

*Καναβάκης Μιχαήλ*¹

*Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης
κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες*²

Ιωάννινα 2004

¹ Για τις επιστημονικές θέσεις και απόψεις που διατυπώνονται στο κείμενο αυτό υπεύθυνος είναι ο συγγραφέας. Οι θέσεις και οι απόψεις του συγγραφέα δεν δεσμεύουν τον επιστημονικό υπεύθυνο του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» ή το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

² Το παρόν κείμενο αποτελεί επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», το οποίο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Η παρουσία του κειμένου στο διαδίκτυο εξυπηρετεί επιμορφωτικές ανάγκες και ανάγκες ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά απευθύνεται και στο ευρύ κοινό. Κάθε αθέμιτη χρήση του κειμένου υπόκειται στις διατάξεις του νόμου περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Φιλολογική επιμέλεια: Ειρήνη-Σοφία Κιαπίδου.

Επιστημονική επιμέλεια, εποπτεία, συντονισμός: Αθανάσιος Ε. Γκότοβος.

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σύγχρονες κοινωνίες από τη συνύπαρξη διαφόρων εθνοπολιτικών ομάδων. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε μία σύντομη αναφορά στις μορφές αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων.

1.

Η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, κυρίαρχη μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, θεωρείται εθνοκεντρική. Βασική ιδέα της είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτισμική και πολιτική άποψη. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες ομάδες “πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας”. Στη λογική της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής το σχολείο επιφορτίζεται με την ευθύνη της μετάδοσης γνώσεων και της καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων “σ’ όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτική τους προέλευση”, για να μπορούν αυτά όχι μόνο να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας, αλλά και να ωφελούνται από τα αγαθά που αυτή προσφέρει.

Ο πλέον ενδεδειγμένος τύπος σχολείου της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο. Η παρουσία στο σχολείο αυτό παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποτελεί “πρόβλημα”, που πρέπει να “παραμεριστεί”. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής η γλώσσα είναι το κλειδί για την αφομοίωση των παιδιών και γι’ αυτό και η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του σχολείου θεωρείται ως σημαντικό μέσο για την επιτυχία του επιδιωκόμενου σκοπού. Εάν παρά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική μια ομάδα επιθυμεί να διατηρήσει τη γλώσσα της και τον πολιτισμό της, αυτό είναι “δικαίωμά της και δική της ιδιωτική υπόθεση, και όχι υπόθεση δημόσιων θεσμών όπως το σχολείο. Το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά όλα τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό”.

2.

Η εκπαιδευτική αγωγή της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του '60. “Θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της πνευματικότητας και στοχεύει στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας”. Ο όρος “ενσωμάτωση” υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε ομάδα με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι φορέας ενός πολιτισμού και δε δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κυρίαρχης κοινωνίας, “αλλά με τον τρόπο της επιδρά σ’ αυτή, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης”.

“Η ενσωμάτωση συνδέεται πάντοτε με πολιτισμικές διαφορές και την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία, ωστόσο, γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν προκαλεί -τουλάχιστον φανερά- τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας”.

“Η πολιτισμική αρμονία και σταθερότητα ως στόχος και κοινωνικός όρος βασίζονται στην παραδοχή ότι υπάρχουν αξίες και πεποιθήσεις που όλοι εγκρίνουμε και αποδεχόμαστε, που μπορούν και πρέπει να ενισχυθούν ακολουθώντας μια πολιτική ανεκτικότητας και σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας”.

Αρνητικό για τις ομάδες με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι ότι η κυρίαρχη κοινωνία είναι εκείνη που καθορίζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι αξίες αυτές για την κυρίαρχη κοινωνία είναι αδιαπραγμάτευτες και ότι αν θέλουν οι ομάδες να επιτύχουν στα πλαίσια της κυρίαρχης κοινωνίας, θα πρέπει να τις υιοθετήσουν.

Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών, η οποία καταλαμβάνει κεντρική θέση στο μοντέλο, “ταυτίζεται στην ουσία με τον κοινωνικό έλεγχο, αφού προϋποθέτει συμμόρφωση και αποδοχή του κυρίαρχου συστήματος αξιών και πεποιθήσεων”.

Στα πλαίσια της πολιτικής ενσωμάτωσης η εκπαίδευση καλείται, κατά τους υποστηρικτές του μοντέλου αυτού, πέρα από την επάρκεια στην επίσημη γλώσσα του σχολείου να παρέμβει με προγράμματα, τα οποία θα διευκολύνουν τα παιδιά ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη κοινωνία. Στόχος, δηλαδή, της εκπαίδευσης δεν είναι η διατήρηση των βασικών αξιών κάθε ομάδας που αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητά της, αλλά η ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμική προέλευση στην κυρίαρχη κοινωνία, με τρόπο

που να διασφαλίζεται η πολιτισμική ομοιογένεια της τελευταίας. Τα παιδιά των παραπάνω ομάδων καλούνται να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου που έχει διαμορφωθεί για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κυρίαρχης κοινωνίας, αλλά που αδυνατεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες που δημιουργεί η παρουσία των διάφορων ομάδων στα πλαίσια της κυρίαρχης κοινωνίας. Ακόμα και όταν εισάγονται πολιτισμικές πτυχές των ομάδων αυτών στα προγράμματα του σχολείου, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού.

3.

Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίστηκε στη δεκαετία του '70 πρώτα στις ΗΠΑ και μετά στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Σε αυτή την εξέλιξη συνετέλεσε η αποτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης να δώσουν ικανοποιητική απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τα παιδιά με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Σε αντίθεση με τη θέση της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής "ότι οι κοινωνίες είναι πολιτικά και πολιτισμικά ομοιογενείς", η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διάφορων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Αυτό που ενώνει όλες τις ομάδες είναι η πολιτική εξουσία του κράτους, το οποίο θεωρείται ουδέτερο και έχει ως έργο του τη διασφάλιση και την απονομή της δικαιοσύνης. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και αρμονικά στη βάση του πλουραλισμού, ο οποίος ενθαρρύνει όλους τους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας μέσα, βέβαια, στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών και διαδικασιών. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο οι διάφοροι εθνικοί πολιτισμοί (ή τουλάχιστον κάποιες σχηματικές ή επιλεκτικές εκδοχές τους) διδάσκονται στα σχολεία με στόχο τα παιδιά να είναι περήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τους πολιτισμούς και άλλων ομάδων.

Οι θεωρητικοί του πολιτισμικού πλουραλισμού θεωρούν ότι μία σύγχρονη κοινωνία αποτελείται από την κυρίαρχη ομοιογενή πλειοψηφία και από μικρές μειονότητες με τους δικούς τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Αυτοί οι πολιτισμοί πρέπει να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτοί. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζονται αρμονικές σχέσεις και συνοχή στην κοινωνία.

Στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτύσσεται ποικιλία προγραμμάτων, στα οποία λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των ομάδων αυτών και αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. “Η συλλογιστική είναι ότι μαθαίνοντας το παιδί για τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση θα ενισχυθεί η αυτοαντίληψή του και θα βελτιωθεί η σχολική του επίδοση, με αποτέλεσμα την προώθησή της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η γνώση, επίσης, του πολιτισμού των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις έναντι ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα”.

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να συμφωνούν στους παρακάτω βασικούς της στόχους:

- α. “μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σ’ όλους τους μαθητές”,
- β. “βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών και ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές”,
- γ. “καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, καθώς και θετικών στάσεων έναντι ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση”,
- δ. “ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού”.

Κριτική εναντίου της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η κριτική αφορά τόσο το επίπεδο της θεωρητικής θέσης και τεκμηρίωσης, όσο και το επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής και προέρχεται τόσο από τους συντηρητικούς όσο και από τους ριζοσπαστικούς κριτικούς.

α. Κατά τους συντηρητικούς κριτικούς η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική:

- υποσκάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες ομάδων με γλωσσική πολιτισμική ιδιαιτερότητα,
- “αντιστρατεύεται τον βασικό σκοπό της εκπαίδευσης, που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας”,
- προκαλεί κοινωνικό δικασμό γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία,
- πολιτικοποιεί την εκπαίδευση για να βοηθήσει τα παιδιά των παραπάνω ομάδων.

β. Η ριζοσπαστική κριτική θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική:

- “εστιάζεται στο πολιτισμικό επίπεδο και παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού”,
- δεν ασχολείται με τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων σε βάρος των μειονοτικών ομάδων και δεν προωθεί την ανάλυση των θεσμικών δομών που αποκλείουν τα μέλη των ομάδων αυτών από την πρόσβαση στους μηχανισμούς της εξουσίας,
- “δεν την απασχολούν οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και αποφεύγει αναλύσεις της ταξικής διάρθρωσης, του θεσμικού ρατσισμού, των μηχανισμών καταπίεσης και άλλων συστημάτων που χρησιμοποιούνται για να περιορίσουν τις δυνατότητες των μειονοτικών ομάδων να έχουν μερίδιο στην εξουσία”.

Οι ριζοσπάστες κριτικοί καταλογίζουν και άλλες ευθύνες στην πολυπολιτισμική πολιτική, ορισμένοι μάλιστα τη θεωρούν “ως μια συνειδητή στρατηγική για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές εξεγέρσεις” των ομάδων με γλωσσικές και

πολιτισμικές ιδιαιτερότητες “εναντίον των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται, καθώς και οι πολιτικές και κοινωνικές τους διεκδικήσεις”.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να πει κανείς ότι κατά τους ριζοσπάστες κριτικούς η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική “είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εργασίας” που μπορούν να προέλθουν από την αντίσταση των ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

4.

Η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του '80 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής ασκούν κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική “για τη στάση της να τονίζει ατομικές θέσεις μάλλον παρά κοινωνικές δυνάμεις, για την απροθυμία της να αμφισβητήσει το σύστημα (status quo) και για την εμπλοκή της στον ιδεολογικό αγώνα με σκοπό να εμποδίσει κοινωνικές αλλαγές”.

Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής “πιστεύουν ότι πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Θεωρούν ότι η έμφαση στο άτομο παρά στην κοινωνία (η ιδέα, δηλαδή, ότι το πρόβλημα έγκειται στο άτομο μάλλον παρά στην κοινωνία) διαιωρίζει την πεποίθηση ότι οι μειονοτικοί έχουν ‘ελλείμματα’ που χρειάζονται αντιστάθμιση. Έτσι, οι αδυναμίες της κοινωνίας της πλειοψηφίας και ο θεσμικός ρατσισμός παραμένουν αδιερεύνητοι”.

Με το σκεπτικό ότι ο ρατσισμός δεν υπάρχει μόνο στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής “θεωρούν ως έργο άμεσης προτεραιότητας τη μείωση ρατσισμού σ’ όλους τους κοινωνικούς θεσμούς συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου. Αντιμετωπίζοντας το ρατσισμό όχι ως ιδεολογικό αναχρονισμό, αλλά ως ουσιαστικό χαρακτηριστικό της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής μιας κοινωνίας σε κρίση, θεωρούν ότι η καταπολέμησή του είναι κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει όλες της περιοχές της κοινωνικής ζωής”. Η αντιρατσιστική προσπάθεια στο επίπεδο της

εκπαίδευσης μπορεί να σημειώσει επιτυχία στο μέτρο που αυτή ενταχθεί στην ευρύτερη πολιτική αντιπαράθεση.

Ο Μάρκου (1996, 23) αναφέρει “τρεις θεμελιώδεις στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης” όπως τους περιγράφει ο G. Brand (1986, 125):

“α. Ισότητα (equality) στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική-φυλετική τους προέλευση, που όμως δεν επιτυγχάνεται με απλές αλλαγές των παλαιών μηχανισμών, αλλά με ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιώνίζουν την ανισότητα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην παρούσα μορφή δεν μπορεί να παρέχει ισότητα σε όλους.

β. Δικαιοσύνη (justice). Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίσει σ’ όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σ’ όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του κάθε ατόμου και της χώρας συνολικά. Για τη διασφάλιση της δικαιοσύνης απαιτείται δράση σε διάφορα επίπεδα.

γ. Χειραφέτηση-απελευθέρωση (emancipation-liberation) των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού”.

Κριτική εναντίου της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι οπαδοί της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ορθόδοξοι μαρξιστές ριζοσπάστες ασκούν κριτική στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική. Οι πρώτοι κατηγορούν τους αντιρατσιστές “ότι επιδιώκουν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση και να την καταστήσουν την αιχμή του δόρατος ενός πολιτικού κινήματος. Κάτι τέτοιο υποστηρίζουν θα έχει ως αποτέλεσμα να χάσει το σχολείο τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, πάνω στις οποίες δύσκολα μπορεί να ασκηθεί κάποιος έλεγχος”.

Οι δεύτεροι “επισημαίνουν ότι η ρατσιστική προσέγγιση αγνοεί την κοινωνική τάξη με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα των ντόπιων κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων”.

5.

Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αναπτύσσεται στη δεκαετία του '80 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Τα εννοιολογικά όρια των όρων “πολυπολιτισμικός” (multicultural) και “διαπολιτισμικός” (intercultural) δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα. Κατά την άποψη του Hohmann “ με την έννοια πολυπολιτισμικός πρέπει να χαρακτηρίζεται μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι δρομολογούμενες διαδικασίες επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα. Αντίθετα, ο επιθετικός προσδιορισμός διαπολιτισμικός πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και προγραμματικών στόχων” (Κανακίδου / Παπαγιάννη 1994, σελ. 12-13).

Αναφορικά με το παραπάνω πρόβλημα το Συμβούλιο της Ευρώπης στην έκθεσή του για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των “μεταναστών” (projekt No 7) παρατηρεί ότι:

- στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας,
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο,
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς -χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός- και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Σύμφωνα με την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης “η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία”. Στην παραπάνω έκθεση αναφέρεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,

- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,
- προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία εξετάζεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός τα παιδιά και οι ενήλικες,
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις απόψεις διαφόρων ερευνητών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο H. Essinger (1990, 22-23· 1988, 58-72) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση “ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία”. Συνοψίζει σε τέσσερα σημεία τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει “να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους”, να βλέπουμε τα προβλήματά τους από τη δική τους σκοπιά. Η εκπαίδευση οφείλει να ενθαρρύνει το άτομο “να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους” (βλέπε και G. Hoff 1988, 58).
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. “Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας”.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα. “Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό”. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης δεν καταστρέφει μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και τον πολιτισμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού του άλλου μπορεί να εκδηλωθεί με το άνοιγμά μας στον πολιτισμό

του. Αυτό μπορεί να αποτελέσει μία πρόκληση συμμετοχής του άλλου στον δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αυτό σημαίνει “εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Οι Κανακίδου / Παπαγιάννη κάνοντας χρήση του όρου “διαπολιτισμική αγωγή” παρατηρούν: “Γενικά η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η Διαπολιτισμική Αγωγή προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν μεν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων.

Η Διαπολιτισμική Αγωγή νοείται, κυρίως, ως νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο και το εκθέτουν σε ισχυρές δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του”.

“Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής δεν αναφέρεται μόνο στην αγωγή / εκπαίδευση, αλλά και στη νοοτροπία γενικότερα, η οποία επηρεάζει το χαρακτήρα και την πράξη μιας τέτοιας αγωγής / εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους.

Διότι όταν γίνεται αναφορά στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν σημαίνει κατ’ ανάγκη και μια εμμονή στις εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά ότι υπάρχει μια τάση αποδοχής και αναγνώρισης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στην ίδια ανθρώπινη κοινότητα μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων και κοινωνικών ομάδων” (ό.π. σελ. 14-15).

Κατά τις Κανακίδου / Παπαγιάννη όταν μιλούμε “για Διαπολιτισμική Αγωγή, θα πρέπει να εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σ’ όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής. Ειδικότερα, ως Διαπολιτισμική Αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος αγωγής / εκπαίδευσης που:

- απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι,
- θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους,
- είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις” (ό.π., σελ. 16-17).

Κατά τον G. Hoff (1988, 58) η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι “μονόδρομος”, ούτε πρέπει να νοείται ως μία εκπαιδευτική διαδικασία που εμπλουτίζει τις γνώσεις των παιδιών μειονοτικών ομάδων, διευκολύνοντας έτσι την ένταξή τους στο κοινωνικό, μονοπολιτισμικό σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. “Ο διαντιδραστικός χαρακτήρας της Διαπολιτισμικής Αγωγής τη διαχωρίζει από τον πολυκεντρισμό των άλλων προγραμμάτων εκπαίδευσης μεταναστών και μειονοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν σ’ ένα μωσαϊκό πολιτισμών” (ό.π., σελ. 17).

Δεν είναι λίγοι εκείνοι που εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την “κοινωνικοπολιτική και ιδεολογική λειτουργία της Διαπολιτισμικής Αγωγής, καθώς επίσης και αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της”. Ο Griese χαρακτηρίζει “την ιδέα και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής αποπροσανατολιστικές αναφορικά με τις πραγματικές διαστάσεις των προβλημάτων των μεταναστών και διευκρινίζει ότι προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνικοπολιτική θέση των ανθρώπων δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παιδαγωγικά μέτρα” (ό.π., σελ. 17).

Ο Radtke υποστηρίζει ότι “κάθε σύστημα παιδείας, θεσμοθετημένο τυπικά, που λειτουργεί στα πλαίσια του κρατικού διοικητικού μηχανισμού εκφράζει το στατικό παραδοσιακό χαρακτήρα του πολιτισμού μιας χώρας και μια εσωστρέφεια, η οποία

έρχεται σε αντίθεση με την οικουμενικότητα και τον υπερεθνικό χαρακτήρα της διαπολιτισμικής παιδείας”.

Κατά τον ίδιο επιστήμονα “η διαπολιτισμική αγωγή μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε ιδιωτικό επίπεδο, αφού είναι μια άποψη της μειονοτικής προβληματικής και δεν αποτελεί καθολικό ζήτημα” (ό.π., σελ. 18).

Σε αντίθεση με την άποψη του Radtke ότι η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν αποτελεί καθολικό ζήτημα, ο Δαμανάκης θεωρεί ότι η Διαπολιτισμική Αγωγή “αφορά την κοινωνία στο σύνολό της”. “Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε ‘τόπιους’ και ‘ξένους’ και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή” (Δαμανάκης 1983, 78· βλέπε και 1995, 450-451).

Τα εκπαιδευτικά μοντέλα και η εκπαίδευση των Τσιγγάνων

Από την ανάλυση που προηγήθηκε φάνηκε ότι τα παραπάνω εκπαιδευτικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν σε διάφορες χώρες αφορούν εθνικές μειονότητες που διαμένουν σε μόνιμη ή προσωρινή βάση στις χώρες αυτές. Σύμφωνα με το σκεπτικό που τα διέπει στοχεύουν κατά τη σειρά που τα αναφέραμε: (α) στην αφομοίωση, (β) στην ενσωμάτωση, (γ) στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, (δ) στην ανάλυση θεμάτων σχετικών με το ρατσισμό και τις διακρίσεις μέσα και έξω από το σχολείο, καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για παρεμβάσεις με σκοπό τον παραμερισμό των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών, (ε) στην ανάληψη πρωτοβουλιών για παρεμβάσεις με σκοπό τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων τόσο στο ατομικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας.

Οι Τσιγγάνοι που ζουν στην Ελλάδα δεν αποτελούν μια εθνική μειονότητα, αφού είναι έλληνες πολίτες, αλλά και μια ομάδα Ελλήνων που στη διάρκεια της μακραινής ιστορίας της κατόρθωσε να διατηρήσει μία γλώσσα και μία σειρά από πολιτισμικά στοιχεία που δεν ταυτίζονται με τη γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία της υπόλοιπης ελληνικής κοινωνίας. Η σχέση της πλειοψηφίας και της μειοψηφίας δεν είναι σχέση εθνικής αντιπαράθεσης. Ως εκ τούτου, αναφορικά με την

εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, θα μπορούσε να πει κανείς ότι δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί άκριτα το ένα ή το άλλο από τα παραπάνω εκπαιδευτικά μοντέλα.

Τα δύο πρώτα, δηλαδή αυτά της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν επειδή ακριβώς δεν υπάρχει εθνική διαφορετικότητα που να διέπει τη σχέση της πλειοψηφίας με τη μειοψηφία, πράγμα που σημαίνει ότι δεν τίθεται θέμα σκοπιμότητας-αναγκαιότητας αφομοίωσης της μιας ομάδας από την άλλη. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, παρά τα όποια επιμέρους στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προγραμματισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, γενικά δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρότυπο, γιατί ο ρατσισμός στην Ελλάδα δεν έχει προσλάβει ακόμη την ένταξη εκείνη που παρατηρεί σε άλλες χώρες.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, επίσης, δεν προσφέρεται γιατί και αυτό στηρίζει το σκεπτικό του στην ύπαρξη εθνικών μειονοτήτων σε μια χώρα, πράγμα που δε συμβαίνει, όπως είπαμε, με τους Τσιγγάνους στην Ελλάδα. Μπορεί, όμως, να προσφέρει και σωρούς θετικά στοιχεία για την εκπαίδευσή τους, π.χ. η θέση του εν λόγω μοντέλου ότι η γνώση των πολιτισμικών στοιχείων μιας ομάδας μπορεί να περιορίσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις έναντι ατόμων που διαφοροποιούνται στη γλώσσα και τον πολιτισμό από την 'κυρίαρχη' ομάδα, μπορεί στην εφαρμογή της να συμβάλει αποτελεσματικά στη διαφοροποίηση της πλειοψηφίας έναντι της μειοψηφίας.

Ούτε και το μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί παρά το εύρημα του ονόματος για τους παραπάνω λόγους που αναφέραμε. Το διαπολιτισμικό μοντέλο μπορεί με τις επιμέρους θέσεις του να συμβάλει, με τη σειρά του, στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Ως γνωστό, επισημαίνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή, ανεξάρτητα από τις όποιες ιδιαιτερότητες και την κοινωνική τους προέλευση. Επισημαίνει ακόμα την ανάγκη μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών "μέσα από μία διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης". Θετικά,

επίσης, μπορεί να συμβάλει η άποψη του εν λόγω μοντέλου ότι το πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες όλων των ομάδων μιας κοινωνίας.

Όπως καταδείχθηκε, ορισμένα από τα παραπάνω εκπαιδευτικά μοντέλα μπορούν να συμβάλουν στην επίλυση του προβλήματος της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων, δεν μπορούν όμως να το λύσουν. Το πρόβλημα πρέπει να εξεταστεί σε συνάρτηση με την ομάδα προέλευσης των παιδιών αυτών και την πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας. Εκείνο δηλαδή που προέχει είναι να γίνει αποδεκτή η ομάδα των Αθιγγάνων ως οργανικό και αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας, εφ' όσον και αυτοί είναι Έλληνες, και το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών τους να αναγνωριστεί ως οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους. Με τον τρόπο αυτό θα ταυτιστεί η εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων με την εκπαίδευση των υπόλοιπων ελληνόπουλων, που σημαίνει ότι κάθε προσπάθεια επίλυσης του όποιου προβλήματος της εθνικής εκπαίδευσης αφορά και τα παιδιά ελλήνων Τσιγγάνων³. Όσο αυτή η κοινωνική ομάδα χαρακτηρίζεται εκ μέρους της πλειοψηφίας της ελληνικής κοινωνίας από ανισότητα και απόρριψη, το πρόβλημα της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων δεν πρόκειται να λυθεί.

Είναι η ελληνική κοινωνία πολυπολιτισμική;

Με βάση τον ορισμό του Taylor (1993, 56) ότι μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική “εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν”, ο Δαμανάκης χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία ως πολυπολιτισμική με το επιχειρήμα “ότι υπάρχουν τουλάχιστον δύο ιστορικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν και επιβιώνουν πολιτισμικά, η μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων” (Δαμανάκης 1997, 89). Στους Μουσουλμάνους, Αθιγγάνους –συμπληρώνει ο ίδιος– σήμερα προστίθενται Πολωνοί,

³ Βλ. Μάρκου, Γεώργιος: Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996, σελ. 1-32, Κανακίδου, Ε. / Παπαγιάννη, Β.: Διαπολιτισμική αγωγή, 1994, σελ. 7-20, βλέπε και: Δαμανάκης, Μ.: Η Εκπαίδευση των Παλινοσοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Αθήνα 1997, Borrelli, M. / Hoff, G. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich, Baltmannsweiler 1988, Βασιλείου, Μ. / Παυλή-Κορρέ, Μ.: “ΚΟΝ ΖΑΝΕΛΛ ΒΟΥΤ, ΒΟΥΤ ΣΙΔΕΛ” ΑΜΑΜ “ΚΟΝ ΣΙΔΕΛ ΒΟΥΤ, ΒΟΥΤ ΖΑΝΕΛΛ”, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996.

Φιλιππινέζοι κλπ. Την άποψη αυτή έχει υιοθετήσει και η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (βλ. τη θέση του Γενικού Γραμματέα Παντελή Λαζαρίδη στον πρόλογο του βιβλίου του Μάρκου, 1996) Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αποδεχτεί την πολυπολιτισμικότητα των ευρωπαϊκών κρατών ήδη από το 1986 (Μάρκου 1996, 25). Υπάρχει, βέβαια, και η άποψη “ότι μια κοινωνία δεν χαρακτηρίζεται αυτόματα πολυπολιτισμική λόγω της ύπαρξης μειονοτήτων” (βλ. Κανακίδου / Παπαγιάννη 1994, σελ. 15, υποσ. 9· οι ερευνήτριες αναφέρονται στην άποψη του Hohmann 1989, χωρίς να αναφέρουν ακριβή παραπομπή).

Αναμφισβήτητα υπάρχουν κράτη στα οποία ζουν και εργάζονται, συνυπάρχουν / συμβιώνουν ομάδες από διάφορες εθνικότητες ή ομάδες με γλωσσικές ή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ενώ οι κοινωνίες των κρατών αυτών μπορούν να χαρακτηριστούν, γενικά, ως πολυπολιτισμικές, υπάρχει η δυνατότητα μιας διαφοροποιημένης έκφρασης αυτής της πολυπολιτισμικότητας, η οποία όμως είναι καθοριστική για τη δυναμική, τη δομή και τη σύσταση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Πρώτη περίπτωση

Οι εθνικές ομάδες που υπάρχουν σε μία κοινωνία, ενώ εργάζονται και ζουν αρμονικά η μία δίπλα στην άλλη, όμως δεν επικοινωνούν μεταξύ τους. Η κάθε μία διατηρεί συνειδητά τους θεσμούς εκείνους που τη συγκροτούν ως ξεχωριστή ομάδα και συμβάλλουν στη διατήρησή της. Αυτό που ενώνει όλες αυτές τις ομάδες είναι η εξουσία του κράτους. Αυτή η κοινωνία είναι, κατά την άποψή μας, μία στατικά πολυπολιτισμική κοινωνία και ως τέτοια πρέπει να χαρακτηρίζεται.

Η στατική πολυπολιτισμική κοινωνία χαρακτηρίζεται μεν από έναν πλουραλισμό ως προς τη σύνθεσή της, δεν συμβάλλει όμως στη διαμόρφωση ενός τρόπου ζωής με κοινά πολιτισμικά στοιχεία.

Δεύτερη περίπτωση

Οι εθνικές ομάδες έχουν κάνει το αποφασιστικό βήμα, δηλαδή έχουν σπάσει τα στεγανά της απομόνωσης και περνούν στη φάση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Ενώ, όμως, βρίσκονται σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση, δεν έχει διαμορφωθεί ακόμη ένας τρόπος ζωής με κοινά πολιτισμικά στοιχεία, που να έχουν δηλαδή γίνει κοινώς αποδεκτά. Απλά έχουμε την έκφραση της δυναμικής μιας

κοινωνίας η οποία βρίσκεται καθ' οδόν για τη θέσπιση αξιών, πρακτικών και διαδικασιών που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της. Μία τέτοια κοινωνία είναι εν δυνάμει πολυπολιτισμική και ως τέτοια πρέπει να χαρακτηρίζεται.

Τρίτη περίπτωση

Οι εθνικές ομάδες που συνυπάρχουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία επιδρούν ενεργά-δυναμικά στη διάρθρωση αξιών, θεσμών κλπ. που συγκροτούν την κοινωνία, και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν άμεσα στην εξέλιξη της κοινωνίας, της οποίας αισθάνονται ότι αποτελούν ενεργά και ισότιμα μέλη. Μία τέτοια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι κατ' ουσίαν πολυπολιτισμική και ως τέτοια πρέπει να χαρακτηρίζεται.

Εξετάζοντας την ελληνική κοινωνία με βάση τον παραπάνω σχηματικό τρόπο περιγραφής ως πολυπολιτισμική, πιστεύουμε ότι θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως στατική πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο μεν αποκλεισμός των πολιτισμικών ομάδων από το κοινωνικό γίγνεσθαι δεν επιτρέπει να τη χαρακτηρίσουμε ως εν δυνάμει πολυπολιτισμική κοινωνία, η δε μονοπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας δεν επιτρέπει να τη χαρακτηρίσουμε κατ' ουσίαν πολυπολιτισμική κοινωνία.

Άσχετα με την αποδοχή ή μη της δυνατότητας σχηματικής περιγραφής μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, εκείνο που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί απλουστευτικά είναι ότι η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική. Με δεδομένη, λοιπόν, την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας ο Δαμανάκης θέτει το ερώτημα κατά πόσο υπάρχει μία κοινωνική συνείδηση και μία πολιτική αποδοχή αυτού του γεγονότος. Επειδή, κατά τον ίδιο, λείπει η εμπειρική τεκμηρίωση, το ερώτημα αυτό μπορεί να απαντηθεί μόνο υποθετικά.

Σύμφωνα με την υπόθεση που διατυπώνει τα πλατιά κοινωνικά στρώματα δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η παρουσία ανθρώπων με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες είναι μόνιμη και ότι “μέσω αυτής αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτισμικός χάρτης της Ελλάδας”. Παρά τις προσπάθειες της Γ.Σ.Ε.Ε.¹, αλλά και άλλων οργανώσεων, παρατηρεί ο ίδιος, υπέρ των ατόμων αυτών

¹ Η Γ.Σ.Ε.Ε. δεν παραιτείται από το να αγωνίζεται για τα δικαιώματα των “αλλοδαπών” εργαζομένων και την αποδοχή τους από την πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας. Όπως πληροφορεί ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ, 8 Μαρτίου 1998, Α22, ο πρόεδρος της Χρ. Πολυζωγόπουλος υποβάλλει προς την

τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στους πολιτικούς κύκλους “δεν υπάρχει η απαιτούμενη διάθεση και αποδοχή των ξένων ως ισότιμων πολιτών αυτής της χώρας”. Κατά την άποψή του, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχει αρνητικό κλίμα έναντι των ατόμων αυτών, “τεκμήριο δε γι’ αυτό αποτελούν οι ‘εκκαθαρίσεις’ (τύπου σκούπας)”, τις οποίες επιχειρούν κατά καιρούς τα όργανα του Υπουργείου Δημοσίας Τάξης.

Αναφερόμενος στο πολιτικό γίνεσθαι των τελευταίων ετών στην Ελλάδα εκφράζει την άποψη ότι στη δημιουργία του αρνητικού κλίματος συνέβαλαν κατά την προεκλογική περίοδο του Σεπτεμβρίου 1996 τα ίδια τα πολιτικά κόμματα. Η απόφαση της Πολιτικής Άνοιξης να μη συμπεριλάβει στους συνδυασμούς της υποψήφιους από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης “ήταν ρατσιστική, γιατί έμμεσα αμφισβήτησε σε έλληνες πολίτες το θεμελιώδες δημοκρατικό δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, λόγω της θρησκευτικής και εθνικής διαφορετικότητάς τους”. Οι θέσεις του τότε προέδρου της Ν.Δ. “τροφοδότησαν κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, επειδή ο πρόεδρος από τη μια αποκάλεσε Ρωσοπόντιους τους ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση και από την άλλη συνέδεσε την παρουσία λαθρομεταναστών στην Ελλάδα με την αύξηση της εγκληματικότητας, την ανεργία και την ανασφάλεια που νιώθουν οι νοικοκυρές (βλ. Ελευθεροτυπία 31.8.96 και 10.9.96)”. “Το γεγονός –συνεχίζει– ότι τα παραπάνω θέματα συζητήθηκαν, για πρώτη φορά σε προεκλογικό αγώνα με τρόπο αρνητικό αποτελεί τεκμήριο για τη θέση μας ότι τόσο η ελληνική κοινωνία όσο και οι πολιτικοί κύκλοι δεν είναι πρόθυμοι, ή δεν είναι ακόμα πρόθυμοι, να αποδεχτούν τους ξένους ως ισότιμους πολίτες”.

Η απροθυμία αποδοχής των ατόμων με πολιτιστικές ιδιαιτερότητες ως ισότιμων πολιτών δεν πρέπει κατά την άποψή μας να καταλογιστεί μόνο στην Πολιτική Άνοιξη και τη Ν.Δ. Το ΠΑΣΟΚ μπορεί να μην εκφράστηκε λεκτικά επί του θέματος, δε

Γ.Σ.Ε.Ε. πρόταση η οποία προβλέπει “την ένταξη στη εργατική δύναμη και των οργανώσεων των αλλοδαπών εργαζομένων στη χώρα μας”. Ο πρόεδρος υποβάλλει την πρόταση αυτή, γιατί όπως ο ίδιος αναφέρει “όλες αυτές οι κατηγορίες εργαζομένων ήταν παραδοσιακά αποκλεισμένες από τη συνδικαλιστική οργάνωση”. Αυτή η πρόταση, βέβαια, είναι μια “πρόταση-ανάσας” για τα συνδικάτα, με στόχο να σταματήσει η “συρρίκνωση του συνδικαλιστικού κινήματος”, δεν παύει όμως να παραμένει και μία προσπάθεια “να προσαρμοστούν τα συνδικάτα στη σημερινή εργασιακή και παραγωγική πραγματικότητα”. Σημασία για την ελληνική πραγματικότητα αποτελεί το γεγονός ότι ο κ. Πολυζωγόπουλος “υπογραμμίζει ότι διανύουμε μία περίοδο σημαντικών κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, γεγονός που δημιουργεί πεδίο δράσης για τα συνδικάτα, τα οποία με σύγχρονες θέσεις και αντιλήψεις θα αυξήσουν την επιρροή τους τόσο στους εργαζόμενους όσο και στην κοινωνία γενικότερα”.

διαφοροποιήθηκε όμως προς τις θέσεις της Ν.Δ. και της Πολιτικής Άνοιξης. Η απροθυμία του ΠΑΣΟΚ να αποδεχτεί τα παραπάνω άτομα ως ισότιμους πολίτες αποδεικνύεται από το γεγονός ότι στα νέα αναγνωστικά του Δημοτικού “Η γλώσσα μας” δεν γίνεται καμία αναφορά στην πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Κάτι τέτοιο θα ερχόταν σε αντίθεση με την μονοπολιτισμικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, πράγμα που δεν τόλμησε να θίξει το ΠΑΣΟΚ. Σε δύο πονήματα από τα τόσα που εμπεριέχονται στα βιβλία του Δημοτικού γίνεται λόγος για παιδιά και ενήλικες με διαφορετικό χρώμα. Οι απλές αυτές αναφορές εκφράζουν ασφαλώς τις κοινωνικές ευαισθησίες των δημιουργών τους, δεν μπορεί όμως να θεωρηθούν ως δείγματα υπέρβασης της μονοπολιτισμικότητας γιατί απλούστατα τα βιβλία “Η γλώσσα μας” είναι στο έπακρο μονοπολιτιστικά¹.

Με βάση τα παραπάνω νομίζουμε ότι δεν απέχουμε πολύ από την πραγματικότητα να πούμε ότι υπάρχει μια αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας ως αντικειμενικής πραγματικότητας και της κοινωνικής στάσης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητας (βλ. Δαμανάκης 1997, 90).

Στο σημείο αυτό δεν επιθυμούμε να αναφερθούμε στη στάση της ελληνικής κοινωνίας στις ημέρες που διανύουμε, η οποία –εν μέρει ακραία– έχει υπαγορευτεί από συγκεκριμένες καταστάσεις που ελπίζουμε να είναι παροδικές.

Υπάρχει ρατσισμός στην Ελλάδα;

Η Ελλάδα σήμερα έχει κατακλυσθεί από χιλιάδες ξένους που αναζητούν εργασία. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που εκμεταλλεύονται αυτήν την υπερπροσφορά εργατικού δυναμικού, είτε την παράνομη παραμονή τους στην Ελλάδα. Η εκάστοτε κυβέρνηση έχει στοιχεία για την εκμετάλλευση αυτή, αλλά αδιαφορεί για τους δικούς της

¹ Τα ποιήματα αυτά, “Τα παιδιά της γης” της Θέτιδας Χορτιάνη (Η γλώσσα μας, για την πρώτη τάξη του Δημοτικού, τόμ. 2, σελ. 89) και “Ανοίγω τα πορτοπαράθυρα” του Κώστα Χωρεάνθη (Η γλώσσα μας, για την τρίτη Δημοτικού, τόμ. 2, σελ. 9), θα μπορούσαν αν δώσουν αφορμή για αναφορά και συζήτηση για τις ομάδες των ανθρώπων που εργάζονται και ζουν στην Ελλάδα, με τις όποιες ιδιαιτερότητές τους, όμως η ένταξή τους στα αναγνωστικά εξυπηρετεί καθαρά διδακτικούς σκοπούς και όχι κοινωνικούς, αν και θα μπορούσαν βέβαια να εξυπηρετούν και τους δύο. Στο βιβλίο του δασκάλου για την τρίτη τάξη διαβάζουμε στη σελ. 72: “Το ποίημα εκφράζει μια διάθεση που βρίσκει ανταπόκριση στον εξωτερικό κόσμο. Τα πορτοπαράθυρα που ανοίγουν μπορεί να είναι πραγματικά, μπορεί να είναι συμβολικά. Θα σταθούμε περισσότερο στην πραγματική διάσταση των πραγμάτων”.

λόγους. Περιπτώσεις που οι άνθρωποι αυτοί αμείβονται με ένα μίνιμουμ της αμοιβής των ελλήνων εργαζομένων δεν είναι σπάνιες (Ελευθεροτυπία 22.7.90).

Οι άνθρωποι αυτοί δεν πέφτουν μόνο θύματα εκμετάλλευσης. Χρησιμοποιούνται και ως μέσο κάθαρσης της συλλογικής συνείδησης της πλειοψηφίας για όσα αρνητικά κοινωνικά φαινόμενα συμβαίνουν στην ελληνική κοινωνία. Με την απόδοση των αρνητικών φαινομένων στις μειονοτικές ομάδες η ελληνική κοινωνία (α) υποβαθμίζει de facto εαυτήν έναντι των μειονοτικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα, (β) δε θεωρεί αναγκαίο να υποβάλλει εαυτήν σε αυτοέλεγχο ή και κατά πόσο και μέχρι ποιο βαθμό είναι υπεύθυνη για τη θέση που βρίσκονται οι μειονοτικές ομάδες, (γ) δε θεωρεί αναγκαίο να διερωτηθεί μήπως και μέλη της μπορεί να είναι πρωτεργάτες αρνητικών κοινωνικών φαινομένων, (δ) αποποιείται της ευθύνης της για τη διαίωση της κατάστασης αυτής, η οποία από μόνη της δεν μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες αλλαγής χωρίς την παρέμβαση της.

Καθημερινά καταγράφονται άφθονες περιπτώσεις βίαιης συμπεριφοράς σε βάρος των ατόμων μειονοτικών ομάδων. Τα ΜΜΕ προβάλλουν σκηνές βίας ακόμα και στον τόπο διαμονής αυτών των ανθρώπων. Μερίδα ελλήνων πολιτών συμπεριφέρεται απαξιωτικά απέναντί τους, διότι είτε τους απασχολούν κάτω από άθλιες συνθήκες, είτε δεν τους καταβάλλουν καν τα δεδουλευμένα, είτε αναγράφουν συνθήματα εναντίον τους, είτε δεν τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν δημόσια σχολεία ή ακόμη αρνούνται να τους επιτρέψουν να εγκατασταθούν στη μία ή την άλλη κοινότητα (Έθνος 21.8.89, Η Καθημερινή 6.10.96, Ελευθεροτυπία 6.5.96, Η Καθημερινή 12.1.92, Τα Νέα 26.11.95).

Η ΕΥΡΩΔΗΜ στην έρευνά της διαπιστώνει ότι παραπάνω από τους μισούς Έλληνες “δεν αισθάνονται άνετα” με τους “διαφορετικούς” όπως είναι οι πρόσφυγες, οι τσιγγάνοι, οι αλλόθρησκοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι τοξικομανείς και οι ομοφυλόφιλοι” (Καθημερινή, 20.7.90).

Παρά τα όποια φαινόμενα απάνθρωπης συμπεριφοράς ελλήνων πολιτών προς τα άτομα μειονοτικών ομάδων η εκθρότητα προς αυτούς δεν έχει πάρει ακόμη τις διαστάσεις που έχει σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Η κατάσταση μπορεί να θεωρηθεί κατά τούτο ανησυχητική “όσον αφορά την αδιαφορία του κράτους και των οργάνων του ως προς την εφαρμογή της σχετικής νομοθεσίας και την ενημέρωση της κοινής

γνώμης πάνω στα πολυδιάστατα προβλήματα των ανθρώπων αυτών, καθώς επίσης και στην έλλειψη και στοιχειωδών μέτρων για την κοινωνική ένταξη αυτών των ανθρώπων”. Εξετάζοντας τη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προκύπτουν κάποια ανελέητα ερωτήματα:

- Πώς είναι δυνατό μια χώρα που θέλει να επαίρεται ότι δίδαξε την ιδέα του ανθρωπισμού στον κόσμο και ότι κατέχει την πλήρη χριστιανική αλήθεια μέσω της Ορθοδοξίας, να μη ζει και να μην πολιτεύεται σύμφωνα με τις αρχές του ανθρωπισμού και το πνεύμα του χριστιανισμού;
- Πώς είναι δυνατό μια χώρα που προσπαθεί να πείσει άλλες χώρες για τη διασφάλιση της εκπαίδευσης όσων παιδιών της ζουν στο εξωτερικό, που η ίδια διαθέτει δυσβάσταχτα για την εθνική της οικονομία ποσά για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων όπου γης στο πνεύμα και οικουμενικών διακηρύξεων, αλλά και των δικών της πεποιθήσεων, η ίδια χώρα να παραμελεί κατά τρόπο κραυγαλέο τις βασικές της υποχρεώσεις, οι οποίες βασίζονται στις ίδιες ακριβώς διακηρύξεις τις οποίες επικαλείται κατά τη διαπραγμάτευσή της με τις άλλες χώρες, έναντι των παιδιών των ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες;
- Πώς είναι δυνατόν οι χιλιάδες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μετέβησαν στο εξωτερικό για να υπηρετήσουν την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες να μη διδάχτηκαν ούτε από την εκπαιδευτική πολιτική των άλλων χωρών ούτε και από την εμμονή των ελλήνων γονέων του εξωτερικού για διασφάλιση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών τους μέσω μιας ειδικής εκπαίδευσης, αλλά επιστρέφοντας στην Ελλάδα να μη δραστηριοποιούνται μέσω των οργανώσεων τους ΟΛΜΕ και ΔΟΕ για τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, για να μπορέσουν αφενός να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, αφετέρου να ενσωματωθούν αρμονικά και δημιουργικά στην κοινωνία;
- Πώς είναι δυνατόν τα εκατομμύρια των ελλήνων γονέων που έμειναν στο εξωτερικό, που γνώρισαν τη δυναμική των οργανωμένων διεκδικήσεων, που βίωσαν τη συμπαράσταση των συναδέλφων τους εργαζομένων της κοινωνικής πλειοψηφίας στη διεκδίκηση των όποιων αναφαίρετων δικαιωμάτων τους, που

γεύτηκαν τη βοήθειά τους για κοινωνική αποδοχή, που διδάχτηκαν να αξιοποιούν όλα τα μέσα που παρέχει μια ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία για την επιτυχία ενός σκοπού, που αγωνίστηκαν για τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, που ακόμα βίωσαν σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο την επίδραση της εκπαίδευσης όχι μόνο στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και στην κοινωνική αναβάθμιση, να λησμονήσουν τόσο εύκολα τις εμπειρίες τους αυτές και να μένουν αδιάφοροι και απαθείς μπροστά στα προβλήματα των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και να μη γίνονται πρώτα αυτοί οι υπερασπιστές των αναφαίρετων δικαιωμάτων των ατόμων αυτών.¹

Όσο καθίστανται συνειδητά τα προβλήματα των ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, θα αυξάνονται οι έρευνες, οι μελέτες και οι προτάσεις για λύσεις. Προσωπικά πιστεύουμε ότι για τα προβλήματα που ταλανίζουν τις ομάδες αυτές την ευθύνη έχει κυρίως η πλειοψηφούσα μερίδα της κοινωνίας. Το πρόβλημα, δηλαδή, είναι κυρίως ανθρώπινο και σε τελευταία ανάλυση ηθικό. Όταν λέμε, στη συγκεκριμένη περίπτωση, ότι το πρόβλημα είναι ανθρώπινο, εννοούμε ότι τα προβλήματα που ταλανίζουν τις ομάδες αυτές δεν είναι αυτοφυή, αλλά δημιουργούνται μέσα από τη στάση της πλειοψηφούσας κοινωνίας έναντι των μειονοτικών ομάδων: η πρώτη αδυνατεί ή δυσκολεύεται να αποδεχτεί τα μέλη των μειονοτικών ομάδων ως ισότιμους ανθρώπους και να τα εντάξει ως ισότιμα μέλη στην κοινωνία, την οποία ως πλειοψηφία θεωρεί δική της. Η ηθική διάσταση του προβλήματος αναδεικνύεται από το γεγονός ότι για να μπορέσει να αποδεχτεί ένα άτομο ένα άλλο και μάλιστα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θα πρέπει να έχει αποδεχτεί πρώτα τον ίδιο του τον εαυτό (με όποιες ιδιαιτερότητες).

Όσο μια πλειοψηφία ασχολείται με τα προβλήματα των ανθρώπων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά συνεχίζει να μην τους αποδέχεται και να μην τους εντάσσει αρμονικά στην κοινωνία της, τα προβλήματα θα αναπαράγονται και θα συνεχίζουν να ταλανίζουν όχι μόνο τα άτομα των όποιων ομάδων, αλλά και της ίδιας της πλειοψηφίας. Όσο ο μέσος Έλληνας διαφοροποιείται από τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όσο μένει απαθής και αδιάφορος μπροστά στο δράμα των μικρών παιδιών που κάθονται μέσα στην παγωνιά “γυμνά” πάνω στο πεζοδρόμιο

¹ Βλέπε Ζωγράφου 1997, σελ. 249-262.

και παρακαλούν για μια μικρή βοήθεια, το πρόβλημα όχι μόνο θα υπάρχει, αλλά θα αποτελεί και στίγμα της προσωπικής αξιοπρέπειας του κάθε Έλληνα.

Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων

Οι αποφάσεις που έχουν σχέση με τον προγραμματισμό και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι πολιτικές αποφάσεις, οι οποίες δεν μπορούν να απομονωθούν από τη γενική πολιτική. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους εξαρτάται από τη γενική πολιτική του.

Όταν αναλύσει κανείς κάτω από αυτή την οπτική γωνία τις πολιτικές αποφάσεις στην Ελλάδα αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τσιγγάνικης προέλευσης θα διαπιστώσει την έλλειψη ολοκληρωμένων προγραμμάτων για τη σφαιρική αντιμετώπιση του προβλήματος. Το ελληνικό Σύνταγμα αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση, όμως η εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων φαίνεται να είναι ανάλογη με τη θέση του γονέων τους στην κοινωνία. Όπως, δηλαδή, εκείνοι ζουν κυρίως στο περιθώριο της ελληνικής κοινωνίας, έτσι και η δική τους εκπαίδευση βρίσκεται στο περιθώριο του σχολικού συστήματος. Αυτό σημαίνει ότι η συνταγματική ισότητα δεν αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα “όταν δε συνοδεύεται από ουσιαστική ισότητα προϋποθέσεων. Η ανυπαρξία συγκεκριμένης πολιτικής συνεπάγεται ή τον ουσιαστικό αποκλεισμό των τσιγγανοπαίδων από το εκπαιδευτικό σύστημα, ή την υπαγωγή τους σε μια αφομοιωτική διαδικασία”, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους.

Μέχρι και το 1989 δεν υπήρχε θεσμικό πλαίσιο που να αναφέρεται συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων. Η παραμέληση της εκπαίδευσής τους από μέρους των ελληνικών κυβερνήσεων δεν αποβαίνει μόνο σε βάρος της εξέλιξης της συγκεκριμένης ομάδας ελλήνων πολιτών, αλλά και ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας. Ως γνωστόν, μόρφωση και κοινωνία βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Στο μέτρο που η μόρφωση είναι εξαρτημένη από την κοινωνία, στο ίδιο μέτρο επιδρά στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Επειδή μια κοινωνία προάγεται κατά κύριο λόγο ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των μελών της, ανάλογα με τη συμμετοχή των μελών της στην προσφερόμενη από την κοινωνία

μόρφωση, το κράτος οφείλει να ενδιαφέρεται για το επίπεδο μόρφωσης όλων των πολιτών της εξίσου.

Από το 1985 το Υπουργείο Παιδείας συγκροτεί κατά διαστήματα ομάδες εργασίας για τη “μελέτη των μαθητικών θεμάτων τα οποία έχουν σχέση με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας που προέρχονται από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες (Τσιγγάνων κλπ.)”. Η απλή ανάγνωση και μόνο αυτής της πρότασης αναδεικνύει το μέγεθος έλλειψης προβληματισμού και υπευθυνότητας εκείνων που συνέταξαν και υπέγραψαν το κείμενο αυτό αναφορικά με τα εκπαιδευτικά προβλήματα των τσιγγανοπαίδων, αλλά ακόμη και τη γραφειοκρατική αντιμετώπιση θεμάτων υψίστης σημασίας, όπως είναι η εκπαίδευση του ελληνικού λαού.

Το Υπουργείο αναφέρεται στα “μαθητικά θέματα” λες και πρόκειται στην περίπτωση των τσιγγανοπαίδων και μάλιστα εν έτει 1985 για κανονικούς μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα στην τάξη που πρέπει να μελετηθούν. Αναφέρεται ακόμη σε “ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες” λες και ειδικά οι τα παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής είναι τόσο ευαίσθητα ώστε το σχολείο πρέπει να φτιάξει αποστειρωμένες αίθουσες για να τους υποδεχτεί! Η αξιοπιστία της προσπάθειας του Υπουργείου να λύσει το πρόβλημα της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών πλήττεται από το γεγονός ότι δεν προβαίνει σε καμία αλλαγή της δομής των βασικών λειτουργιών του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το Υπουργείο επιμένει να αγνοεί την ιδιαιτερότητα της ομάδας των παιδιών αυτών, που σημαίνει και την αναγκαιότητα λήψης ειδικών μέτρων για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Το 1987 εκπονήθηκε μελέτη για την “αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγανοπαίδων” από ομάδα εργασίας στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι τριών Υπουργείων: Παιδείας, Εσωτερικών, Υγείας και Πρόνοιας. Η μελέτη εμπεριέχει συγκεκριμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των τσιγγανοπαίδων. Το ίδιο έτος το Υπουργείο “διατυπώνει αίτημα” στη ΓΓΛΕ να παρέμβει για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Παράλληλα, (το 1987) η Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στέλνει εγκύκλιο προς τους σχολικούς συμβούλους, τις διευθύνσεις και τα γραφεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τα Παιδαγωγικά Τμήματα, στην οποία

αναφέρεται στην εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων. Η εγκύκλιος είναι ανεπαρκής για την “ουσιαστική επίλυση” του προβλήματος.

Το 1992 το Υπουργείο Παιδείας ζητά από τη ΓΓΛΕ συνεργασία προκειμένου να αντιμετωπίσει το πρόβλημα εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων. Αναγνωρίζει την “ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών” για την αντιμετώπιση του προβλήματος και το ίδιο έτος ζητά συνεργασία με την ΓΓΛΕ “προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων σύμφωνα με το ψήφισμα του Υπουργείου Παιδείας των κρατών μελών της ΕΟΚ, της 22ας Μαΐου 1989”.

Το 1993 με εγκύκλιό του προς τους προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων Π.Ε. με θέμα ‘εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων’ το Υπουργείο παροτρύνει τους αποδέκτες σε συνεργασία με τους υπεύθυνους των ΝΕΛΕ “για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση των ειδικών προγραμμάτων που προορίζονται για τα τσιγγανόπαιδα με στόχο την ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα”.

Το 1994 σε εγκύκλιο με θέμα τη ‘διαπολιτισμική εκπαίδευση’ αναφέρεται ρητά ότι “σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταρτίσαμε και εφαρμόζουμε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών-παιδιών των τσιγγάνων, μεταναστών και παλιννοστούντων, με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Για το σκοπό αυτό θέσαμε σε λειτουργία ένα ευρύ δίκτυο τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, το οποίο διευρύνεται όλο και περισσότερο, σύμφωνα με τις ανάγκες που δημιουργούν οι νέες αθρόες εισροές μεταναστών... Αναπτύσσουμε ένα ευρύ δίκτυο συνεργασίας ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία (Παιδαγωγικά Τμήματα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Σχολικοί Σύμβουλοι) με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά των τσιγγάνων, των παλιννοστούντων, των διακινούμενων εργαζομένων και των μεταναστών” (Βασιλειάδου / Παυλή-Κορρέ 1996, σελ. 43-47).

Η προσπάθεια του Υπουργείου να αντιμετωπίσει με μία εγκύκλιο τα προβλήματα των παιδιών των παραπάνω τεσσάρων ομάδων αναδεικνύει τον πρόχειρο τρόπο αντιμετώπισης ενός τόσο σημαντικού θέματος όπως είναι η εκπαίδευση των

μειονοτικών παιδιών. Περιττό να αναφέρει κανείς ότι το μέλλον των παιδιών αυτών προδιαγράφεται ζοφερό.

Το 1996 το Υπουργείο Παιδείας καθιερώνει με το νόμο 2413 (ΦΕΚ 124/17.6.1996) τη “Διαπολιτισμική Αγωγή” ως το ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό σύστημα “για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες”. Επειδή ο νόμος αυτός αποτελεί την πιο πρόσφατη υπουργική προσπάθεια για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των “νέων” που αναφέρει, γι’ αυτό και θα επιμείνουμε κάπως περισσότερο, προκειμένου να καταφανεί το αληθές ή αληθοφανές ενδιαφέρον του Υπουργείου για τους νέους αυτούς.

Το πρώτο σκέλος του παραπάνω νόμου αναφέρεται στην “ελληνική παιδεία στο εξωτερικό”. Και ενώ στο δεύτερο σκέλος αναφέρεται στη “διαπολιτισμική εκπαίδευση” των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο εσωτερικό, δεν κατονομάζονται ούτε οι μεν ούτε οι δε. “Ποιοι είναι οι νέοι με τις ‘εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες’ δεν αποσαφηνίζεται ούτε στο νόμο ούτε στην εισηγητική έκθεση. Ωστόσο, στην κατηγορία των νέων με τις παραπάνω ιδιαιτερότητες εμπίπτουν θεωρητικά: οι αλλοδαποί, οι ομογενείς παλιννοστούντες, οι αθίγγανοι και οι μουσουλμάνοι της Ελλάδας” (Δαμανάκης 1997, σελ. 79, σημ. αριθ. 19).

Το πρώτο σκέλος το οποίο ρυθμίζει τα της παιδείας στο εξωτερικό αποτελείται από 33 άρθρα τα οποία χωρίζονται σε 9 κεφάλαια. “Το δεύτερο σκέλος, παρόλο που αναφέρεται σ’ ένα εξίσου σοβαρό θέμα, περιορίζεται σ’ ένα κεφάλαιο, που περιέχει τέσσερα άρθρα, τα οποία καταλαμβάνουν λιγότερο από μια σελίδα, επί συνόλου δεκατεσσάρων” (Δαμανάκης 1997, σελ. 79-80).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, “η ποσοτική παρουσία και μόνο του δεύτερου σκέλους δημιουργεί στον αναγνώστη την εντύπωση ότι αυτό είναι εμβόλιμο. Αυτή η εντύπωση ενισχύεται και από το περιεχόμενο του κεφαλαίου Ι’”. Εμείς πιστεύουμε ότι με τον τρόπο αυτό το Υπουργείο επιδιώκει να τηρήσει τα προσχήματα της εκδήλωσης, δήθεν ενδιαφέροντος για τα παιδιά των ομάδων αυτών.

Στα άρθρα 34 και 35 εμπεριέχονται οι ουσιαστικές διατάξεις του νόμου. Το άρθρο 35 αφορά το “σκοπό” και το “περιεχόμενο” της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ το

άρθρο 36 τα “σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης”. Το άρθρο 36 ρυθμίζει θέματα σχετικά με το “εκπαιδευτικό προσωπικό” και το άρθρο 37 αναφέρεται στη “διοίκηση των σχολείων”. Το άρθρο 34 προβλέπει την “οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων” για την παροχή μιας ιδιαίτερης εκπαίδευσης σε παιδιά και νέους “με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες”. Με το άρθρο 35 θεσμοθετούνται ειδικά δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία για παιδιά και νέους με τις παραπάνω ιδιαιτερότητες.

Το άρθρο 34 έρχεται σε αντίθεση με τη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ότι δηλαδή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά κάποιες μειονότητες. Τα μέλη μιας μειονότητας, ενήλικες και παιδιά, δεν αποτελούν από παιδαγωγική άποψη ανθρώπους δεύτερης επιλογής, γι’ αυτό και δεν έχουν ανάγκη μια ειδική παιδαγωγική. Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα παιδιά των μειονοτήτων δεν αποτελούν κίνδυνο για τα παιδιά της πλειοψηφίας, αλλά απεναντίας θεωρείται ότι η συμμετοχή παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει σε μία δημιουργική αλληλεπίδραση (Pommering 1992, σελ. 10-109).

Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκφράζουν φόβους ότι τα ειδικά σχολεία καλλιεργούν νομοτελειακά και αναπαράγουν την όποια ιδιαιτερότητα. Ο νομοθέτης δε διδάχτηκε από τα λάθη που έγιναν σε χώρες της Ευρώπης σε προηγούμενες δεκαετίες σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική έναντι ομάδων με διαφορετικές πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, ούτε και από την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες αυτές με βάση τις εμπειρίες που απέκτησαν. Στη Γερμανία π.χ. τη δεκαετία του ’70 απέτυχε η μειονοτική εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε, “γι’ αυτό και στα μέσα της δεκαετίας του ’80 επιχειρήθηκε μια μετάβαση από την εκπαίδευση των αλλοδαπών και την παιδαγωγική για αλλοδαπούς (Ausländer-pädagogik) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγική” δηλαδή, στην κοινή εκπαίδευση για όλους, η οποία όμως συγχρόνως διασφαλίζει το σεβασμό και την καλλιέργεια της ετερότητας του άλλου (εφόσον φυσικά ο ίδιος το επιθυμεί)”.

Επειδή σύμφωνα με τον ίδιο νόμο άρθρο 8, παρ. 14 καταργούνται τα ελληνικά ιδιωτικά σχολεία στη Γερμανία, ο Δαμανάκης θεωρεί ότι “είναι απορίας άξιο πώς με τον ίδιο νόμο καταργούνται τα ξεχωριστά ιδιωτικά σχολεία για τα ελληνόπουλα στο

εξωτερικό και συγχρόνως, ιδρύονται ξεχωριστά ιδιωτικά ή δημόσια σχολεία για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες στην Ελλάδα. Μ' άλλα λόγια, πώς αυτό που καταργούμε στο εξωτερικό, για να προστατεύσουμε τα 'δικά' μας παιδιά από την απομόνωση, τη σχολική αποτυχία και την περιθωριοποίηση, το προσφέρουμε στα 'ξένα' παιδιά στην Ελλάδα".

Ο ίδιος θεωρεί ως λύση με προοπτικές και για όλες τις πλευρές χρήσιμη "τη μετεξέλιξη των δημόσιων σχολείων", στα οποία φοιτούν υψηλά ποσοστά μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, "σε σχολεία με ευέλικτα διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών". Η λύση αυτή, παρατηρεί ο ίδιος, εμπεριέχεται στο άρθρο 35 του νόμου, αλλά χάνεται στην πληθώρα των εκτενέστατων παραγράφων που ορίζουν την ίδρυση των ξεχωριστών μειονοτικών "σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης".

Ο νόμος, σύμφωνα με τον Δαμανάκη, "θα μπορούσε να είχε κατοχυρώσει μια κοινή εκπαίδευση για όλους και να είχε χαράξει το πλαίσιο που θα διασφάλιζε την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πράγμα που θα οδηγούσε σταδιακά στον περιορισμό της μονολιθικότητας του συστήματος και στον εκσυγχρονισμό του, ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες. Όμως, οι συντάκτες του νόμου προτίμησαν με βάση την ιδιαιτερότητα να θεσμοθετήσουν ειδικές μορφές εκπαίδευσης με προεξάρχουσα εκείνη των διαχωριστικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" (Δαμανάκης 1997, σελ. 82-83).

Πολύ φοβόμαστε ότι η μη κατοχύρωση μιας κοινής εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές και η έλλειψη πλαισίου που θα διασφαλίζει την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία μέσα στην ελληνική κοινωνία συμβάλλουν στο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των ομάδων με κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις καταδικάζει *de jure* σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Η ύπαρξη ελλήνων πολιτών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σημαίνει μια δυναμική της κοινωνίας, η οποία πρέπει με κάθε μέσο να καλλιεργηθεί και να διατηρηθεί. Κάτω από την ομπρέλα μιας κοινής εθνικής συνείδησης θα πρέπει να διασφαλιστούν στην εκπαίδευση χώρος και δυνατότητες για την

καλλιέργεια της όποιας ιδιαιτερότητας των διαφόρων ομάδων. Στο μέτρο που γίνεται αποδεκτή η μουσική, χορευτική, αισθητική κλπ. ιδιαιτερότητα διαφόρων περιοχών της Ελλάδας πρέπει να γίνει αποδεκτή και η γλωσσική ή πολιτισμική ιδιαιτερότητα των τοιγγάνων Ελλήνων ή όποιας άλλης ομάδας.

Η σημασία της μητρικής και της ελληνικής γλώσσας στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Όταν μιλάμε για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, αναγνωρίζουμε στα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες την εκμάθηση της δικής τους γλώσσας ως πρώτης γλώσσας. Θεωρούμε, επίσης, ως δεδομένο ότι μαζί με τη γλώσσα και μέσω της γλώσσας αφομοίωσαν τα πολιτιστικά στοιχεία της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Ως γνωστόν, η ζωή του κάθε ανθρώπου διαμορφώνεται σε κάθε της έκφραση από την ομάδα. Ο καθένας ως άτομο δε μιλά και δε σκέφτεται μόνο στη γλώσσα που αποτελεί κοινό κτήμα της ομάδας, αλλά ο ίδιος παραλαμβάνει ταυτόχρονα με τη γλώσσα και ένα συγκεκριμένο τρόπο θεώρησης του κόσμου. Και τούτο, γιατί εκείνες ακριβώς οι παραστάσεις και οι έννοιες οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στην ομάδα, στην οποία αυτός αναπτύχθηκε, επηρεάζουν και το δικό του τρόπο σκέψης και θεώρησης του κόσμου. Ο άνθρωπος ως άτομο δε βλέπει, δε θεωρεί τα πράγματα αυτά καθαυτά, παρά τα βλέπει μέσα από το ειδικό περιεχόμενο των λέξεων και των εννοιών της γλώσσας του. Π.χ. οι λέξεις δημοκρατία, ελευθερία κλπ. έχουν άλλη ιδεολογική και πρακτική σημασία σ' ένα δημοκρατικό καθεστώς και άλλη σ' ένα απολυταρχικό σύστημα. Επίσης, οι ανθρώπινες διαδικασίες επικοινωνίας και συναλλαγής δε διεξάγονται άσχετα, ανεξάρτητα από την ομάδα, παρά επηρεάζονται από τις αξίες και από τις νόρμες που είναι αποδεκτές από τα μέλη της.

Επειδή μαζί με την ελληνική γλώσσα που το παιδί με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θα διδαχτεί, θα έρθει σε επαφή και με τα πολιτισμικά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας, γι' αυτό θα πρέπει να έχει υπόψη του κάποια βασικά πράγματα που αφορούν το ίδιο το παιδί.

“Η ταυτότητα του ατόμου δεν είναι μεταφυσική ιδέα. Η προσωπική ταυτότητα και σε μεγάλο μέρος και η κοινωνική δεν είναι δεδομένες και ούτε αναπτύσσονται σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο πλάνο, αλλά διαμορφώνονται και αποκτούνται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κάτω από τις οποίες κοινωνικοποιείται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος” (Δαμανάκης 1997, σελ. 95).

Σύμφωνα με τα παραπάνω και εφόσον θεωρήσουμε ως δεδομένο ότι τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα έχουν έρθει σε επαφή με την ελληνική κοινωνία, πρέπει να θεωρήσουμε ως δεδομένο και το ότι έχουν επηρεαστεί ανάλογα από αυτήν. Αυτό σημαίνει ότι τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών αυτών δεν είναι μονοπολιτισμικές. Με δεδομένο ότι τα πολιτισμικά στοιχεία, φορέας των οποίων είναι το άτομο, συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα -στην προκειμένη περίπτωση προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα-, η απρόσκοπτη εξέλιξη των παιδιών αυτών εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις ευκαιρίες που τους παρέχονται να επεξεργαστούν τα διαπολιτισμικά τους βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις τους και να τις συνθέσουν σ' ένα ενιαίο σύνολο. Η καλλιέργεια, λοιπόν, της μητρικής τους γλώσσας και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης είναι μία σωστή επιλογή, γιατί η προώθηση της μίας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης θα ισοδυναμούσε με βίαιη παρέμβαση στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών. Θα σήμαινε ακόμη σημαντική μείωση των μορφωτικών τους ευκαιριών, εφόσον χωρίς την ελληνική γλώσσα δεν μπορεί να γίνουν μέτοχοι της γνώσης που παρέχεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού

Όπως είναι γνωστό, υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού: πολιτισμικές ικανότητες, δεξιότητες, αξίες και τρόπος ζωής βρίσκουν την έκφρασή τους, μεταξύ των άλλων, και στη γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένα μέσο δια του οποίου μεταδίδονται οι πνευματικές, καλλιτεχνικές επιτεύξεις, αλλά καθώς και ο κόσμος των εμπειριών στις επόμενες γενιές. Η τελειότητα της γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για

την κοινωνική αντιπαράθεση και ανάλυση και κοινωνικών δεδομένων και καταστάσεων.

Η εκμάθηση της σύγχρονης γλώσσας διευκολύνει την κατανόηση και την κατάκτηση του σύγχρονου πολιτισμού. Τα περιεχόμενα του πολιτισμού τα οποία δεν κατανοούνται και δεν αναλύονται σε επίπεδο γλώσσας χάνουν την πρωταρχική τους λειτουργικότητα και εκπίπτουν σε μία μηχανική χρήση.

Σχέση γλώσσας και πολυπολιτισμικότητας

Η πολυπολιτισμικότητα μίας κοινωνίας εμφανίζεται κατά τρόπο ορατό στην πολυγλωσσία της. Κάθε γλώσσα αναδεικνύει τα τυπικά γνωρίσματα του πολιτισμού που εμπεριέχει.

Τα μέσα και οι δυνατότητες έκφρασης κάθε γλώσσας είναι διαφορετικά. Ένα νόημα μπορεί σε μια γλώσσα να εκφράζεται με ένα ρήμα και σε μία άλλη με ένα όνομα. Το επίπεδο αλληλεπίδρασης προσδιορίζεται μεταξύ των άλλων από το επίπεδο εξέλιξης κάθε γλώσσας.

Μία πολιτισμική μειονοτική ομάδα μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην πολιτισμική εξέλιξη εάν της επιτραπεί να καλλιεργήσει τη γλώσσα της και να τη χρησιμοποιήσει στο πολιτισμικό προτσές.

Συνέπειες για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία

Η καθημερινότητα σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτεί στο χώρο της γλώσσας μία δίγλωσση εκπαίδευση. Τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης δεν είναι όλα διαχρονικά. Μέχρι ενός σημείου πρέπει να προσδιορίζονται ανάλογα με τα κοινωνικά δεδομένα. Σε ένα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό προτσές θα πρέπει κατά τον προσδιορισμό των περιεχομένων μίας δίγλωσσης εκπαίδευσης να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι πολιτισμοί που συμμετέχουν. Η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί μόνο τότε να πραγματοποιηθεί, όταν και οι δύο γλώσσες προσφέρονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ταυτόχρονα.

Κατά την επεξεργασία των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη του την ηλικία, την κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων προς τα οποία απευθύνεται. Μία δίγλωσση εκπαίδευση εμπεριέχει την προβληματική, αλλά και τις δυνατότητες της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Η υλοποίηση μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης εξαρτάται από τον τρόπο προσέγγισης του συστήματος γραφής και γλωσσών, από την απλοποίηση της δομής των γλωσσών, από την οργάνωση των μεθόδων ανάγνωσης, μάθησης και διδασκαλίας, από την ευελιξία στον καθορισμό των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας, από τη διεπιστημονική συνεργασία παιδαγωγών, γλωσσολόγων και ψυχολόγων.

Στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης, αλλά και αργότερα στα πλαίσια επιμορφωτικών σεμιναρίων θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εφοδιάζονται με τις γνώσεις εκείνες που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.¹

Σχέση μεταξύ μητρικής και δεύτερης γλώσσας

Μεταξύ των ειδικών υπάρχει ομοφωνία αναφορικά με τη σημασία της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας στην εξέλιξη της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, ως γνωστόν, μαθαίνουν τη γλώσσα της πλειοψηφίας στο χώρο παραμονής τους όχι ως ξένη γλώσσα, αλλά ως δεύτερη. Το σχολείο, στη συνέχεια, λαμβάνει υπόψη του τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού, τις οποίες απέκτησε εκτός του σχολείου, τις συστηματοποιεί, τις διευρύνει, τις εμπεδώνει κλπ.

Αποτελεί κοινό τόπο ότι τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες είναι καταδικασμένα σε αποτυχία στην περίπτωση που η πλειοψηφία δεν αποδέχεται τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Ως εκ τούτου, θα πρέπει τα προγράμματα εκπαίδευσης να λαμβάνουν υπόψη τους ότι τα παιδιά μιας μειονότητας ήδη από πολύ νωρίς υφίστανται την επίδραση δύο γλωσσών, αυτή της οικογένειας και εκείνη του κοινωνικού τους περίγυρου. Το δικαίωμα του κάθε παιδιού να μορφωθεί στη

¹ Βλ. Ersinger, Hermut / Kula, Onur Bilge: Pädagogik als interkultureller Prozess! Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik, Felsberg 1987, σελ. 47-49.

μητρική του γλώσσα είναι διεθνώς αναγνωρισμένο.¹ Ομοφωνία μεταξύ των ειδικών υπάρχει σχετικά και με την αναγκαιότητα συστηματικής διδασκαλίας τόσο της μητρικής όσο και της δεύτερης γλώσσας. Υπάρχει κάποια διχογνωμία ως προς την προτεραιότητα εκμάθησης των δύο γλωσσών. Οι οπαδοί της πολιτικής της μη αφομοίωσης της μειοψηφίας από την πλειοψηφία έδωσαν κατά τη δεκαετία του '70 στη Γερμανία την προτεραιότητα στη μητρική γλώσσα με το επιχείρημα ότι η παραμέλησή της οδηγεί σε μία στασιμότητα των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου και σε γλωσσικές διαταραχές και στις δύο γλώσσες.

Σύμφωνα με τους οπαδούς της παραπάνω παιδαγωγικής άποψης η γλώσσα στην οποία σκέφτεται ένα παιδί είναι η μητρική, ακόμη και στην περίπτωση που γεννηθεί μέσα σ' ένα περιβάλλον όπου κυρίαρχη γλώσσα είναι εκείνη της πλειοψηφίας του πληθυσμού. Σύμφωνα πάντα με την άποψη αυτή, ένα παιδί μπορεί να μάθει μια δεύτερη γλώσσα χωρίς αρνητικές επιπτώσεις στην παραπέρα μάθηση της μητρικής του γλώσσας, εάν έχει κάνει κτήμα του τη μητρική του γλώσσα.

Υπάρχουν, βέβαια, και επιστήμονες οι οποίοι εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους ως προς το ότι η μητρική γλώσσα είναι η μοναδική με την οποία σκέπτονται τα παιδιά ή ακόμη εάν θα πρέπει να μάθουν πρώτα τη μητρική τους γλώσσα και στη συνέχεια να ασχοληθούν με μία δεύτερη. Αναγνωρίζουν, όμως, ότι όντως αναπτύσσεται ένας γλωσσικός μηχανισμός στο παιδί στη γλώσσα που χρησιμοποιούν γονείς και παιδιά κατά την επικοινωνία τους. Με την αύξηση της ηλικίας και τη συχνότερη επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο αυξάνει και η σημασία της δεύτερης γλώσσας.

Στο ερώτημα εάν θα πρέπει να διδάσκονται τα παιδιά μίας μειονοτικής ομάδας τη δεύτερη γλώσσα σε τάξεις μικτές ή αμιγείς δεν υπάρχει ομοφωνία. Ένα, όμως, είναι βέβαιο: οι απαιτήσεις ενός κοινωνικού πολύγλωσσου περιγυρου επιβάλλουν στα παιδιά κάθε μειονοτικής ομάδας να μάθουν σωστά και τις δύο γλώσσες για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

¹ Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση (UNESCO), Παρίσι 14 Δεκεμβρίου 1960, άρθρο 5. Τέθηκε σε ισχύ στις 22.5.1962.

Νεότερες έρευνες αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των προφορικών και γραπτών επιδόσεων στη δεύτερη γλώσσα παρουσιάζουν ενδιαφέροντα πορίσματα, τα οποία ανοίγουν νέες προοπτικές στην εκπαίδευση στα πλαίσια της διαπολιτιστικής αγωγής.

Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτά, τα παιδιά των μειονοτήτων επιδεικνύουν καλύτερες επιδόσεις στη δεύτερη γλώσσα στην περίπτωση που:

- διατηρούν φιλικές σχέσεις με παιδιά της πλειοψηφίας του κοινωνικού τους περίγυρου,
- έχουν αποκαταστήσει μία αρμονική σχέση μεταξύ της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας της πλειοψηφίας.

Το τελευταίο στοιχείο βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον εσωτερικό σύνδεσμο που διατηρούν με τους γονείς τους, η οποία σχέση με τη σειρά της εξαρτάται από την αυτοπεποίθηση των ίδιων των γονιών και τη σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον. Έρευνες σχετικά με τις κοινωνικές προϋποθέσεις και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας κατέδειξαν ότι τα παιδιά μίας μειονότητας μπορούν να καλυτερεύσουν τις γλωσσικές τους γνώσεις:

- εάν οι γονείς έχουν από τα παιδιά τους υψηλές, αλλά όχι οπωσδήποτε εξοντωτικές απαιτήσεις προόδου στο σχολείου,
- εάν οι γονείς τους φρόντισαν να επισκεφτούν τα παιδιά τους τα διάφορα ιδρύματα για την προσχολική ηλικία,
- εάν καλλιεργείται στο σπίτι η μητρική γλώσσα,
- εάν φροντίζει το σχολείο για μία απρόσκοπτη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Οι επιστήμονες που δε συμμερίζονται οπωσδήποτε την άποψη ότι θα πρέπει να δίνεται το προβάδισμα στη μητρική γλώσσα, εκφράζουν την άποψη ότι η μητρική γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα θα πρέπει να διδάσκονται χρονικά όχι σε μία διαδοχική σειρά, αλλά σε μία λελογισμένη συνάφεια (βλ. G. Pommering 1992, σελ. 108-118).

Το ολιγοήμερο σχολείο στην υπηρεσία της εκπαίδευσης των τοιγγανοπαίδων

Στην ιστορική τους πορεία οι Τσιγγανοί προσαρμόσαν τον τρόπο ζωής και τις βιοποριστικές τους ενασχολήσεις ανάλογα με τις εποχές και τις εν γένει συνθήκες. Μέχρι και την αρχή της εκβιομηχάνισης της κοινωνίας εκτός από τις εποχιακές τους ενασχολήσεις, εξυπηρετούσαν ως τεχνίτες “τις ανάγκες των οικιακών και γεωργικών δραστηριοτήτων του αγροτικού χώρου”. Οι Τσιγγανοί διακρίνονται κατά την περίοδο αυτή για τη μεγάλη τους μετακίνηση. Η ζωή τους θα μπορούσε να πει κανείς ήταν ένα αδιάκοπο ταξίδι.

Το ρεύμα της αστυφιλίας που παρουσιάστηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και οι αλλαγές στην ίδια την αγροτική κοινωνία επέφεραν σημαντικές αλλαγές στις οικονομικές δραστηριότητες και φυσικά, και στις συνθήκες διαβίωσης των αγροτών. Επαγγέλματα που ασκούσαν παραδοσιακά περιορίστηκαν ή καταργήθηκαν. Οι Τσιγγανοί καταφεύγουν στις πόλεις. Οι αρνητικές επιπτώσεις για τους ίδιους είναι πολλαπλές. Για το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, που μας ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, οι συνθήκες διαβίωσης δεν εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για μία απρόσκοπτη εκπαίδευση. “Οι περισσότεροι διαμένουν ακόμη και σήμερα, ακόμη και το χειμώνα, σε παραπήγματα και σκηνές ή το πολύ σε άθλια νοικιασμένα σπίτια χωρίς στοιχειώδεις παροχές” (Τερζοπούλου / Γεωργίου 1996, σελ. 22-23).

Οι πλανόδιοι έμποροι, η ευνοημένη επαγγελματική ομάδα, μπορεί μεν να εξασφαλίζουν στα παιδιά τους καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, όμως λόγω της απουσίας τους από το σπίτι ή και πολλών άλλων παραγόντων που έχουν σχέση με το επάγγελμά τους, ασφαλώς και αδυνατούν να συμβάλουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε με τη μορφή της καθημερινής εποπτείας, είτε της ψυχολογικής στήριξης, της ενθάρρυνσης, της παρότρυνσης κοκ.

Όπως τόνισαν αρκετοί ερευνητές, οι συνθήκες διαβίωσης των Τσιγγανών κατά κανέναν τρόπο δεν συντελούν στη σχολική πρόοδο των παιδιών τους. Αφού εκ των πραγμάτων είναι, αν όχι αδύνατο, οπωσδήποτε πολύ δύσκολο –προς το παρόν τουλάχιστον– να αλλάξουν οι συνθήκες διαβίωσης των Τσιγγάνων, θα πρέπει το σχολείο να ανταποκριθεί στη λύση του συγκεκριμένου προβλήματος. Μία δυνατότητα προσφέρει το ολιγοήμερο σχολείο φυσικά κάτω από ορισμένες βασικές προϋποθέσεις:

- Κατάλληλα εξοπλισμένοι χώροι τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για κάθε είδους δραστηριότητα.
- Η διδασκαλία θα γίνεται από ένα ειδικό για το σκοπό αυτό εκπαιδευμένο προσωπικό, το οποίο θα προέρχεται από την πλειονότητα και τη μειονότητα.
- Θα γίνονται δεκτά όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις γλωσσικές τους γνώσεις.
- Το έργο του σχολείου θα συνεπικουρούν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί, γονείς και όποιοι άλλοι μπορούν να συμβάλουν στην αποδοτικότερη λειτουργία του.
- Τα μαθήματα θα προσφέρονται στη βάση της διαφοροποίησης.

Παράλληλα με τους ειδικούς χώρους και τα διάφορα μαθήματα φυσικής, χημείας, βιολογίας κ.ο.κ., θα υπάρχει και ένας χώρος εξοπλισμένος με εποπτικά μέσα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Οι γονείς των μαθητών, αλλά και άλλα άτομα της μειονότητας, μπορούν να συνδράμουν το έργο του σχολείου με πληροφορίες που αφορούν πολιτισμικά στοιχεία της μειονότητας ή ακόμη με τη συνεργασία τους για την οργάνωση εορτών και όποιων άλλων εκδηλώσεων. Θεατρικές παραστάσεις συμβάλλουν στην προαγωγή του γλωσσικού μαθήματος και στην προαγωγή της όλης σχολικής προόδου. Δίγλωσσο διδακτικό υλικό, δίγλωσση παιδική λογοτεχνία, παροιμίες, γνωμικά, αποφθέγματα και άλλα σύντομα κείμενα προάγουν, επίσης, τη σχολική επίδοση.

Μικρές ομάδες μαθητών θα μπορούσαν στα πλαίσια μιας εποικοδομητικής συνεργασίας να εκδώσουν μία δίγλωσση εφημερίδα της τάξης ή του σχολείου, να συντάξουν δίγλωσσα κείμενα ή να ασχοληθούν με τη συγγραφή γλωσσικού υλικού θα συμβάλει στην προαγωγή της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους.

Εξυπακούεται ότι η διδασκαλία γενικά θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες, αλλά και στις δυνατότητες των μαθητών, γι' αυτό και θα πρέπει το σχολείο να έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει ένα εναλλακτικό πρόγραμμα, πέρα από ό,τι καθορίζει το υπουργείο, εφόσον το κρίνει αναγκαίο.

Μία δημιουργική συνεργασία με το τοπικό πανεπιστήμιο θα προσέφερε στο σχολείο τη δυνατότητα έρευνας συγκεκριμένων φαινομένων της σχολικής ζωής και λήψης των καλύτερων δυνατών μέτρων για την αντιμετώπισή τους. Προκειμένου να

επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα η διαπολιτισμική αγωγή, θα πρέπει να περιληφθούν στοιχεία της σε όλα τα μαθήματα.

Η διαπολιτισμική αγωγή θα απέδιδε θετικότερους καρπούς, αν δεν την περιορίζε κανείς μόνο στο σχολείο. Με πρωτεργάτες το σχολείο θα μπορούσε να δημιουργήσει κανείς ευκαιρίες διαπολιτισμικής αγωγής και για τους ενήλικες. Η μουσική, η τέχνη, τα σπορ, η λογοτεχνία, το θέατρο και τόσα άλλα προσφέρονται για να μεταφέρει κανείς τη διαπολιτισμική αγωγή και έξω από το σχολείο (Pommerring, 1992, σελ. 118-123).

Ο εκπαιδευτικός συντελεστής μίας νέας κοινωνικής αντίληψης

Η παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία υπηρετούσε τη μονοπολιτισμικότητα, βάλλεται σήμερα από τη σύνθεση της κοινωνίας. Σε μονοπολιτισμικές τάξεις η διδασκαλία διεξάγεται κατά τρόπο που έχει καθιερωθεί μέσα από μια μακρόχρονη εμπειρία. Ο δάσκαλος έχει προσαρμόσει τον τρόπο διδασκαλίας, αξιολόγησης και συμπεριφοράς του σε έναν “τύπο” μαθητή, όπως τον έχει διαμορφώσει η μονοπολιτισμική κοινωνία. Το σχολείο χρησιμοποιεί ένα ενιαίο πρόγραμμα, καθώς και βιβλία που λίγο ή πολύ ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών και της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Από τη στιγμή, όμως, που μέσα στην τάξη υπάρχουν παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα και γενικά διαφορετικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ό,τι έχει σχέση μ’ αυτό που λέμε “παραδοσιακό” αρχίζει να μη λειτουργεί τόσο αυτονόητα. Μία τέτοια κατάσταση δημιουργεί αυτόματα την ανάγκη εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας, νέου τρόπου θεώρησης του παιδαγωγικού έργου, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί και νέο πεδίο δραστηριότητας για το δάσκαλο. Για να ανταποκριθεί στο νέο του έργο, όπως αυτό διαμορφώνεται από την έσω- και εξω-σχολική πραγματικότητα, χρειάζεται να διαμορφωθεί ένας νέος “τύπος” δασκάλου, αν επιτρέπεται η έκφραση, ο οποίος να συνδυάζει το παιδαγωγικό με το κοινωνικό έργο. Ο νέος αυτός δάσκαλος θα μπορούσε να ονομασθεί “κοινωνικός παιδαγωγός”. Σε κοινωνικό παιδαγωγό μπορεί να διαμορφωθεί κάθε εκπαιδευτικός, σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν ανήκει. Σε κοινωνικό παιδαγωγό ανάγεται με την

προσαρμογή του εκπαιδευτικού του έργου στις παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες της επικαιρότητας. Σημείο αναφορά της προσωπικότητας του κοινωνικού παιδαγωγού και στοιχείο διαφοροποίησής του από τον παραδοσιακό θα λέγαμε εκπαιδευτικό, είναι η συνειδητοποίηση από μέρους του ότι επαγγέλματα που έχουν άμεση σχέση με τον άνθρωπο π.χ. αυτό του ιερέα και του κοινωνικού λειτουργού, παρουσιάζουν μία ιδιομορφία σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα. Για τους φορείς των επαγγελμάτων αυτών, στα οποία ανήκει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποτελεί αναγκαιότητα η αδιάκοπη ενασχόληση με τον άνθρωπο, που σημαίνει ενημέρωση αλλά και αντιπαράθεση με τα προβλήματά του, καθώς και συνεχή ενημέρωση για τα πορίσματα των επιστημών που έχουν σχέση με τον άνθρωπο. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε μερικά από τα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του κοινωνικού παιδαγωγού.

Κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει σήμερα ότι το έργο του παιδαγωγού έχει επιφορτιστεί με νέες ευθύνες, ότι ο ίδιος έχει να εκπληρώσει μία σειρά από καθήκοντα, τα οποία διακρίνονται για την ευρεία τους διάσταση. Ο παιδαγωγός του σήμερα δεν μπορεί να είναι αποκομμένος από την κοινωνία, απεναντίας πρέπει να συμμετέχει στην εξέλιξή της και να διαθέτει αυξημένο βαθμό ετοιμότητας για την αντιμετώπιση των προκλήσεών της.

Τον παιδαγωγό του σήμερα πρέπει να διακρίνει η ικανότητα καλλιέργειας μίας ιδιαίτερης σχέσης με τους νέους, η ικανότητα να επεξηγεί και να καθοδηγεί. Ακόμα η ικανότητα να μεταδίδει τις πεποιθήσεις εκείνες που είναι απαραίτητες στη διαμόρφωση των κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών μίας ευνομούμενης κοινωνίας.

Ο κοινωνικός παιδαγωγός αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική μόρφωση. Γνωρίζει πολύ καλά τη σημασία της καλλιέργειας του αισθήματος συνυπευθυνότητας και αλτρουισμού. Γνωρίζει, επίσης, τι σημαίνει να ενεργοποιείται κανείς για τους άλλους και να βρίσκεται σε ετοιμότητα προσφοράς για τον άλλον και με τον άλλον. Γνωρίζει ότι αυτό ανήκει στην ουσία της ομάδας και ότι χωρίς αυτή τη διάθεση ενεργοποίησης του ενός για τον άλλον δεν μπορεί να υπάρξει ομάδα. Γνωρίζει, επίσης, ότι το να ζει κανείς στην κοινωνία σημαίνει να υπηρετεί τον άλλον, ότι εκείνος που δεν είναι πρόθυμος γι' αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί κοινωνικά

ώριμος. Γνωρίζει ότι η προσφορά αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας, της κοινωνικής ζωής. Με βάση τη γνώση του αυτή ή καλύτερα την εμπειρία του, προσπαθεί να εμφυτεύσει στους νέους ανθρώπους την πίστη στην αξία της δραστηριοποίησης για την κοινωνία.

Ο κοινωνικός παιδαγωγός θεωρεί ως καθήκον του την αγωγή του νέου ανθρώπου για την κοινωνία. Θεωρεί ακόμη ως υποχρέωσή του να τον βοηθήσει να συνειδητοποιήσει ότι είναι ουτοπία να πιστεύει κανείς ότι μπορεί να ζει μόνος του στη ζωή. Κανείς δε βρίσκει την ευτυχία, όταν ζει μόνο για τον εαυτό του. Η ευτυχία μιας ανθρώπινης ζωής συνίσταται στον αγώνα για δικαιοσύνη, ισότητα, αδελφότητα, ειρήνη. Ευτυχία υπάρχει μόνο όταν τις ανθρώπινες σχέσεις διέπει η αλληλεγγύη, η αγάπη. Στα πλαίσια αυτών των αρχών πρέπει να κινείται ο κοινωνικός παιδαγωγός και να αποδεικνύει καθημερινά με την πρακτική του ότι ο εγωισμός είναι μια αθλιότητα που η υπέρβασή του είναι στόχος ζωής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στην πολυπολιτισμική κοινωνία

Η ελληνική εκπαίδευση του σήμερα και η ελληνική κοινωνία γενικότερα βρέθηκαν αντιμέτωπες μ' ένα νέο φαινόμενο, αυτό της παρουσίας στον ελλαδικό χώρο πολλών μεταναστών, των οποίων τα παιδιά πρέπει να φοιτήσουν στο δημόσιο σχολείο. Η παρουσία «ξένων» παιδιών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο δημιούργησε προβλήματα στο μονοπολιτισμικό σχολείο, στον μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό, στη μονοπολιτισμική κοινωνία. Οι έλληνες Αθίγγανοι, βέβαια, προϋπήρχαν και το σχολείο είχε λάβει εδώ και χρόνια τα μηνύματα για την αναγκαιότητα μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά κανείς από τους υπεύθυνους δε θέλησε να αναλάβει το «πολιτικό» κόστος και να θέσει το πρόβλημα στο σύνολό του ενώπιον του ελληνικού λαού. Έτσι, ο Έλληνας έμεινε ξένος προς τον «ξένο» και δεν βοηθήθηκε να συνειδητοποιήσει ότι ο «ξένος» πέρα από τα όποια προβλήματα επιβίωσης, έχει και άλλα προβλήματα: ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, ασφάλιση, απασχόληση, συνταξιοδότηση, εκπαίδευση των παιδιών του και προπαντός και κυρίως αποδοχή, αναγνώριση, αλληλεγγύη, κατανόηση.

Ο σημερινός εκπαιδευτικός, κομμάτι και ο ίδιος της ίδιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας, έχει να αντιμετωπίσει το ίδιο πρόβλημα όπως και ο κάθε Έλληνας, της αποδοχής δηλαδή του ξένου, του διαφορετικού και μάλιστα σε εντονότερο βαθμό, γιατί έρχεται σε προσωπική και πολυετή επαφή μαζί του στο σχολείο. Και επειδή ακριβώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην κοινωνία είναι πολυδιάστατος και κατ'ομολογία πολυδιάστατα σημαντικός, γι' αυτό και η θέση του απέναντι στο «ξένο» είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της στάσης της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στον «ξένο». Το γεγονός ότι όλος ο ελληνικός λαός φοιτά στο δημοτικό σχολείο αναδεικνύει τη σημασία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της κοινωνικής στάσης έναντι του «ξένου». Η αλλαγή στάσης του εκπαιδευτικού έναντι του «ξένου» δεν είναι μόνο υπόθεση ενός ατόμου, παρά σημείο αναφοράς, εφόσον ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής. Σημαντικό είναι, επίσης, ότι η αλλαγή στάσης που επιτελείται στην κοινωνία με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού έχει το επιπρόσθετο πλεονέκτημα ότι ενέχει τις προϋποθέσεις μακροχρόνιας ισχύος, γιατί δεν επιτελείται κατόπιν άσκησης πίεσης, αλλά αποτελεί καρπό αγωγής και άσκησης θεώρησης των πραγμάτων και των κοινωνικών προβλημάτων από τη σκοπιά συγκεκριμένων αρχών δοκιμασμένων δια μέσου των αιώνων όπως είναι η αρχή της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης και της ισότητας.

Με δεδομένο ότι ζούμε σε ένα χριστιανικό κράτος αυτή η αλλαγή στάσης πρέπει να θεωρηθεί και από τη σκοπιά της πίστης. Αλλαγή στάσης του «ξένου» από χριστιανής πλευράς ανάγεται σε ύψιστη ηθική επιταγή. Εφόσον κατά το χριστιανισμό ο Θεός είναι ο Δημιουργός του σύμπαντος κόσμου και του ίδιου του ανθρώπου, όλοι άνθρωποι-παιδιά Του είναι αδέρφια εν Θεώ, που σημαίνει ότι οι διακρίσεις που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων δεν ανάγονται στην ανθρώπινη φύση, αλλά είναι απόρροια της ηθικής ατέλειας του ανθρώπου και ως τέτοια αποτελεί τεράστια ηθική ανωμαλία και διασάλευση της ηθικής γενικότερα τάξης πάνω στη γη, η οποία δεν βλάπτει μόνο τους ανθρώπους, αλλά προσβάλλει τον ίδιο τον υπέρτατο Νομοθέτη, το Θεό. Η αποδοχή του «ξένου» αποτελεί αποκατάσταση της ηθικής τάξης και της εσωτερικής συνοχής του ανθρώπινου γένους.

Η αλλαγή της στάσης απέναντι στον «ξένο» θα συμβάλει στην αποκατάσταση και μιας άλλης ηθικής ανωμαλίας, δηλαδή της άνισης συμμετοχής των παιδιών των

«ξένων» στα μορφωτικά αγαθά που προσφέρει η ελληνική κοινωνία, εφόσον κατά τη χριστιανική διδασκαλία όλα τα αγαθά που κατέχει ο άνθρωπος είναι “δώρημα άνωθεν”, η συμμετοχή όλων των μελών μιας κοινωνίας στα αγαθά που αυτή προσφέρει αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα που απορρέει από την κοινή ανθρώπινη φύση και σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται ένδειξη μεγαλοψυχίας της όποιας πλειοψηφούσας κοινωνικής ομάδας έναντι της όποιας μειοψηφούσας.

Η σχολική τάξη πεδίο καλλιέργειας της νέας στάσης για την αντιμετώπιση της κατάστασης που δημιουργεί η παρουσία παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Σε πρώτη φάση, δηλαδή πριν ακόμη θέσει ο εκπαιδευτικός την ομάδα στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων του, χρειάζεται να τοποθετήσει τον κάθε μαθητή στο επίκεντρο της προσοχής του. Αυτό σημαίνει ότι θα προσαρμόσει το διδακτικό και εκπαιδευτικό του έργο στην προσωπική κατάσταση, το μαθησιακό επίπεδο, τις γνωστικές ικανότητες και γενικά σε όποιους άλλους παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση, την πρόοδο και την προσαρμογή του κάθε μαθητή στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός που θεωρεί και ως προσωπική του ευθύνη τη συμβολή του στην αλλαγή στάσης μαθητών και κοινωνίας έναντι του «ξένου» φροντίζει να δημιουργήσει μέσα στην τάξη δυνατότητες αρμονικής συνύπαρξης, πρότυπης συμπεριφοράς και κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Θα μπορούσε ακόμη να θέσει ως θέμα συζήτησης τον τρόπο συμπεριφοράς των μεγάλων στην κοινωνία και να καταστρώσει μαζί με τα παιδιά μέτρα παρέμβασης στον κοινωνικό χώρο. Το θέατρο, η εφημερίδα μιας τάξης, οργάνωση ανοικτών συζητήσεων, συνεσιώσεις, εκδρομές, ψυχαγωγικές εκδηλώσεις προσφέρονται θαυμάσια για το σκοπό αυτό. Προσωπικά πιστεύουμε ότι ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ένα δυναμικό το οποίο αν αξιοποιούσε σωστά, θα μπορούσε να επηρεάσει πολλαπλά την κοινωνική συμπεριφορά των μεγάλων σε πάρα πολλά θέματα.

Αποφασιστική μπορεί να αποβεί η συμβολή του εκπαιδευτικού όχι μόνο στο να αναπτύξουν τις ικανότητες και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους όλοι οι μαθητές, αλλά και στο να τους παρακινήσει να τη θέσουν στην υπηρεσία της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της

συμβολής του κάθε ατόμου, την πρόοδο της ομάδας και της κοινωνίας αργότερα. Να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, ότι η αξιοποίηση των ικανοτήτων ΟΛΩΝ των μελών της κοινωνίας ΓΙΑ την κοινωνία σημαίνει πρόοδο και σε τελευταία ανάλυση ευτυχία για τον καθένα. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της κοινωνίας είναι καθοριστική στο βαθμό που θα κατορθώσει να πείσει το μαθητή να δει την κοινωνία ως μία προέκταση της ομάδας της τάξης του και τον ξένο ως άνθρωπο που είναι ίσος με τον ίδιο, αλλά και απαραίτητος για την καλή λειτουργία και πρόοδο της κοινωνίας.

Σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση της νέας στάσης θα μπορούσε να αποτελέσει η καλλιέργεια της πεποίθησης στον εκπαιδευτικό ότι ΟΛΑ ανεξαιρέτως τα παιδιά έχουν δικαίωμα να αποκτήσουν αυτονομία, χειραφέτηση, αυξημένο αίσθημα υπευθυνότητας και αλληλεγγύης και ικανότητας να ρυθμίζουν τις πράξεις τους σύμφωνα με τις επιταγές της συνείδησής τους.

Για να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ικανοί να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα πρέπει να γίνει ριζική αλλαγή στη διαδικασία απόκτησης των γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν να κατανοήσουν ότι “οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες διατυπώνουν και διαχέουν τη γνώση, συχνά διατυπώνουν και διαχέουν εκείνη τη γνώση που υποστηρίζει τα συμφέροντά τους και νομιμοποιεί την εξουσία τους. Αυτή τη γνώση συνήθως νομιμοποιεί το status quo και συχνά καθιστά τις αδύναμες... ομάδες πολιτικά παθητικές και αποδεχόμενες τη χαμηλή κοινωνική τους θέση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους συχνά χρησιμοποιείται η γνώση για να διατηρεί την καταπίεση και περιθωριοποίηση των αδύναμων... ομάδων, αν θέλουν να γίνουν φορείς αλλαγής και χειραφέτησης” [Μάρκου (α) 1996, σελ. 49].

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αζίσι-Καλατζή, Αναστασία / Ζωνίου-Σιδέρη, Αθηνά / Βλάχου, Αναστασία: Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση, Αθήνα 1996.

- Βασιλειάδου, Μαρία / Παυλή-Κορρέ, Μαρία: “ΚΟΝ ΖΑΝΕΛ ΒΟΥΤ, ΒΟΥΤ ΣΙΔΕΛ” ΑΜΑ □Μ “ΚΟΝ ΣΙΔΕΛ ΒΟΥΤ, ΒΟΥΤ ΖΑΝΕΛ” (“Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει”, αλλά επίσης “Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει”), Αθήνα 1996.
- Δαμανάκη, Μιχάλη: Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφειτηρία, στόχοι, προοπτικές, στο: τα Εκπαιδευτικά, 16/1989, σελ. 75-87.
- Δαμανάκη, Μιχάλη: Η εκπαίδευση στην “Ενωμένη” Ευρώπη. Πολιτικές παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, στο: τα Εκπαιδευτικά, 31-32/1993, σελ. 32-50.
- Δαμανάκη, Μιχάλη: Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικού προσανατολισμένου διδακτικού υλικού, στα: τα Εκπαιδευτικά, 43/1997, σελ. 66-73.
- Δαμανάκη, Μιχάλη: Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα 1997.
- Καναβάκη, Μιχάλη: Εισαγωγή στην κοινωνική παιδαγωγική, τόμος 1ος, Θεσσαλονίκη 1997.
- Ζωγράφου, Ανδρέας: Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα, Πάτρα 1997.
- Κανακίδου, Ε. / Παπαγιάννη, Β.: Διαπολιτισμική αγωγή, Αθήνα 1994.
- Μάρκου, Γεώργιος: Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα 1996.
- Μάρκου, Γεώργιος (α): Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα 1996.
- Πολυζωγόπουλος, Χρήστος: Να εγγράψουμε αλλοδαπούς, στο: ΤΟ ΒΗΜΑ της Κυριακής, 8 Μαρτίου 1998, Α 22.
- Τεσλοπούλου, Μιράντα / Γεωργίου, Γιάννης: Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία - Πολιτισμός, Αθήνα 1996.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990.

- Bauer, Rupprecht κ.á. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit, Göppingen 1992.
- Borreli, Michele (Hrsg.): Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik, Teil I, Hohengehren 1992.
- Borreli, Michele (Hrsg.): Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik, Teil II, Göppingen 1992.
- Borreli, Michele / Hoff, Gerd (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich, Göppingen 1988.
- Diehm, Isabell / Kodron, Christoph: Unterrricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft, Frankfurt 1990.
- Essinger, Helmut / Kula, Onur Bilge: Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik, Felsberg 1987.
- Giltzinger, Otto / Johann, Ellen: Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich, Koblenz 1992.