθητών.

Η αφελής παιδαγωγική και πολιτική προσέγγιση οδηγεί στη διατύπωση αιτημάτων και προταγμάτων που βρίσκονται σε πλήρη αντίφαση με την ελληνική, εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Κλασική περίπτωση μιας αφελούς και επιφανειακής προσέγγισης και αντιμετώπισης αποτελεί η περίπτωση του αριστούχου Αλβανού μαθητή στη Νέα Μηχανιώνα Χαλκιδικής, από τους καλοπροαίρετους υποστηρικτές του.

Η καλοπροαίρετη, αλλά αφελής χρήση της διαπολιτισμικότητας χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό τη δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα.

β) Η a priori δεδομένη και διατηρήσιμη ετερότητα

Στη δεύτερη τάση, η οποία κινείται επίσης στα πλαίσια μιας αφελούς κανονιστικότητας, εντάσσεται σε μεγάλο βαθμό και η λογική του Νόμου 2413/96, σύμφωνα με την οποία η ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης νομιμοποιείται μέσα από την επίκληση της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας». Αυτή η ιδιαιτερότητα, ωστόσο δεν αναλύεται και δεν προσδιορίζεται, αλλά θεωρείται a priori δεδομένη και διατηρήσιμη. Η

λογική αυτή νομιμοποιεί και την ίδρυση ενός ξεχωριστού Ινστιτούτου το οποίο παράλληλα προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα ασχολείται ειδικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών.

Όπως υπογραμμίσαμε ήδη παραπάνω και όπως έχουμε ήδη δείξει σε παλαιότερη μελέτη μας (Δαμανάκης 1997, 85 κ.ε) ο Νόμος 2413/96 μπορεί να ανοίξει προοπτικές στην ελληνική εκπαίδευση συγχρόνως όμως εγκυμονεί και τον κίνδυνο της άκριτης αναπαραγωγής της ιδιαιτερότητας και της «ιδιαιτεροποίησης» ή «μειονοτικοποίησης» ατόμων και ομάδων, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.

Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας η ιδιαιτερότητα δε γίνεται σεβαστή και αποδεκτή, επειδή ο φορέας της εμμένει σ' αυτή, αλλά χρησιμοποιείται από την κυρίαρχη ομάδα ως κριτήριο κατηγοριοποίησης και ιδιαίτερης αντιμετώπισης των φορέων της ιδιαιτερότητας. Έτσι, η πολιτισμική ιδιαιτερότητα ανάγεται σε κοινωνική κατηγορία, και θεωρείται a priori ως δεδομένη και διατηρήσιμη. Επίσης, η διαδικασία της μειονοτικοποίησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους «επαγγελματίες» του κλάδου ως μηχανισμός για τη δημιουργία ή τη διατήρηση της πελατείας τους.

Η διαδικασία της ιδιαιτεροποίησης μπορεί, επίσης, να οδηγήσει στον εγκλωβισμό των μελών που αυτο-εντάσσονται στην «ιδιαιτερη ομάδα» είτε επειδή αυτά πρέπει να διατηρούν και να αποδεικνύουν κάθε φορά την ιδιαιτερότητά τους, προκειμένου να διαφυλάξουν τυχόν κεκτημένα δικαιώματα, είτε λόγω της αυτόματης κατηγοριοποίησής τους (από τον περίγυρο) και της ακούσιας ένταξής τους στην κάθε φορά «ιδιαιτερη ομάδα».

Αυτός ο τρόπος κατανόησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης και ο αντίστοιχος τρόπος καλλιέργειας της πολιτισμικής διαφοράς μπορούν να λειτουργήσουν ως τροφοδότες του κοινωνικού ρατσισμού, και άρα να πετύχουν το αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (σχετικά μ' αυτή την προβληματική βλ. Ditttrich/ Radtke 1990).

γ) Η εγώ- και εθνο-κεντρικά διαγνωσμένη ετερότητα

Συγγενής προς τη δεύτερη τάση είναι η τρίτη, η οποία θα μπορούσε να φέρει τον τίτλο «εγώ- και εθνο-κεντρικά διαγνωσμένη ετερότητα». Σε αντίθεση με τους εκφραστές της δεύτερης τάσης, που θεωρούν την ετερότητα του «Άλλου» ως a priori δεδομένη και διατηρήσιμη και δεν εμμένουν στην ανάλυση και κατανόησή της, οι εκφραστές της τρίτης τάσης επιδιώκουν την ανάλυση και κατανόηση της ετερότητας του «Άλλου», αλλά μένουν εγκλωβισμένοι σε μια εγώ-και εθνοκεντρική διάγνωση και κατανόηση αυτής της ετερότητας. Οι εθνοκεντρικές κατηγορίες του «Εμείς» αποτελούν τη μήτρα πάνω στην οποία αναλύεται και ερμηνεύεται η ετερότητα των «Άλλων» (βλ. τις σχετικές κριτικές αναλύσεις του Γκότοβου 1997, 25).

Για να γίνει κατανοητή η ευρύτερη συλλογιστική αυτής της σκέψης θα αναφερθώ σύντομα στο παράδειγμα της «οικουμενικής διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», θέτοντας το ερώτημα, πόσο «οικουμενική» είναι η «οικουμενική διακήρυξη»;

Αν δεχτούμε ότι η «οικουμενική διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (ΟΗΕ 1948) είναι προϊόν μιας ιστορικής εξέλιξης, πράγμα που τεκμηριώνεται εύκολα (Αγγλική Διακήρυξη Δικαιωμάτων 1689, Αμερικανικός Χάρτης Δικαιωμάτων 1791, Γαλλική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων 1789), τα ανθρώπινα δικαιώματα και φυσικά οι αξίες που κρύβονται πίσω απ' αυτά δεν είναι οικουμενικά με την έννοια ότι ισχύουν απεριόριστα στο χωροχρόνο.

Θα μπορούσαν, όμως, να είναι οικουμενικά με την έννοια ότι αυτά γίνονται αποδεκτά και σεβαστά από μια μεγάλη πλειοψηφία κρατών, κυβερνήσεων και πολιτών στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Όμως, και αυτή η «σχετική οικουμενικότητα» φαίνεται να μην ισχύει. Τουλάχιστον αυτό προκύπτει από τις σχετικές αναλύσεις του Σ. Χάντινγκτον στο βιβλίο του «Η Σύγκρουση των Πολιτισμών και ο Ανασχηματισμός της Παγκόσμιας Τάξης».

Ο Χάντινγκτον αναφερόμενος στην παγκόσμια Συνδιάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα τον Ιούνιο του 1993 στη Βιέννη υπογραμμίζει τις διαφορετικές αντιλήψεις και τη διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δυτικών κρατών (κυρίως Ευρώπης

και Βόρειου Αμερικής) και των λοιπών (κυρίως ασιατικών) κρατών, γράφοντας, μεταξύ των άλλων, τα ακόλουθα:

«Στα θέματα τα οποία χώρισαν τις χώρες με βάση τις πολιτισμικές γραμμές περιλαμβάνονται: η παγκοσμιότητα έναντι του σχετικισμού όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα: η σχετική προτεραιότητα των οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου και του δικαιώματος για ανάπτυξη, έναντι των πολιτικών και ατομικών δικαιωμάτων: η υιοθέτηση πολιτικών όρων που αφορούν το σεβασμό των δικαιωμάτων για την παροχή οικονομικής βοήθειας: η δημιουργία μιας θέσης Επιτρόπου των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα (...).

Σημαντικές διαφορές υπήρξαν μεταξύ των δυτικών χωρών και του ασιατικού-ισλαμικού μπλοκ σε αυτά τα θέματα. Δύο μήνες πριν τη διάσκεψη της Βιέννης, οι ασιατικές χώρες συναντήθηκαν στην Μπανγκόκ και επικύρωσαν μια διακήρυξη, που τόνιζε ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να τα αντιλαμβανόμαστε «σύμφωνα με τις εθνικές και τοπικές ιδιαιτερότητες και τις διάφορες ιστορικές, θρησκευτικές και πολιτιστικές παραδόσεις», ότι ο έλεγχος για το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παραβίασε την κυριαρχία των κρατών και ότι η παροχή οικονομικής βοήθειας υπό όρους που σχετίζονται με τις επιδόσεις στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αντίθετος στο δικαίωμα της ανάπτυξης. Οι διαφορές σε αυτά και σε άλλα θέματα ήταν τόσο μεγάλες, ώστε σχεδόν ολόκληρο το έγγραφο που εκπονήθηκε κατά την τελική προ της Βιέννης προκαταρκτική συνάντηση στη Γενεύη, σημείωνε εν παρενθέσει διαφωνίες από μία ή περισσότερες χώρες» (Χάντινγκτον 1998,223).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η δυτικότροπη έκφραση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δε γίνεται απ' όλους αποδεκτή, πράγμα που ξενίζει τα μέλη του δυτικού πολιτισμού. Και τα ξενίζει επειδή αδυνατούν ή αρνούνται να θεωρήσουν τα πράγματα από τη θέση του «Άλλου». Στο δυτικό τρόπο σκέψης, κατά κανόνα, δεν κρίνεται αναγκαία η μεταφορά μας στη θέση του «Άλλου», γιατί ο «Άλλος» είναι ενσωματωμένος στη σκέψη μας.

Εμείς και οι Άλλοι

Στο δυτικό τρόπο σκέψης ο «Άλλος», ο ξένος, έχει θέση, και κατά συνέπεια και δικαιώματα. Όμως, ακριβώς το γεγονός, ότι επιφυλάσσουμε μια θέση στον ξένο μπορεί να αποβεί μοιραίο για τη δική του ταυτότητα ή καλύτερα για τη διαφορετικότητά του, για την *ετερότητά* του.

Όταν στο δικό μας τρόπο σκέψης έχουμε μια θέση για τον ξένο, στην οποία τον τοποθετούμε, σημαίνει ότι τον κατανοούμε σύμφωνα με τις δικές μας πολιτισμικές αξίες και κριτήρια, σύμφωνα με τα δικά μας ερμηνευτικά σχήματα. Μια τέτοιου είδους κατανόηση, όμως, μπορεί να οδηγήσει – και οδηγεί – σε ετεροπροσδιορισμό, κηδεμόνευση και ενδεχομένως και διάκριση του «Άλλου».

Βέβαια, η διάκριση δεν πρέπει να είναι κατ' ανάγκη αρνητική διάκριση. Στα πλαίσια μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης του «Άλλου», η διάκριση μπορεί να είναι θετική.

Όμως, όπως υπογραμμίζει και ο Taylor στο βιβλίο του «Πολυπολιτισμικότητα» και στη περίπτωση της θετικής διάκρισης και της ευνοϊκής κρίσης, πρόκειται για μια ισοπέδωση της ετερότητας του «Άλλου». Και αυτό επειδή θεωρούμε «ως δεδομένο ότι ήδη διαθέτουμε τα κριτήρια για να προβαίνουμε σε τέτοιες κρίσεις. Ωστόσο, τα κριτήριά μας είναι αυτά του βορειοατλαντικού πολιτισμού. Έτσι, οι κρίσεις που εκφέρουμε θα «στριμώχνουν» με έμμεσο και υπόγειο τρόπο τους άλλους στις κατηγορίες μας» (Ταίηλορ 1997,128 κ.ε).

Στα πλαίσια της υποκειμενικά διαγνωσμένης ετερότητας ο «Άλλος» δεν αποτελεί ετερότητα, δηλαδή κάτι το διαφορετικό από εμένα, αλλά μία άλλη ταυτότητα που μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τα δικά μου κριτήρια σκέψης. Αυτός ο τρόπος σκέψης αποτελεί το κυρίαρχο παράδειγμα σκέψης στο δυτικό πολιτισμό και επιτρέπει μια συγκεκριμένη κατανόηση του «Άλλου».

Είναι προφανές ότι στα πλαίσια της υποκειμενικά και με βάση τα δικά μας ερμηνευτικά σχήματα διαγνωσμένης ετερότητας παραδεχόμαστε σιωπηλά ότι ο δικός μας τρόπος

σκέψης, τα δικά μας ερμηνευτικά σχήματα και προπάντων οι αξίες που αυτά στηρίζονται είναι ορθά, έχουν *οικουμενική ισχύ* και άρα μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την κατανόηση του «Άλλου».

δ) Η σχετικοποιημένη ετερότητα

Στον αντίποδα προσέγγισης του «Άλλου» με βάση τις δικές μας οικουμενικές αξίες βρίσκεται μια προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι αξίες είναι σχετικές, και επομένως στη λογική αυτής της *σχετικότητας* μπορεί να γίνει αποδεχτός ο «Άλλος» ως μία από τις πολλές ετερότητες.

Η λογική της *σχετικότητας των αξιών* απαντάται σε λανθάνουσα μορφή σε διάφορα κείμενα· δεν θεματοποιείται, όμως, και δεν εκπροσωπείται συνειδητά από κάποιους παιδαγωγούς στην Ελλάδα⁵.

Ο *σχετικισμός*, βέβαια, στην ακραία του έκφραση οδηγεί στον *αγνωστικισμό* και αυτοαναιρείται. Γιατί όλα μπορεί να είναι σχετικά, όμως ένα δεν μπορεί να είναι σχετικό, ότι όλα είναι σχετικά.

Μ' αυτή την έννοια ο σχετικισμός δεν μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής θεωρίας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία· δεδομένου μάλιστα ότι η Παιδαγωγική ως εφαρμοσμένη επιστήμη δεν μπορεί να λειτουργήσει – ή τουλάχιστον είναι δύσκολο να λειτουργήσει- χωρίς ένα μίνιμουμ αξιών και κανόνων κοινών και αποδεκτών από όλους.

Αν η οικουμενικότητα των αξιών εγκυμονεί τον κίνδυνο ανάπτυξης μιας εθνοκεντρικής παιδαγωγικής θεωρίας, η σχετικότητα των αξιών μπορεί να οδηγήσει σε μια αγνωστικιστική και πρακτικά μη εφαρμόσιμη παιδαγωγική θεωρία.

Μ' αυτή την έννοια μια Παιδαγωγική της Σχετικότητας είναι ένα θεωρητικό κατασκεύασμα χωρίς πρακτικό αντίκρισμα.

4.3. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ως ζητούμενο

Ανάμεσα στην *Παιδαγωγική της Οικουμενικότητας* και την *Παιδαγωγική της Σχετικότητας* μπορεί να υπάρξει η *Παιδαγωγική της Ετερότητας*, ή αλλιώς ως *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*.

Σύμφωνα μ' αυτή ο «Άλλος» δεν προσεγγίζεται με τη βεβαιότητα ότι οι δικές μας αξίες είναι οικουμενικές και ότι διαθέτουμε εξαρχής τα κριτήρια για την κρίση και κατανόηση του «Άλλου», αλλά ότι τα κριτήριά μας είναι *προσωρινά, διαφοροποιήσιμα* και *εξελιξιμα*, και επομένως θα καταλήξουμε στην κατανόηση και αναγνώριση της ετερότητας του «άλλου» *«εν μέρει μέσω της εξέλιξης των κριτηρίων μας»* (Ταίηλορ 1997,123).

Μια τέτοια λογική παραπέμπει στην *ιστορικότητα* των αξιών και σ' έναν *κοινωνικοπολιτισμικό και παιδαγωγικό λόγο* (discourse) μέσα από τον οποίο αναδεικνύονται οι κάθε φορά κυρίαρχες, αποδεκτές και δεσμευτικές για όλους αξίες.

Η συζήτηση αυτού του ζητήματος θα μπορούσε, ωστόσο, να αποτελέσει αντικείμενο μιας άλλης μελέτης. Γι' αυτό και οι σκέψεις που ακολουθούν δεν εγείρουν την αξίωση της πληρότητας, ούτε καν της σκιαγράφησης μιας κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης, αλλά περιορίζονται στην υπογράμμιση βασικών προς συζήτηση ζητημάτων, τα οποία προκύπτουν ή τίθενται εκ νέου προς συζήτηση, λόγω της μετεξέλιξης των εθνικά και μονοπολιτισμικά οριοθετημένων κοινωνιών σε πολυεθνικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

⁵ Το ζήτημα της σχετικότητας ή της οικουμενικότητας των αξιών και οι παιδαγωγικές τους συνέπειες όχι μόνο δεν έχουν θεματοποιηθεί στην Ελλάδα, αλλά φαίνεται ότι αρκετοί «νεοφώτιστοι οπαδοί» της διαπολιτισμικής προσέγγισης ούτε καν είναι υποψιασμένοι γύρω απ' αυτό. Εμείς, εντούτοις, κρίναμε σκόπιμο να παραπέμψουμε και σ' αυτό το ζήτημα, ως ένα από τα προς συζήτηση ζητήματα στα πλαίσια του παιδαγωγικού διαλόγου στην Ελλάδα.

Ο κοινωνικο-πολιτισμικός, παιδαγωγικός και πολιτικός λόγος μέσα από τον οποίο αναδεικνύονται οι κάθε φορά κυρίαρχες, αποδεκτές και δεσμευτικές για όλους αξίες και κανόνες προϋποθέτει καταρχήν την κοινωνικοπολιτισμική «συνάντηση» και «αλληλεπίδραση» των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν και δρουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι ο πρώτος θεμελιώδης στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Ο δεύτερος στόχος είναι η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στην συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών.

Και ο τρίτος είναι οι «πολιτισμικές ανταλλαγές» και ο «πολιτισμικός εμπλουτισμός». (Σχετικά με αυτήν την τριπλή στοχοθεσία βλ. Hohmann 1989, 16).

Η πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση για να έχουν νόημα για όλους τους εταίρους και να επιτρέπουν ένα τέτοιο διάλογο που θα οδηγήσει στην ανάδειξη και αποδοχή ενός μίνιμουμ κοινών αξιών και κανόνων, και άρα σ' ένα μίνιμουμ κοινωνικής συναίνεσης και συνοχής, θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας.

Αυτό σημαίνει, μεταξύ των άλλων, ότι οι πολιτισμοί που εκπροσωπούνται συλλογικά σε μια κοινωνία θα πρέπει να αντιμετωπισθούν καταρχήν ως ισότιμοι. Όπως έχουμε υποστηρίξει και σε παλαιότερη μελέτη μας (βλ. Δαμανάκης 1997, 99 κ.ε), η «ισοτιμία των πολιτισμών» δεν αποτελεί δόγμα ή ηθικό αξίωμα, αλλά πολύ περισσότερο μεθοδολογική αρχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αν δεν ξεκινήσουμε με την υπόθεση εργασίας ότι οι πολιτισμοί είναι διαφορετικοί μεν αλλά ισότιμοι μεταξύ τους, αλλά με την υπόθεση της ανισοτιμίας, τότε διατρέχουμε τον κίνδυνο να προσεγγίσουμε, να αξιολογήσουμε και να κατανοήσουμε τον «Άλλο» με αποκλειστική βάση τις δικές μας αξίες και κριτήρια, που τα θεωρούμε ως «ορθά» και «οικουμενικά» ισχύοντα, και άρα να αυτοεγκλωβιστούμε και να αναιρέσουμε ένα πολιτισμικό διάλογο.

Η αποδοχή, επομένως, του αξιώματος της πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας κρίνεται ως αναγκαία προϋπόθεση για μια ειρηνική συνάντηση των πολιτισμών και για έναν πολιτισμικό διάλογο που μπορεί να οδηγήσει σε «πολιτισμικές ανταλλαγές» και «πολιτισμικό εμπλουτισμό».

Η μετάφραση, ωστόσο, του παραπάνω αξιώματος σε παιδαγωγική, και γενικά σε κοινωνική και πολιτική, πρακτική είναι αρκετά δύσκολη λόγω των υποκειμενικών (ενδογενών) και αντικειμενικών (εξωγενών, θεσμικών) εμποδίων, τα οποία καλούμαστε να άρουμε, σύμφωνα με τον παραπάνω δεύτερο στόχο.

Η άρση των παρεμβαλλόμενων εμποδίων επιβάλλεται, επομένως, να επιχειρηθεί σε δύο επίπεδα: σε ατομικό και σε κοινωνικό.

Σε ατομικό επίπεδο είναι αναγκαία η υπέρβαση της εγώ- και εθνοκεντρικά διαγνωσμένης ετερότητας του «Άλλου». Το άτομο θα πρέπει, δηλαδή, να κατανοήσει ότι η προσέγγιση και κατανόηση του «Άλλου» γίνεται αρχικά με βάση τα δικά του ερμηνευτικά σχήματα και κριτήρια.

Όμως, αυτή η προσέγγιση και κατανόηση δεν είναι τελεσίδικη αλλά προσωρινή, διαφοροποιήσιμη και εξελίξιμη.

Θα πρέπει, επίσης, να κατανοήσει ότι η ετερότητα του «Άλλου» δεν είναι a priori δεδομένη, και σε καμία περίπτωση στατική, αλλά ότι είναι εξελίξιμη και ότι χρήζει αποσαφήνισης και οριοθέτησης.

Το πέρασμα μιας τέτοιας αντίληψης στο άτομο είναι αντικείμενο και αποστολή της αγωγής και εκπαίδευσης, και δεν αφορά φυσικά μόνο τα μέλη της πλειονότητας ή των μειονοτήτων, αλλά όλα ανεξαιρέτως τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η κατανόηση και εσωτερικευση της ιστορικότητας, και άρα της εξελιξιμότητας, των πολιτισμικών κριτηρίων και αξιών, από το άτομο, συνεπάγεται μια «πολιτισμική ανοιχτότη-

τα» που, με τη σειρά της, μπορεί να συμβάλει στο ξεπέραςμα στερεοτύπων και προκαταλήψεων, εθνοκεντρικών και ρατσιστικών συμπεριφορών.

Είναι προφανές ότι η «πολιτισμική ανοιχτότητα» ως στόχος της αγωγής και εκπαίδευσης συνεπάγεται ένα «άνοιγμα» των Προγραμμάτων Σπουδών και σε άλλους πολιτισμούς που εκπροσωπούνται στα όρια του (εθνικού) κράτους και της (εθνικής) εκπαίδευσης.

Ένα τέτοιο άνοιγμα μπορεί να συντελεσθεί στη βάση της *πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας* και μέσα από την ελεύθερη παιδαγωγική *συνάντηση και αλληλεπίδραση* ελεύθερα αναπτυσσόμενων ατόμων, τα οποία είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών, και όχι κατ' ανάγκη μέσα από τη λήψη θεσμικών μέτρων. Γιατί, όπως υποστηρίζουν και οι Τσάτσος και Τσουκαλάς (2000), από τη στιγμή που η ιδιαιτερότητα ενός ατόμου ή ομάδας «*θεσπίζεται καταστατικά, αναδεικνύεται ως δοτή και μόνιμη*».

Η θεσμοθέτηση της διατήρησης και καλλιέργειας της ιδιαιτερότητας από την κυρίαρχη ομάδα εμπεριέχει το στοιχείο του ετεροπροσδιορισμού του ατόμου και της ομάδας – φορέα αυτής της ιδιαιτερότητας δεν μπορεί πλέον να προσδίδει κάθε φορά απρόσκοπτα το δικό του νόημα στη δική του ιδιαιτερότητα, αλλά εκείνο που η κυρίαρχη ομάδα (με βάση τα δικά της κριτήρια) σε κάποια συγκυρία αποφάσισε και θεσμοθέτησε.

Η άρση των παρεμβαλλόμενων εμποδίων, σε κοινωνικό επίπεδο ξεπερνά, βέβαια, τα όρια και τις δυνατότητες της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, δεδομένου ότι αυτή διαθέτει τα απαιτούμενα για την άρση μέτρα. Εκείνο, όμως, που μπορεί να πράξει η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι να αποκαλύψει τις εξουσιαστικές σχέσεις, τους μηχανισμούς και τις δυνάμεις που βάζουν εμπόδια σε μια πολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό, και, άρα, να λειτουργήσει ως Κριτική Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αχλīs Νικόλαος (1983):** Οι γειτονικοί λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Weber Max (1997):** Εθνοτικές σχέσεις και Πολιτικές κοινότητες. Εισαγωγή – Μετάφραση: Γκιούρας Θανάσης. Κένταυρος, Αθήνα.
- Woolf Stuart (1955):** Ο Εθνικισμός στην Ευρώπη. Μετάφραση: Έφη Γαζή. Πρόλογος: Αντώνης Λιάκος. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Βακαλιός Θανάσης (κ.α) (1997):** Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Gutenberg, Αθήνα.
- Βασιλειάδου Μαρία/Παυλή-Κορέ Μαρία (1996):** Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Βασιλειάδου Μαρία (επιμ.) (χ.χ):** Για την Αντιμετώπιση των Εκπαιδευτικών Προβλημάτων των Τσιγγάνων. ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Βεντούρα Λίνα (1999):** Έλληνες Μετανάστες στο Βέλγιο. Νεφέλη, Αθήνα.
- Βερέμης Θάνος (κ.α) (1997):** Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.
- Βρύζας Κων/νος (1997):** Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτισμικές Ταυτότητες. Gutenberg, Αθήνα.
- Βούρη Σοφία (1997):** Τα Σλαβικά Εγχειρίδια Ιστορίας της Βαλκανικής (1991-1993). Τα έθνη σε Πόλεμο. Gutenberg, Αθήνα.
- Cummins Jim (1999):** Ταυτότητες υπό Διαπραγματεύση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου. Μετάφραση: Σουζάνα Αργύρη. Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος Αθανάσιος/Μάρκου Γεώργιος (επιμ.) (1984):** Σχολική Επανάταξη Παλινοστούτων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές. ΥΠΕΠΘ-UNESCO, Αθήνα.
- Γκότοβος Αθανάσιος (1996):** Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Γκότοβος Αθανάσιος (1997):** Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο: Ηλέσχη των ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, 19 Σεπτ.-Νοεμβρ. 1997 (σ. 23-27).
- Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.) (1993):** Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.) (1994):** Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Ελλάδας Δημοκρατιών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.) (1997):** Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996, Πρακτικά. Gutenberg, Αθήνα.
- Γεώργας Δημήτριος/Παπαστυλιανού Αντωνία (1993):** Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής. Γ.Γ.Α.Ε, Αθήνα.

- Danforth Loring (1999):** Η Μακεδονική Διαμάχη. Ο εθνικισμός σε έναν υπερεθνικό κόσμο. Μετάφραση: Σπύρος Μαρκέτος. Επιστ. Θεώρηση: Ευθ. Παπαταξιάρχης. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Dihle Albrecht (1998):** Οι Έλληνες και οι Ξένοι. Μετάφραση: Τούλα Σιέτη. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1997):** Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (1997α):** Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος 1997 (σ. 78-91).
- Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1997β):** Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μιχάλης (1997γ):** Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη, στο ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη, Αθήνα (σ. 33-42).
- Δαμανάκης Μ./ Μιγελακάκη Θ. (επιμ.) (1999):** Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου Ρέθυμνο 26-28 Ιουλίου 1998. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1999):** Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ.) (1999):** Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.
- Διβάνη Λένα (1995):** Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών. Νεφέλη, Αθήνα.
- Επιστήμη και Κοινωνία**, τεύχος 2-3, Άνοιξη-Φθινόπωρο 1999 (αφιέρωμα στην πολυπολιτισμικότητα).
- Ίδρυμα Γουλανδρή –Χόρν (1996):** Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα. Προβλήματα Διδασκαλίας, Αθήνα.
- Κανακίδου Ελένη (1994):** Η Εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κανακίδου Ε./ Παπαγιάννη Β. (1994):** Διαπολιτισμική Αγωγή. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κάτσικας Χρήστος/Πολίτου Εύα (1999):** Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Gutenberg, Αθήνα.
- Κατσιμαλή Γεωργία/Καβουκόπουλος Φώτης (1996):** Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Κατσουλάκος Θεόδωρος/Τσαντίνης Κώστας (1994):** Προβλήματα Ιστοριογραφίας στα Σχολικά Εγχειρίδια των Βαλκανικών Κρατών. Επανάσταση του '21, Βαλκανικοί Πόλεμοι. Εκκρεμές, Αθήνα.
- Κοιλιάρη Αγγελική (1986):** Η Γλωσσική Ικανότητα στη Γερμανική και Ελληνική Γλώσσα των Παιδιών των Μεταναστών. Μια εμπειρική κοινωνιολογική μελέτη (διδακτ. διατριβή), Θεσσαλονίκη.
- Κοιλιάρη Αγγελική (1997):** Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη. Παρατηρητής, Αθήνα.
- Κεσσίδης Θεοχάρης (1996):** Η Ιστορική Πορεία των Ελληνοποντίων. Το εθνικό ζήτημα και το μέλλον των μικρών εθνών στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κωτούλα Ζωή (επιμ.) (1995):** Πολιτισμική Ταυτότητα και Στρατηγική του Ελληνισμού. Ι.Ν.Ε.Ρ.Π.Ο.ΣΤ, Εκδ. Γνώση Αθήνα.

- Κωνσταντοπούλου Χ. /Μαράτου-Αλιπραντή Λ./Γερμανός Δ. /Οικονόμου Θ. (επιμ.) (1999):** «Εμείς» και οι «άλλοι», αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. ΕΚΚΕ, Gutenberg, Αθήνα.
- Modgil Sohan (κ.α) (1997):** Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές. Επιμέλεια: Α. Ζώνιου-Σιδέρη Π Χαραμής. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μάρκου Γεώργιος (1995):** Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Τόμος Ι. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μάρκου Γεώργιος (1996):** Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Μάρκου Γεώργιος (1996α):** Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση–Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Μήτσης Σπ. Ναπολέον (1998):** Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Gutenberg, Αθήνα.
- Μίτιλης Αχιλλέας (1998):** Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Νικολάου Γεώργιος (2000):** Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νόμος υπ’ αριθμ. 2413:** Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/17.6.1996, τ. Α.
- Ντούσας Δημήτρης (1997):** Rom και Φυλετικές Διακρίσεις στην Ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Gutenberg, Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ (1994):** Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Αλλοδαπούς Μαθητές. Ειδική αναφορά σε μαθητές από την Αλβανία. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Παναγιωτίδης Ναθαναήλ (1996):** Το Μειονοτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας. Γνώμη, Αλεξανδρούπολη.
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (1995):** Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του. Πρακτικά ΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Φλώρινα 29-31 Οκτωβρίου 1993. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (1997):** Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις προοπτικές. Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παπαστυλιανού – Ακάλεστου Αντωνία (1992):** Η Ψυχολογική Προσαρμογή των Μαθητών Παιδιών Παλιννοστούντων. (Έρευνα στους μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου Παλιννοστούντων Βαρυμπόμπης) (Διδακτορική διατριβή), Αθήνα.
- Παυλή Μαρία/ Σιδέρη Αθηνά (1990):** Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας. Υπουργείο Πολιτισμού, ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Rigas Anastasia-Valentine (ed) (1999):** Education of Ethnic Minorities: Uninuity and Diversity, Ellinika Grammata, Athens.
- Σκούρτου Ελένη (1997) (επιμ.):** Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης. Νήσος, Αθήνα.
- Στενού Κατερίνα (1998):** Εικόνες του Άλλου. Η Ετερότητα: Από το Μύθο στην Προκατάληψη. Μετάφραση: Σ. Μπεβενίτσε, Μ. Παπαδήμα. Εξάντας – Εκδ. UNESCO Αθήνα.

- “Σχεδία” Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης (1996):** Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια Εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη. Νήσος, Αθήνα.
- Ταίηλορ Τσαρλς (1997):** Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης. Μετάφραση: Φιλ. Παιονίδης. Πρόλογος: Κων/νος Παπαγεωργίου. Πόλις, Αθήνα.
- Τερζοπούλου Μιράντα/ Γεωργίου Γιάννης (1996):** Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία – Πολιτισμός. ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Τριάρχη- Herrmann Βασιλεία (2000):** Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογιστική προσέγγιση. Gutenberg, Αθήνα.
- Τσιάκαλος Γεώργιος (κ.α) (1997):** Ρατσιστικός Λόγος. Βιβλιογραφικός Οδηγός. Παρατηρητής, Αθήνα.
- Τσιάκαλος Γεώργιος (2000):** Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Τσιτσελίκης Κων/νος/Χριστόπουλος Δημ. (επιμ.) (1997):** Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1996):** Μέθοδοι διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας. Ι Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1996):** Εγχειρίδια διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως ξένης Γλώσσας. ΙΙ Πρακτικά Ημερίδας 9 Δεκεμβρίου 1995. Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997):** Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997):** Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1999):** Διαλεκτικοί Θύλακοι της Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1999):** «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού. Τόμος Α και Β. Θεσσαλονίκη.
- Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (1998):** Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας σε Ενηλίκους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό), Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Άννα/ Δραγώνα Θάλεια (επιμ.) (1997):** “Τι είν’ η πατρίδα μας;” Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Χάντινγκτον Σάμιουελ (1998):** Η Σύγκρουση των Πολιτισμών και ο Ανασχηματισμός της Παγκόσμιας Τάξης. Μετάφραση: Σήλια Ριζοθανάση. Επιμέλεια: Μπάμπης Γεωργούλας. TERZO BOOKS, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Borrelli Michele (1986):** Interkulturelle Pädagogik. Positionen- Kontroversen- Perspektiven. Pädag. Verlag Burgbücherei Scheider, Baltmammanäsweiler.
- Dickopp Karl-Heinz (1986):** Begründung und Ziele einer interkulturellen Erziehung, in: Borrelli 1986, (37-48).
- Dittrich, E.J./Radtke, F-U (Hrsg, 1990):** Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten, Opladen.
- Götze Lutz-Pommerin Gabriele (1986):** Ein Kulturtheoretisches Konzept für Interkulturelle Erziehung, in: Borrelli 1986 (110-126).

- Hohmann Manfred (1989):** Interkulturelle Evziehung – eine chance für Europa? in: Hohmann Manfred – Reich Hans H (Hrsg 1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten, Waymann Verlag, Münster/New York.
- Niekrawitz Clemens (1990):** Interkulturelle Pädagogik im überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturellen Pädagogik für Alle, Frankfurt.
- Reich Hans H (1994):** Interkulturelle Pädagogik –eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/94 (S.7-27).
- Rigas Anastasia-Valentine (ed) (1999):** Education of Ethnic Minorities: Uninity and Diversity, Ellinika Grammata, Athens.
- Ruhloff Jörg (Hrsg) (1982):** Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perpektiven der “Ausländerpädagogik, Peter Lang-Frankfurt a.M.
- Ruhloff Jörg (Hrsg) (1986):**Auländer sozialisation oder Kulturüberschreitende Bildung?, in: Borrelli M. 1986 (186-200).