

Μιχάλης Δαμανάκης

**Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των
μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος
και του πολιτισμικού αποθέματος**

Στο: Μεταπολίτευση & εκπαιδευτική πολιτική.
Παρελθόν-παρόν-μέλλον

Επιστημονική επιμέλεια:
Δημήτρης Φ. Χαράλαμπος

Εκδόσεις: **Ελληνικά Γράμματα**

Αθήνα 2007

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ: ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ
ΤΟΥ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ
ΑΠΟΘΕΜΑΤΟΣ**

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ
Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Εισαγωγή

Η εργασία μου κινείται σε δύο επίπεδα, σε αυτό της εκπαιδευτικής πολιτικής και σε εκείνο της παιδαγωγικής θεωρίας. Ως εργαλεία ανάλυσης χρησιμοποιούνται οι όροι: ομοιότητα-διαφορετικότητα, ομοιογένεια-ετερογένεια, ταυτότητα-ετερότητα, καθώς επίσης *εθνικό κράτος* και *εθνική ιδεολογία*.

Το εθνικό κράτος και η ιδεολογία που το διέπει αποτελούν το κέλυφος εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τους μετανάστες, πράγμα που σημαίνει ότι μεταξύ του *ομογενοποιητικού ρόλου* του εθνικού κράτους και της εκ των πραγμάτων *πολυπολιτισμικής κοινωνίας* δημιουργούνται εντάσεις.

Η θεωρητική επεξεργασία των ζητούμενων και η πολιτική και πρακτική αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν από αυτή την ένταση ποικίλλουν από περίοδο σε περίοδο και από κράτος σε κράτος.

Στόχος της εργασίας είναι να σκιαγραφήσει τις κατά περιόδους εκπαιδευτικές πολιτικές για τους μετανάστες στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, παρουσιάζοντας συγχρόνως τον παιδαγωγικό λόγο πάνω στον οποίο στηρίχθηκαν αυτές οι πολιτικές.

2. Τα κύρια χαρακτηριστικά του εθνικού κράτους και τα αυτονόητα της εθνικής εκπαίδευσης

Η γένεση, εδραίωση και τα χαρακτηριστικά του εθνικού κράτους θεωρούνται γνωστά. Γι' αυτό και δεν τα συζητούμε περαιτέρω, αλλά περιοριζόμαστε στην απλή αναφορά εκείνων των χαρακτηριστικών που συνδέονται άμεσα με το θέμα μας, όπως:

- γεωγραφικά όρια,
- ιθαγένεια (ιθακότητα),
- κοινή εθνοτική καταγωγή των πολιτών του,
- κοινή γλώσσα,
- κοινός πολιτισμός (ήθη, έθιμα, λογοτεχνία, τέχνη),
- κοινή ιστορία – κοινές ιστορικές μνήμες, κατά κανόνα, αλλά όχι οπωσδήποτε και
- κοινή θρησκεία.¹

Συνδυατικό στοιχείο των παραπάνω χαρακτηριστικών και πεμπτούσας της εθνικής ιδεολογίας είναι η *ομοιότητα*. Οι πολίτες του εθνικού κράτους είναι όμοιοι μεταξύ τους ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά, και αυτή η ομοιότητα, ή αλλιώς ομοιογένεια, τους ξεχωρίζει από τους *εθνικούς Άλλους* που είναι διαφορετικοί. Αποτελεί κοινό τόπο πως ο *εθνικός Εαυτός* διαμορφώνεται ή και κατασκευάζεται σε σύγκριση, σε αντιπαράθεση ή και σε σύγκρουση με τον *εθνικό Άλλο*.

Ομοιότητα και διαφορά/διαφορετικότητα, ομοιογένεια και ετερογένεια είναι λοιπόν έννοιες γνωστές και χρησιμοποιούμενες στη συζήτηση περί εθνικού κράτους. Όμως καθεμιά από αυτές έχει διαφορετική βαρύτητα και παίζει διαφορετικό ρόλο σε σχέση με τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο της εθνικής εκπαίδευσης.

Αφετηρία και, όπου αυτή δεν υπάρχει, στόχος του εθνικού κράτους και της εκπαίδευσής του είναι η *ομοιογένεια*. Το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τα προγράμματα σπουδών, το διδακτικό υλικό, την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εν γένει μέσα από τη σχολική ζωή και το παραπρόγραμμα της, στοχεύει στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ταυτότητας,

1. Στην περίπτωση της Ελλάδας η σχέση κράτους-εκκλησίας έχει κατοχυρωθεί συνταγματικά. Το άρθρο 3 του ισχύοντος Συντάγματος προβλέπει: «Επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού». Εκτιμούμε ότι το εν λόγω άρθρο θα αποτελέσει αργά ή γρήγορα αντικείμενο συζήτησης, λόγω της συνεχώς αυξανόμενης θρησκευτικής ετερογένειας στην Ελλάδα.

της οποίας τα κύρια διαπιστώσιμα συνθετικά στοιχεία συνάδουν με τα χαρακτηριστικά που προαναφέραμε, δηλαδή κοινή γλώσσα, κοινή θρησκεία, κοινά ήθη και έθιμα, κοινή ιστορική συνείδηση.

Με άλλα λόγια, βασικός σκοπός της εθνικής εκπαίδευσης είναι η *ομογενοποίηση* των πληθυσμών που ζουν, στην εθνική επικράτεια, εφόσον αυτοί δεν είναι ήδη ομοιογενείς, ή η διατήρηση της ήδη υπάρχουσας ομοιογένειας. Η εθνική ομοιογένεια ανήκει λοιπόν στα αυτονόητα της εθνικής εκπαίδευσης και εκφράζεται στην ακραία της μορφή, ή τουλάχιστον θέλει να εκφράζεται, ως μονογλωσσία, μονοπολιτισμικότητα, μονοθρησκευτικότητα.

Ως προς τη γλώσσα, ως υπογραμμιστεί ότι η επίσημη γλώσσα του κράτους, και κατά συνέπεια και της δημόσιας εκπαίδευσης, είναι κατά κανόνα μία. Η επίσημη χρήση άλλης γλώσσας στα γεωγραφικά όρια της εθνικής επικράτειας είτε ανάγεται σε διεθνείς συνθήκες είτε σε διμερείς μορφωτικές.

2.1. Η διαφορά και η διαφοροποίηση στην υπηρεσία της ομογενοποίησης

Η διαδικασία της ομογενοποίησης από μόνη της υποδηλώνει την ύπαρξη της διαφοράς. Γιατί αν δεν υπήρχαν διαφορές, δεν θα ετίθετο καν θέμα ομογενοποίησης. Γενικότερα, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η έννοια της *ομοιότητας* δεν νοείται χωρίς εκείνη της *διαφοράς*. Γιατί δύο πρόσωπα ή πράγματα μπορούν να συγκριθούν μόνο εφόσον είναι όμοια ως προς κάποια χαρακτηριστικά/ιδιότητες και διαφορετικά ως προς κάποια άλλα. Η διαφορά είναι λοιπόν πάντα παρούσα. Το ερώτημα είναι *πώς τη διαχειρίζεται το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα*.

Συγκεκριμενοποιούμενη, η διαφορά εμφανίζεται ως: *φυλετική* (αρσενικό, θηλυκό), *ηλικιακή*, *σωματική/πνευματική* (άτομα με αναπηρία), *κοινωνική*, *θρησκευτική*, *γλωσσική*, *εθνοτική*. Για τη διαχείριση αυτών των διαφορών το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέπτυξε αρκετά νωρίς αξιολογικούς-ιεραρχικούς μηχανισμούς και στρατηγικές διαχείρισης (Krüger-Polratz, 2005, σελ. 101). Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες διαφορές και τις αντίστοιχες εξωτερικές διαφοροποιήσεις:

- *αρσενικό-θηλυκό*: σχολεία αρρένων-θηλέων,
- *υγής-ανάπηρος*: κανονικά σχολεία-ειδικά σχολεία,
- *ανώτερα στρώματα-κατώτερα στρώματα*: σχολεία ελίτ-λαϊκά σχολεία, γενικά σχολεία-επαγγελματικά σχολεία,
- *χριστιανός-μουσουλμάνος*: χριστιανικά σχολεία-μουσουλμανικά σχολεία.

Γεωγραφικές ή και κοινωνικές διαφορές αντιμετωπίζονται επίσης μέσα από

μια εξωτερική διαφοροποίηση, όπως για παράδειγμα στη μεταρρύθμιση του 1895 με τα γραμματοδιδασκαλεία, τα κοινά και τα πλήρη Δημοτικά Σχολεία (βλ. Μπουζάκης, 1986, σελ. 49 κ.ε.).

Εκτός από την *εξωτερική διαφοροποίηση*, το σχολείο, όπως το γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, εφαρμόζει και την *εσωτερική διαφοροποίηση*, η οποία αναφέρεται κυρίως στο περιεχόμενο των σπουδών (περιεχομενική διαφοροποίηση) και στοχεύει στην αντιμετώπιση των διαφορών κυρίως στις επιδόσεις των μαθητών.

Ας σημειωθεί ότι οι παραπάνω διαφορές κινούνται σε ένα ιεραρχικό δίπολο: *αρσενικό-θηλυκό*, *υγιής-ανάπηρος*, *υψηλές επιδόσεις-χαμηλές επιδόσεις* κ.λπ., όπου ο ένας πόλος ισχύει ως κανόνας και ο άλλος ως απόκλιση.

Το σημαντικότερο ωστόσο είναι ότι οι στρατηγικές διαχείρισης των διαφορών και τα συνακόλουθα μέτρα εξωτερικής και εσωτερικής διαφοροποίησης λειτουργούν στη λογική της ομοιογένειας και της ομογενοποίησης. Τα μέτρα εξωτερικής και εσωτερικής διαφοροποίησης στοχεύουν σε πρώτη φάση στη δημιουργία ομοιογενών ομάδων. Στη συνέχεια λαμβάνονται αντισταθμιστικά μέτρα για τις ασθενέστερες ομάδες, ώστε αυτές να εξελιχθούν και να εξομοιωθούν, όσο το δυνατόν περισσότερο, με τις ισχυρότερες ομάδες, έτσι ώστε σε μια δεύτερη φάση να επιτευχθεί η επιθυμητή γενικότερη ομοιογένεια.² Με άλλα λόγια, η *διαφοροποίηση*, ως μηχανισμός διαχείρισης της διαφοράς, υπηρετεί τη διαδικασία της *ομογενοποίησης*.

Μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση επιφυλάσσεται στο *εθνικό διαφορετικό*. Στο πλαίσιο της εθνογένεσης, της δημιουργίας και της εδραίωσης του εθνικού κράτους δημιουργούνται εθνικές μειονότητες οι οποίες καταπιέζονται, αφομοιώνονται, εκτοπίζονται και στη χειρότερη των περιπτώσεων εξοντώνονται.

3. Η Ευρώπη των εθνικών κρατών και οι μετακινήσεις των πληθυσμών

Όσα προαναφέρθηκαν ισχύουν για κάθε εθνικό κράτος, αλλά προπάντων για τα ευρωπαϊκά κράτη. Η Ευρώπη είναι και σήμερα η ήπιοιρος των εθνικών κρατών. Μετά το 1989 παρατηρείται μάλιστα ένα νέο κύμα εθνογένεσεων και δημιουργίας εθνικών κρατών (Βαλκάνια, Ανατολική Ευρώπη, παρεισφρίζουσες χώρες).

2. Ότι αυτό δεν επιτυγχάνεται τεκμηριώνεται από ένα πλήθος κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών εργασιών.

Η εθνική ομοιογένεια αρχίζει να διαταράσσεται μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο λόγω της μετακίνησης των πληθυσμών, αυτή τη φορά προς την Ευρώπη. Οι κεντροευρωπαϊκές και βορειοευρωπαϊκές χώρες από χώρες αποστολής ανθρώπινου δυναμικού, είτε στο πλαίσιο της αποικιοκρατίας είτε στο πλαίσιο της υπερπόντιας μετανάστευσης, μετατρέπονται σταδιακά σε χώρες υποδοχής ανθρώπινου δυναμικού, στο πλαίσιο της αποδόμησης της αποικιοκρατίας και της μετακίνησης εργατικού δυναμικού προς τις χώρες αυτές. Η διαφαινόμενη κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 και διαμορφωθείσα κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 εθνοτική, γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική ετερογένεια έθεσε, και συνεχίζει να θέτει, τις κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών χωρών μπροστά σε νέα ζητούμενα.

Οι μεταναστευτικές πολιτικές των διαφόρων κρατών διαφοροποιούνται βέβαια μεταξύ τους, έχουν όμως και πολλά κοινά σημεία, τα οποία στο πλαίσιο της διευρυμένης ωστόσο Ευρωπαϊκής Ένωσης καλούνται να αποτελέσουν τη βάση για μια κοινή ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. Το συνδεδεκό στοιχείο μεταξύ των διαφόρων ευρωπαϊκών μεταναστευτικών πολιτικών συνίσταται στο κοινό ζητούμενο: *πώς ένα εθνικό κράτος, που θέλει να είναι ομοιογενές, αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται στους κόλπους του τη διαμορφούμενη ή ήδη διαμορφωμένη εθνοπολιτισμική³ ετερογένεια*.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τις προσπάθειες αντιμετώπισης αυτού του ζητήματος παίρνοντας ως παράδειγμα τις εκπαιδευτικές πολιτικές.

4. Εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και οι εθνοπολιτισμικοί Άλλοι

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κεντροευρωπαϊκών και των βορειοευρωπαϊκών κρατών για τα παιδιά των μεταναστών θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις περιόδους: στην περίοδο από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, έπειτα από τα μέσα του 1970 μέχρι το 1990, και τέλος στη μεταψυχροπολεμική περίοδο και περίοδο της επιθετικής πλέον παγκοσμιοποίησης.

3. Χρησιμοποιούμε τον όρο *εθνοπολιτισμική ετερογένεια* για να τον διαχωρίσουμε από την πολιτισμική ετερογένεια ή, ακριβέστερα, πολυμορφία που έτσι κι αλλιώς παρατηρείται σε κάθε πολιτισμό.

4.1. Η υπόθεση του ελλείμματος και τα εκπαιδευτικά μέτρα για τα παιδιά των μεταναστών

Τα εκπαιδευτικά μέτρα της πρώτης περιόδου έχουν αρχικά έναν *ad hoc* χαρακτήρα. Σταδιακά όμως εξελίσσονται και συγκεκριμενοποιούνται ως:

- κανονικές τάξεις (κοινή εκπαίδευση για όλους),
- προπαρασκευαστικές τάξεις (*Vorbereitungsklassen*, Γερμανία),
- τάξεις υποδοχής (*reception classes*, Βρετανία),
- δίγλωσσες τάξεις,
- εντατικά γλωσσικά μαθήματα στη γλώσσα της χώρας υποδοχής,
- φροντιστηριακά μαθήματα (ενισχυτική διδασκαλία).

Τα παραπάνω μέτρα στοχεύουν στην ένταξη (διάβαζε αφομοίωση) των παιδιών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Γι' αυτό και εντάσσονται στο γενικό τίτλο *διδασκαλία/μάθημα υποδοχής-ένταξης* και αποτελούν τον ένα πόλο της εκπαιδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Το δεύτερο πόλο αποτελεί το λεγόμενο *μάθημα μητρικής γλώσσας*, το οποίο συνδέεται άμεσα με μια ενδεχόμενη παλιννόστηση και επανένταξη στη χώρα/κοινωνία προέλευσης⁴.

Από τη μια δηλαδή έχουμε μια πολιτική αφομοίωσης όσων προτίθενται να μείνουν μόνιμα στη χώρα υποδοχής, και από την άλλη μια πολιτική στήριξης και προώθησης της παλιννόστησης στη χώρα προέλευσης. Αυτή η λεγόμενη *διπλή στρατηγική* επικυρώθηκε και νομιμοποιήθηκε από την Οδηγία της 25ης Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ) του Συμβουλίου της τότε ΕΟΚ (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα).

Τα εκπαιδευτικοπολιτικά μέτρα υποδοχής-ένταξης έχουν αντισταθμιστικό χαρακτήρα και ουσιαστικά εντάσσονται και συνάδουν με το γενικότερο παιδαγωγικό κλίμα της εποχής. Όπως είναι γνωστό, ιδιαίτερα στη δεκαετία του 1960 κυριαρχούν το αίτημα της *ισότητας ή εξίσωσης των ευκαιριών* και τα συνοκλούμενα *αντισταθμιστικά μέτρα* που θα φέρουν την πολυπόθητη ισότητα και θα εξαλείψουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αδικίες.

Το αίτημα της *εξίσωσης* σημαίνει ωστόσο *εξομοίωση* των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα τουλάχιστον με τα παιδιά των μεσοστρωμάτων. Πί-

σω από αυτό το γενικό και κοινωνικό προοδευτικό αίτημα υπήρχε μια σιωπηρή, λανθάνουσα αξιολόγηση και ιεράρχηση. Το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα ήταν *ελλειμματικό* και μη *λειτουργικό*, και άρα θα έπρεπε μέσα από αντισταθμιστικά μέτρα να *εξομοιωθεί* κατά το δυνατό με εκείνο των μεσοστρωμάτων.

Ο *περιορισμένος γλωσσικός κώδικας* των παιδιών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα ήταν διαφορετικός από εκείνο του σχολείου και δυσλειτουργικός, και άρα θα έπρεπε να μετεξεληχθεί και να εξομοιωθεί με αυτόν το δεύτερο, ο οποίος συνέπιπτε με το γλωσσικό κώδικα των μεσοστρωμάτων. Κοντολογίς, η *εξίσωση* ισοδυναμούσε με *εξομοίωση*, *ομοιομορφοποίηση* και άρα αφαρισμό της διαφοράς.

Παρανεθτικά, θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι όλο αυτό το κίνημα συνδέθηκε με τη θεωρία του *ανθρώπινου κεφαλαίου* του Theodore Schultz (1963, 1968) και στόχευε στην αξιοποίηση των *αποθεμάτων ευφυΐας* για χάρη της ανάπτυξης.

Τα θετικά αποτελέσματα αυτού του κοινωνικού και παιδαγωγικού προοδευτικού ρεύματος είναι γνωστά. Γνωστά είναι επίσης τα αδιέξοδά του και η κριτική που ασκήθηκε στην αντισταθμιστική αγωγή και εκπαίδευση. Τα αδιέξοδα της αντισταθμιστικής και αφομοιωτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών άρχισαν ήδη να διαφαίνονται στην αρχή της δεκαετίας του 1970 και ήταν πλέον σαφή και μετρήσιμα στα μέσα της ίδιας δεκαετίας. Εκτός από το γεγονός ότι σχεδόν τα μισά παιδιά αποφοιτούσαν από την υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς απολυτήριο, και άρα καθύονταν στο περιθώριο, διαμορφώθηκε παράλληλα ένα αντίθετο ρεύμα στις τάξεις των μεταναστών γονέων, το οποίο δεν περιόριζαν στην άσκηση κριτικής στο σύστημα, αλλά απαιτούσε μια εκπαίδευση που να συνάδει με τις διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών⁵.

Τα αδιέξοδα της λογικής του ελλείμματος και της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης οδήγησαν περί τα μέσα της δεκαετίας του 1970 σε νέους προβληματισμούς και αναζητήσεις. Στο δεύτερο ήμισυ αυτής της δεκαετίας και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1980 επιχειρήθηκε μια μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς» ή αλλιώς από την *παιδαγωγική για αλλοδαπούς* στη *διαπολιτισμική παιδαγωγική*.

4. Εξαιρεση αποτελεί η πολιτική της Σουηδίας, η οποία προσφέρει σε κάθε παιδί εβδομαδιαία δύο ώρες διδασκαλίας στη γλώσσα της οικογένειάς του (μητρική). Αυτή η προοδευτική πολιτική υποχώρησε κυρίως για οικονομικούς λόγους κατά τη δεκαετία του 1990 (βλ. Δαμανάκης 1997, σελ. 33 κ.ε.).

5. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα σε μερικά Ελληνών γονέων, αυτό το αίτημα πήρε ακραίες μορφές και οδήγησε στη δημιουργία αιμάτων (εθνικών) σχολείων.

4.2. Η υπόθεση της διαφοράς και η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση

Στο πλαίσιο της νέας προσέγγισης, η πολιτισμική διαφορά δεν αντιμετωπίζεται πλέον αξιολογικά-ιεραρχικά ως έλλειμμα, αλλά στη βάση του αξιωματός της *ισοτιμίας των πολιτισμών*. Το πολιτισμικό κεφάλαιο και ο γλωσσικός κώδικας των μειονοτικών μαθητών έχουν τη δική τους αξία και τη δική τους λειτουργικότητα στο δικό τους κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον⁶.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο των διαφορετικών δεν είναι λοιπόν ελλειμματικό αλλά απλώς διαφορετικό, και θα πρέπει να γίνει ως τέτοιο αποδεκτό, να θεωρηθεί ισότιμο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας και να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να το αξιοποιήσουν και να βελτιώσουν έτσι τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες.

Αυτή η νέα προσέγγιση, η οποία ενσωματώνει στους κόλπους της το αίτημα της εξίσωσης των ευκαιριών, χωρίς όμως η εξίσωση να ισοδυναμεί με εξομάλωση, οδήγησε σε ένα νέο παιδαγωγικό αίτημα. Συγκεκριμένα, το αίτημα για *εξομάλωση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μειονοτικών μαθητών με το κεφάλαιο των πλειονοτικών* αντικαταστάθηκε από το αίτημα για *συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό των πολιτισμών*.

Ο *πολιτισμικός εμπλουτισμός* μεταφράζεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης κυρίως ως *εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών και της σχολικής ζωής με στοιχεία από τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των μειονοτικών ομάδων* που εκπροσωπούνται στο εκάστοτε σχολείο.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, θεσπίζονται μέτρα που αφορούν κυρίως τα εξής:

- εισαγωγή της γλώσσας των μεταναστών στην κύρια εκπαίδευση αντί μιας δεύτερης ξένης γλώσσας ή ως γλώσσα επαφής (π.χ. Βρετανία, Γερμανία),
 - δημιουργία διγλωσσών τάξεων,
 - δημιουργία αμφιδύναμων διγλωσσών σχολείων (π.χ. *Euroschulen* στο Βερολίνο),
 - θέσπιση γενικών διαπολιτισμικών αρχών που ισχύουν για την εκπαίδευση (βλ. π.χ. ΚΜΚ, 1996),
 - εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών, κ.λπ.
- Ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών και της σχολικής ζωής οδή-

γεί εκ των πραγμάτων σε έναν πλουραλισμό στο σχολείο, ο οποίος συνάδει σε ένα βαθμό με τις εξελίξεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην Εκπαίδευση, αλλά και με το γενικότερο ευρωπαϊκό πρόταγμα «*ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα*».

Η διαπολιτισμική προσέγγιση της διαφοράς μπορεί να είναι η σημαντικότερη και η πλέον συζητημένη μέχρι σήμερα, δεν είναι όμως η μοναδική. Εκτός του ότι συνεχίζει να είναι παρούσα η υπόθεση του ελλείμματος, υπάρχουν και άλλες εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα η *αντιρατσιστική προσέγγιση*, αλλά και πολλές εκφάνσεις της ίδιας της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Από όλες αυτές τις εκφάνσεις θα αναφερθούμε μόνο σε εκείνη που εκτιμούμε ότι έχει παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία θέλει να είναι διαπολιτισμική και προσεγγίζει τη διαφορά ως *α priori δεδομένη και διατηρήσιμη*. Η εν λόγω προσέγγιση δεν μπαίνει στον κόπο να αναλύσει και να κατανοήσει τη διαφορετικότητα του Άλλου, αλλά τη θεωρεί ως δεδομένη, μόνη και αξία να διατηρηθεί.

Όπως έχουμε υπογραμμίσει και σε παλαιότερη μελέτη μας (βλ. Δαμανάκης, 2000, σελ. 13), στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης η διαφορετικότητα (ιδιαιτερότητα) δεν γίνεται σεβαστή και αποδεκτή, επειδή οι φορείς της εμμένουν σε αυτήν, αλλά χρησιμοποιείται από την κυρίαρχη ομάδα ως κριτήριο κατηγοριοποίησης και ιδιαίτερης αντιμετώπισης των φορέων της εθνοπολιτισμικής διαφοράς. Έτσι η πολιτισμική διαφορά ανάγεται σε κοινωνική κατηγορία και εγκυμονεί τον κίνδυνο να μετατρέψει το *δικαίωμα στη διαφορά σε υποχρέωση στη διαφορά* και να δρομολογήσει διαδικασίες «*μειονοτικοποίησης*» των πολιτισμικά διαφορετικών.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ο διαπολιτισμικός παιδαγωγικός λόγος μπήκε σε μια νέα φάση λόγω των διεθνών μεταφυκοροπολεμικών εξελίξεων και της εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Πριν όμως προχωρήσουμε σε αδρομερείς αναφορές επί αυτών των νεότερων εξελίξεων, θα περιγράψουμε την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ελλάδα.

5. Η εκπαίδευση των «αλλοδαπών» μαθητών στην Ελλάδα

Κατ' αρχάς υπογραμμίζεται ότι η ορολογία που χρησιμοποιείται από το ΥΠΕΠΘ είναι «αλλοδαποί» μαθητές και μάλιστα σε αντιδιαστολή με τους παλιννοστού-

6. Η νέα προσέγγιση δεν είναι και τόσο νέα, μιας και επαναλαμβάνει σε ένα βαθμό την επιχειρηματολογία του Labou (1996) και την κριτική που άσκησε στη λογική του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα και στην αντισταθμιστική σγγαμή.

ντες. Δηλαδή, το κριτήριο διαφοροποίησης είναι η ιθαγένεια, η οποία *de jure* συνεπάγεται διαφορετικά δικαιώματα, όπως για παράδειγμα το δικαίωμα του «στημαφόρου».

Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή και ας προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την εκπαίδευση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών σε συνάρτηση με την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την περίοδο του μεσοπολέμου.

5.1. Η περίοδος του μεσοπολέμου

Η παρουσία των εθνοπολιτισμικά Άλλων δεν είναι καινούργιο φαινόμενο στο νεοελληνικό κράτος. Και δεν θα μπορούσε να είναι, δεδομένου ότι το ελληνικό εθνικό κράτος αναδύθηκε μέσα από την πολυεθνική, πολυγλωσσική και πολυθρησκευτική Οθωμανική Αυτοκρατορία. Επιστημονικό ενδιαφέρον, επομένως, παρουσιάζει το ερευνητικό ερώτημα ποια θέση και ποια μεταχείριση επιφυλάχθηκε στους εθνοπολιτισμικούς Άλλους στο πλαίσιο της δημιουργίας και εδραίωσης του ελληνικού εθνικού κράτους.

Η πραγμάτευση του παραπάνω ερωτήματος υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εργασίας, αλλά και τις παρούσες δυνατότητές μας. Γι' αυτό περιορίζομαστε σε ενδεικτικές αναφορές στην περίοδο του μεσοπολέμου και στην περίοδο μετά το 1964.

Η περίοδος του μεσοπολέμου είναι από εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πλευράς ενδιαφέρουσα κυρίως για τους ακόλουθους λόγους:

- α. Μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους και τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο συνάπτονται διεθνείς συνθήκες (Νείνυ 1919, Σεβρών 1920) στις οποίες ρυθμίζονται και θέματα εκπαίδευσης των μειονοτήτων.
- β. Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών όχι μόνο συνάπτονται συνθήκες που ρυθμίζουν και τα θέματα των μειονοτήτων, κυρίως της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα και της αντίστοιχης χριστιανικής στην Τουρκία (Συνθήκη της Λωζάννης 1923, βλ. π.χ. Τσιούμης 1998, Καλαντζής 2002), αλλά επιπλέον συντελείται η σημαντικότερη ίσως διαδικασία ομογενοποίησης της ελληνικής κοινωνίας και εδραίωσης του εθνικού κράτους.
- γ. Από παιδαγωγικής πλευράς, η εν λόγω περίοδος χαρακτηρίζεται από το κίνημα του δημοτικισμού και τη δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου.
- δ. Κατά την περίοδο αυτή φαίνεται να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των λεγόμενων «ξενόφωνων».

Σε σχέση με την εκπαίδευση των ξενόφωνων, ας υπογραμμιστούν τα ακόλουθα:

Εκτός από τις διεθνείς συνθήκες, τα θεσμικά κείμενα και τα λοιπά εκπαιδευτικά μέτρα που αφορούν την εκπαίδευση των *de jure* ή *de facto* αναγνωρισμένων μειονοτήτων (π.χ. μουσουλμανική, αλβανική, ρουμανική/κουρσοβλάχοι, σλαβόφωνοι, ιοραηλίτες), το 1931 ψηφίστηκε ο Νόμος 4862 περί «ξένων σχολείων», στα οποία προβλεπόταν η διδασκαλία των δύο γλωσσών ως αντικείμενων αλλά και η χρήση τους ως μέσου διδασκαλίας. Ήταν δηλαδή ένα είδος διγλωσσων σχολείων. Επίσης, με τον ίδιο νόμο απαγορεύτηκε η διδασκαλία του «ορθόδοξου θρησκευτικού μαθήματος» σε ετεροδόξους μαθητές, ενώ σήμερα γίνεται λίγο πολύ το αντίθετο.

Ως ένδειξη του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος της εποχής για την εκπαίδευση των «ξενόφωνων» αναφέρουμε το βιβλίο και υποθέτουμε ότι υπάρχουν και άλλα τέτοια βιβλία⁷ – του Νικολάου Γ. Καραχρίστου *Διδακτική των Σχολείων των Ξενόφωνων ως και παντός είδους Σχολείων* από το 1923. Ο Καραχρίστος προσπαθεί να οριοθετήσει τον όρο «ξενόφωνοι» και όσους υπάγονται σε αυτόν και μνημονεύει μια σειρά ξενόφωνων σχολείων, όπως εκείνα «εις τα οποία λαλείται το γνωστόν σλαβονάμεικτον ιδίωμα, επίσης τα δημόσια σχολεία βλαχόφωνων τινών χωρίων της οροσειράς της Πίνδου κ.τ.τ., έτι δε τα κοινοτικά σχολεία της Ισραηλιτικής και Αρμενικής κοινότητας Θεσσαλονίκης, Δράμας, Καβάλας, Ξάνθης κ.τ.τ.» (Καραχρίστος, 1923, σελ. 6). Επίσης, προσπαθεί να φέρει τη διδασκαλία της ελληνικής πιο κοντά σε αυτούς τους πληθυσμούς, καταφεύγοντας σε μεθόδους της εποχής του κυρίως από τη Γερμανία.

Με άλλα λόγια, αυτό που σήμερα αποκαλούμε διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας φαίνεται να εμφανίζεται κατά την περίοδο του μεσοπολέμου κάτω από διαφορετικές ιστορικές συνθήκες και φυσικά με άλλο όνομα και περιεχόμενο. Επομένως, η μελέτη αυτής της περιόδου αλλά και άλλων περιόδων, όπως εκείνη της Κριτικής Πολιτείας, ενδέχεται να μας δώσει ιδέες και ερεθίσματα επίκαιρα και για την εκπαίδευση των «ξενόφωνων» στη σύγχρονη Ελλάδα.

Από την περίοδο του μεσοπολέμου θα κάνουμε ένα μάλλον αυθαίρετο αλλά για να βρεθούμε στο 1964.

7. Ο ίδιος ο Καραχρίστος μνημονεύει δύο βιβλία που αναφέρονται στα Νηματογενή ξενόφωνα. Σύμφωνα δε με τα στοιχεία που αναφέρονται σε τρία έργα του ο Καραχρίστος υπήρξε Διευθυντής Διδασκαλείου, Πρεσβύτερος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και Κοθηγητής Διδακτικής –των εις το Πανετ. Μετακτ. Δημοδιδασκάλων–.

5.2. Οι περίοδοι 1964-1974 και 1976-1986

Η περίοδος 1964-1974 χαρακτηρίζεται από την εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση που δεν έγινε». Αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι πρωτεργάτες αυτής της μάλλον ετεροχρονισμένης μεταρρύθμισης ήταν ο Γεώργιος Παπανδρέου και ο Ευάγγελος Παπανούτσος, δεν είναι δύσκολο να αντιληφθούμε ότι αυτή λειτουργεί στον απόηχο του δημοτικισμού. Ενός κοινωνικού και παιδαγωγικού κινήματος που πνίγηκε από τις συντηρητικές κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, που βρήκαν την πλέον αποδοτική έκφρασή τους στη χούντα των συνταγματαρχών το 1967, η οποία και ακύρωσε την εν λόγω μεταρρύθμιση.

Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι μετά την κατάρρευση της χούντας η μεταρρύθμιση του 1964 υιοθετήθηκε και (επανα)θεσμοθετήθηκε το 1976 από μια κυβέρνηση της συντηρητικής παράταξης. Αν μάλιστα δεχθούμε ότι η μεταρρύθμιση του 1976 αποτελεί επαναθεσμοθέτηση της μεταρρύθμισης του 1964, τότε αυτή είναι ετεροχρονισμένη και μάλιστα όχι μόνο λόγω του χρόνου και των εσωτερικών γεγονότων που μεσολάβησαν, αλλά και επειδή το προοδευτικό κοινωνικό και παιδαγωγικό κίνημα της δεκαετίας του 1960 για ισότητα ευκαιριών βρήκε έκφραση κυρίως τη δεκαετία του 1980 στην Ελλάδα.

Το κύριο χαρακτηριστικό των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της Νέας Δημοκρατίας (Ν. 309/76, Ν. 576/77) και του ΠΑΣΟΚ (Ν. 1268/82, Ν. 1404/83, Ν. 1566/85) είναι η προσπάθεια *εκδημοκρατισμού* της εκπαίδευσης. Οι μεταπολιτευτικές κυβερνήσεις, και ιδιαίτερα εκείνες του ΠΑΣΟΚ, επηρεασμένες από τις ενδοελληνικές τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος αλλά και από το προοδευτικό παιδαγωγικό κίνημα της *ισότητας/εξίσωσης των ευκαιριών*, προσπάθησαν να προωθήσουν τις *συμμετοχικές διαδικασίες* και να καταστήσουν την εκπαίδευση προσελασμένη σε όσο το δυνατόν περισσότερους Έλληνες πολίτες.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό των δεκαετιών του 1970 και του 1980, πάντα ως προς την εκπαίδευση, είναι η *εσωστρέφεια* και η *ενδοσκόπηση*. Στην εν λόγω περίοδο επιχειρήθηκε ένας εσωστρεφής εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εσωστρεφής, την έννοια ότι, παρόλο που η Ελλάδα εντάχθηκε στην τότε ΕΟΚ, η μεταρρύθμιση κινήθηκε στη λογική της *μονογλωσσίας*, της *μονοπολιτισμικότητας* και της *εθνικής ομοιογένειας* και απορροσε τις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του συστήματος. Ο *εθνοπολιτισμικός Άλλος* δεν εμφανίζεται πουθενά και η πολιτισμική ετερότητα δεν αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού.

5.3. Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών

Σε αυτό το κλίμα της ομοιογένειας και της εδραίωσης των μεταρρυθμίσεων του 1976 και του 1986 εμφανίζονται, προερχόμενοι από τρίτες χώρες, οι πρώτοι πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά διαφορετικοί. Στην αρχή ως *ομογενείς παλιννοστούντες* και στη συνέχεια ως *ξένοι*. Το πολιτικό και παιδαγωγικό κλίμα της εποχής λειτουργεί ανασταλικά στην πρόσληψη και κατανόηση της *πολιτισμικής διαφορής*. Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται στη λογική της *υπόθεσης του ελλειψήματος* και ακόμη χειρότερα στη λογική της *φιλελεύθερας* και της *φιλανθρωπίας*.

Όπως έχουμε αναφέρει και σε παλαιότερη μελέτη μας, από την οποία δανειζόμαστε κάποια στοιχεία (Δαμιανάκης, 2000), στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο «προνοιακό» χαρακτήρα. Τα σχετικά Βασικά και Προεδρικά Διατάγματα αυτής της περιόδου αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη «επιείκεια» κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις, μειώνοντας στα γλωσσικά μαθήματα τη βάση από το δέκα (10) στο οχτώ (8) κατά τα δύο πρώτα έτη φοίτησης⁸. Η παιδαγωγική παραδοχή των εν λόγω μέτρων είναι ότι οι μαθητές θα προσαρμοστούν και θα ενταχθούν στο υπάρχον σύστημα αρκεί να τους δοθεί πίστωση χρόνου.

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 ο θεσμός των τάξεων υποδοχής. Και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, άρθ. 45) τόσο οι 1 έξεις υποδοχής (ΥΥ) όσο και ο νέος θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων (ΦΤ).

Στόχος των ΥΥ και των ΦΤ είναι η *προσαρμογή* των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται. παρόλο που οι σχετικές υπουργικές εγκυκλίαι και αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης όσο οι μαθητές φοιτούν στις ΥΥ.

Εξιολογώντας συνολικά την εκπαιδευτική κατάσταση μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο σε

8. Η επεισκή αντιμετώπιση των μαθητών μέσα από τη μείωση των απαιτήσεων του σχολείου δεν επιτυγχάνει να αγγίξει με τα μέτρα «θετικής διάκρισης» που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς κυρίως στην αγγλοεξιστική χώρα.

θεσμικό επίπεδο όσο και στην εκπαιδευτική πράξη κυριαρχεί η λογική της απόθεσης του ελλείμματος και των αντισταθμιστικών μέτρων. Και στα δύο επίπεδα προτάσσεται η *ίδια ταυτότητα* και απαιτείται από τον Άλλο να προσαρμοστεί και να την υιοθετήσει, θυσιάζοντας την *ετερότητά* του.

5.4. Η κατάσταση μετά το 1996

Η κριτική που ασκήθηκε κατά καιρούς στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τα διαφαινόμενα αδιέξοδά της οδήγησαν στο πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1990 σε 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».

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».

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 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, άρθ. 35, παρ. 4).

Κύριο χαρακτηριστικό της στοχοθεσίας του Ν. 2413/96 είναι ότι η ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων νομοποιείται μέσα από την *επίκληση* της *πολιτισμικής ιδιαιτερότητας* και του *συνακόλουθου δικαϊκού* της *διαφοράς*. Αυτή η επίκληση ανάγεται, με τη σειρά της, σε ένα συγκεκριμένο τρόπο προσέγγισης, κατανόησης και διαχείρισης της διαφοράς, στον οποίο αναφερθήκαμε ήδη παραπάνω.

Υπενθυμίζουμε ωστόσο ότι η προσέγγιση της διαφοράς ως *a priori* δεδομένης και διατηρήσιμης τη μετατρέπει από πολιτισμική σε κοινωνική κατηγορία. Και το *δικαίωμα στη διαφορά* απειλεί να μετατραπεί σε *υποχρέωση στη διαφορά*, πράγμα που εγκυμονεί, με τη σειρά του, τον κίνδυνο της *μειονοτικοποίησης* των πολιτισμικά διαφορετικών και τη λήψη ειδικών θεσμικών μέτρων γ' αυτούς.

Η λήψη ειδικών θεσμικών μέτρων για τους πολιτισμικά διαφορετικούς από την κυρίαρχη ομάδα επιμερίζεται το στοιχείο του *ετεροπροσδιορισμού* του ατόμου ή της ομάδας φορέα της διαφοράς, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον το ίδιο να προσδίδει απρόσκοπτα το δικό του νόημα και περιεχόμενο στη διαφορά του, αλλά εκείνα που η κυρίαρχη ομάδα, με δικά της κριτήρια, αποφάσισε και θεσμοθέτησε. Το ζητούμενο όμως δεν είναι η θέσπιση ξεχωριστών θεσμών για τη διατήρηση και καλλιέργεια της διαφοράς, αλλά η διαμόρφωση των υπαρχόντων έτσι ώστε η διαφορά να έχει θέση σε αυτούς. Σύμφωνα με τη θέση του *πολιτισμικού εμπλουτισμού*, το ζητούμενο είναι να μη θεωρείται ο εθνοπολιτισμικός Άλλος απειλή αλλά πρόκληση και ευκαιρία για πολιτισμικό εμπλουτισμό. Είναι θέμα δημοκρατίας η παροχή στον εθνοπολιτισμικό Άλλο δυνατοτήτων και ευκαιριών να διατηρήσει και να καλλιεργήσει τη διαφορετικότητά του στο βαθμό που ο ίδιος το επιθυμεί.

Η θέση του *πολιτισμικού εμπλουτισμού* συζητείται ωστόσο και στην Ελλάδα. Δεν φαίνεται όμως να έχει βρει ακόμη την έκφρασή της στην ελληνική εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλές αντιφάσεις, με κυρίαρχη εκείνη που εστιάζεται μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης.

Αξιολογώντας κανείς συνολικά τη σημερινή κατάσταση και ιδιαίτερα τις προοπτικές του Υπουργείου Παιδείας μετά την ψήφιση του Νόμου 2413/96, μπορεί να υποστηρίξει ότι βρισκόμαστε σε μια *αντιφατική κατάσταση*, όπου το *μεν* ΥΠΕΠΘ, τουλάχιστον μέχρι τώρα, θεσπίζει μέτρα και χρηματοδοτεί προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (όπως τα προγράμματα *εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, Τσιγγανοπαίδων, παλιννοστούντων και αλλοδαπών*), η δε εκπαιδευτική πράξη αντιστέκεται.

Τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ για την «Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» είναι παρεμβατικά προγράμματα که έχουν συχνά να αντιπαλέψουν την αδράνεια και τις αντιστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης και της γραφειοκρατίας. Χαρακτηριστικές είναι οι διαπιστώσεις των υπευθύνων 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 πεισθούν η διοίκηση, οι γονείς, σε κάποιες περιπτώσεις και οι εκπαιδευτικοί να τα δεχθούν, και πώς θα αποφευχθούν οι διάφοροι γραφειοκρατικοί και τεχνοκρατικοί σκόπελοι.

Χαρακτηριστική είναι επίσης η γνωστή στο Πανελλήνιο περίπτωση της Νέας Μηχανιώνας — και οι συναφείς περιπτώσεις —, όπου ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων δεν συμφώνησε να δοθεί η σημαία κατά την παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου το 2000 και το 2003 σε αριστούχο Αλβανό μαθητή. Οι αντιφάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν το αντίστοιχο τους στην κοινωνία. Σε αυτήν υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας ως αντικειμενικής πραγματικότητας και της κοινωνικής συνειδησίας σε σχέση με αυτή την πραγματικότητα.

6. Το πολιτισμικό κεφάλαιο των εθνοπολιτισμικών Άλλων ως πολιτισμικό απόθεμα για την κοινωνία υποδοχής και ως πόρος για τους ίδιους

Η παραπάνω αντιφατικότητα δεν χαρακτηρίζει ωστόσο μόνο την Ελλάδα, που μόλις τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια εξελίσσεται από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, αλλά σε ένα βαθμό και άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες μισό αιώνα μετά την υποδοχή των πρώτων μεταπολεμικών μεταναστών συμπεριφέρονται σαν να μην είναι χώρες υποδοχής μεταναστών, οι δε θεσμοί τους συνεχίζουν να λειτουργούν στη λογική του πολιτισμικά ομοιογενούς εθνικού κράτους. Οι εθνοπολιτισμικοί Άλλοι και ιδιαίτερα οι οικονομικοί μετανάστες αντιμετωπίζονται ως εργατική δύναμη ή, αλλιώς, ως οικονομικό κεφάλαιο και λιγότερο ως πολιτισμικός πλούτος.

Νεότερες θεωρητικές συζητήσεις, ωστόσο, οι οποίες θα μπορούσαν, κατ' αναλογία προς την υπόθεση του ελλειμματος και της διαφοράς, να συμπεκνώνουν στον όρο *υπόθεση των πόρων/αποθεμάτων* (resources), προσπαθούν να αναδείξουν την αξία του πολιτισμικού κεφαλαίου των εθνοπολιτισμικών Άλλων για το κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της νέας υπόθεσης το πολιτισμικό κεφάλαιο των εθνοπολιτισμικών Άλλων εμφανίζεται σε δύο εκδόσεις. Από τη μια συζητείται στη λογική του *πολιτισμικού εμπλουτισμού*, αλλά σε άμεση συνάρτηση με την οικονομία, και από την άλλη ως *αυταξία*.

Όπως μας πληροφορεί, για παράδειγμα, ο κοινωνιολογολόγος Michael Clyne (2005, σελ. 21 κ.ε.), η γλωσσική πολιτική στην Αυστραλία πέρασε από πολλά στάδια για να καταλήξει τη δεκαετία του 1990 σε μια κοινωνικοοικονομική

προσέγγιση των γλωσσών των διαφόρων εθνικών κοινοτήτων στην Αυστραλία. Στη νέα προσέγγιση υπαγοραμμιζόταν η αξία των γλωσσών και των πολιτισμών των εν λόγω κοινοτήτων ως πόρων και αποθεμάτων για την κοινωνία, την οικονομία και ιδιαίτερα το εμπόριο της Αυστραλίας. Σε αυτή τη νέα προσέγγιση δεν ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά ο εμπορικός κόσμος της Αυστραλίας, (ίσως επειδή η γλώσσα του εμπορίου είναι έτσι κι αλλιώς η αγγλική, αλλά και επειδή ήταν μια πολιτική που προήλθε από πάνω (από την κυβέρνηση), όπως υπογραμμίζει ο ίδιος ο Clyne (2005, σελ. 26).

Αυτή η νέα προσέγγιση δεν είναι και τόσο νέα, με την έννοια ότι αποτελεί μια επανάληψη της θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου» του Schultz. Μόνο που αυτή τη φορά πρέπει να αξιολογηθούν τα *αποθέματα ευφύας* των εθνοπολιτισμικών Άλλων. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της έκφανσης της «υπόθεσης των πόρων/αποθεμάτων» είναι ότι το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο των Άλλων προσεγγίζεται από την οπτική της κυρίαρχης ομάδας και θεωρείται ως αξιοποιήσιμο απόθεμα προς όφελός της. Συχνά όμως βέβαια προφυλάσσονται οι εθνικές ομάδες από μια ενδεχόμενη περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, με το να εντάσσεται το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο στο κοινωνικοοικονομικό γίγνεσθαι και να θεωρείται αξιοποιήσιμο απόθεμα.

Σε αντίθεση με την εν λόγω έκφανση, στο πλαίσιο της οποίας δεν διαταράσσεται η πολιτισμική ομοιογένεια, η δεύτερη έκφανση της «υπόθεσης των πόρων/αποθεμάτων» συνδέεται με το αίτημα για αναγνώριση και με διαδικασίες κοινωνικού πλουραλισμού ή και ετερογενοποίησης. Το εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο δεν προσεγγίζεται ως απόθεμα για το σύστημα και κατά συνέπεια για την κυρίαρχη ομάδα, αλλά ως πόρος για τα ίδια τα «μειονετικά» υποκείμενα — στα οποία πρέπει να δοθούν ευκαιρίες για την αξιοποίηση αυτών των πόρων, ώστε να διαμορφώσουν τη ζωή τους στην κοινωνία υποδοχής/διαμονής (βλ. Krüger-Portatz, 2005, σελ. 175 κ.ε.).

Παροχή ευκαιριών για την αξιοποίηση των εν λόγω πόρων στην κοινωνία υποδοχής σημαίνει όμως δημιουργία κοινωνικοπολιτισμικών, (ίσως και οικονομικών) χώρων στους οποίους αξιοποιούνται οι πόροι. Αυτό όμως, αντίλογον κάποιος, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία «παράλληλων κοινωνιών»,⁹ στη διαμερισματοποίηση της κοινωνίας, στη διαταραχή της κοινωνικής συνοχής και σε κοινωνικές συγκρούσεις. Ενδεχόμενες κοινωνικές συγκρούσεις θα βλάψουν, πρώτα απ' όλα, τους πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά αδύναμους Άλλους, για

9. Σχετικά με τη συζήτηση περί «παράλληλων κοινωνιών» βλ. Bielefeldt & Heilmeyer (2000), Heilmeyer Müller & Schröder (1997) και Δαμανάκης (2003 και 2005).

χάρη των οποίων επιτράπηκε μια διαδικασία ετερογενοποίησης της κοινωνίας. Επομένως, ο σίγουρος, δοκιμασμένος και για όλους ωφέλιμος δρόμος είναι εκείνος της κοινωνικής συνοχής και ομοιογένειας.

Είναι προφανές ότι μια τέτοια επιχειρηματολογία μάς κυρίζει στο σημείο από το οποίο ξεκινήσαμε. Δηλαδή στη λογική του εθνικού κράτους, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική συνοχή διασφαλίζεται με την προσαρμογή του εθνοπολιτισμικού Άλλου στην εθνική κανονικότητα. Μια κανονικότητα που βρίσκεται ωστόσο σε αντίφαση με τις σύγχρονες μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών, τις συνακόλουθες συναντήσεις και τις ειρηνικές ή συγκρουσιακές αλληλεπιδράσεις των πολιτισμών.

Στο πλαίσιο των πολιτισμικών συναντήσεων και αλληλεπιδράσεων ζητούμενο, για παράδειγμα, δεν είναι πλέον μια μονοπολιτισμική και μονογλωσσική εκπαίδευση, αλλά δίγλωσσα σχολεία. Ζητούμενο επίσης είναι ένα άτομο το οποίο, πέρα από την πολιτισμική του ταυτότητα και αυτοσυνειδησία, διαθέτει όλες αυτές τις σύγχρονες ικανότητες και δεξιότητες οι οποίες συνήθως συμπεκνώνονται στον όρο *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα*. Μια ικανότητα η οποία, αν δεχθούμε ότι είναι γενική και απαραίτητη για κάθε μέλος των σύγχρονων κοινωνιών, τότε συνδέεται άμεσα με αυτό που στην ευρωπαϊκή παιδαγωγική παράδοση αποκαλείται *γενική παιδεία*.

7. Θεωρητικός-επιστημολογικός και εκπαιδευτικοπολιτικός επίλογος

Με την τελευταία υπόθεση υπαινισσόμαστε ότι η *διαπολιτισμική παιδευτική* και *εκπαιδευτική διάσταση* θα πρέπει να συζητηθεί σε συνάρτηση με τη *γενική παιδεία* και ότι ο *διαπολιτισμικός λόγος* οφείλει να βρει τη θέση του και να ενταχθεί στην παιδαγωγική θεωρία.

Πρόκειται ωστόσο για μια θεωρητική και σε ένα βαθμό και επιστημολογική συζήτηση στην οποία δεν θα επικταθούμε. Υπογραμμίζουμε μόνο πως θα άξιζε τον κόπο να θεωρήσει κανείς συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους της νεοελληνικής εκπαίδευσης και από την οπτική του *εθνοπολιτισμικού Άλλου* και της *ετερότητας*.

Θα κλείσουμε με μερικές εκπαιδευτικοπολιτικές επιστημάνσεις. Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, οι μεταρρυθμίσεις των δεκαετιών του 1970 και του 1980 ήταν εσωστρεφείς, τα δε επιμέρους μέτρα που λήφθηκαν στη συνέχεια είχαν κατά κανόνα συμπληρωματικό χαρακτήρα και στόχευαν κυρίως στην εδραίωση των εν λόγω μεταρρυθμίσεων.

Όμως σήμερα η Ελλάδα και το εκπαιδευτικό της σύστημα στέκονται μπροστά σε τουλάχιστον τρεις δέσμες δεδομένων. Η πρώτη αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, στο σκληρό πυρήνα της οποίας ανήκει και η Ελλάδα. Η δεύτερη εστιάζεται στην παρουσία εθνοπολιτισμικών Άλλων εντός της ελληνικής επικράτειας, φαινόμενο που δεν αναγκάζει μόνο στην ελεύθερη διακίνηση των Ευρωπαίων πολιτών, αλλά κυρίως στη μαζική είσοδο μεταναστών από τρίτες χώρες. Η τρίτη δέσμη δεδομένων, τέλος, αφορά τον παγκοσμιοποιημένο ελληνισμό της διασποράς την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Αυτό που χρειάζεται σήμερα η Ελλάδα είναι μια εξωστρεφής εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα συνδυάζει τις παραπάνω τρεις δέσμες δεδομένων και θα αποδεσμεύει τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης από τα ασφυκτικά όρια της εθνικής ιδεολογίας. Προς αποφυγή πιθανών παρεξηγήσεων και για να γίνει κατανοητή η τελευταία θέση μας, θα φέρουμε ένα παράδειγμα από την ελληνική διασπορά. Όπως αναφέρθηκε ήδη, σύμφωνα με τη λογική του εθνικού παραδείγματος, η δασκαλία και η καλλιέργεια της εθνικής γλώσσας λαμβάνουν χώρα στα όρια της εθνικής επικράτειας και μόνο κατ' εξαίρεση και βάσει σύμβασης στο πλαίσιο μιας άλλης εθνικής επικράτειας. Αν όμως έτσι έχουν τα πράγματα, τότε πώς νομιμοποιείται η Ελλάδα να παρεμβάινει έμμεσα ή και άμεσα στα εκπαιδευτικά πράγματα ενός άλλου κυρίαρχου, εθνικού κράτους, όπως είναι η Γερμανία, η ενός πολυπολιτισμικά προσανατολισμένου κράτους, όπως είναι η Αυστραλία και ο Καναδάς, και να ασκεί εκπαιδευτική πολιτική για τους ελληνικής καταγωγής πληθυσμούς;

Είναι προφανές ότι τα παραπάνω ερωτήματα δεν μπορεί να απαντηθεί με επιχειρήματα προερχόμενα από το εθνικό παιδαγωγικό παράδειγμα. Επομένως, χρειαζόμαστε μια άλλη προσέγγιση – αν όχι παράδειγμα – , στο πλαίσιο της οποίας η γλώσσα και ο πολιτισμός αποδεσμεύονται από τα όρια του εθνικού κράτους και της εθνικής ιδεολογίας και θεωρούνται σε ένα υπερεθνικό επίπεδο, όπου έχουν τη δυνατότητα να συναντηθούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση – η οποία συνήθως αποκαλείται *διαπολιτισμική* , οι ανά τον κόσμο ελληνόγλωσσες νησιδες νομιμοποιούνται να υπάρχουν και να λειτουργούν, αλλά και να διασυνδέονται μεταξύ τους και με το μητροπολιτικό κέντρο, την Ελλάδα, και να συγκροτούν ένα παγκόσμιο πολιτισμικό δίκτυο. Αυτή η προσέγγιση φαίνεται επίσης να συνάδει και με τις γενικότερες παγκόσμιες εξελίξεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από δύο μεγάλα αντιθετικά ρεύματα, από μια *οικονομική και καταναλωτική οικουμενικότητα* (universality) και από μια *πολιτισμική μερικότητα* (particularity).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bielefeldt, Heiner & Heilmeyer, Wilhelm, «Konflikte um religiöse Symbole: Moscheebau und Muezzinruf in deutschen Städten», στο *Journal für Konflikt – und Gewaltforschung*, Heft 2, σελ. 250-265, 2000.
- Clyne, Michael, «Sprachdemographie und Sprachpolitik in Australien: das wechselhafte Schicksal von Einwandersprachen», στο *IMIS-Beiträge*, 26, σελ. 11-28, 2005.
- Heilmeyer, W., Müller, J. & Schröder, H., *Verlockender Fundamentalismus*, Frankfurt, Suhrkamp, 1997.
- Krüger-Potratz, Marianne, *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*, Münster, Waxmann, 2005.
- Kultusminister Konferenz, *Empfehlung «Interkulturelle Bildung in der Schule»*, Beschluss der KMK vom 25.10.1996.
- Labov, William, *The social Stratification of English in New York City*, New York, Center of Applied Linguistics, 1968.
- Pregel, Annedore, *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen, Leske + Budrich, 1995.
- Schultz, Theodore W., *The Economic Value of Education*, New York, Columbia University Press, 1963.
- Schultz, Theodore W., «Capital Human», *International Encyclopedia of Social Sciences*, New York, 1968.
- Δαμανάκης, Μιχάλης, «Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη», στο ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, σελ. 33-42, Αθήνα, 1997.
- Δαμανάκης, Μιχάλης, «Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα», *Επιστημες Αγωγής*, 1-3, σελ. 3-23, 2000.
- Δαμανάκης, Μιχάλης, *Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1988-98)*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο, 2003 (www.uoc.gr/diaspora).
- Καλοντζής, Γεώργιος, «Οι παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους για τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης 1919-1928», διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 2002.
- Κοραχίτιος, Νικ. Γ., *Διδακτική των Σχολείων των Ξενόφωνων ως και παντός είδους Σχολείων*, Θεσσαλονίκη, εκδοτικό κατάστημα Σ. Παπανέστορος, 1923.
- Μπουζάκης, Σίμης, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, 1986.
- Τσιούμης, Αλ. Κωστής, «Η νομοθετική πολιτική για την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης 1923-1940», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σελ. 141-158, 1998.