

Χρήστος Γκόβαρης*

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ
ΣΤΑ ΔΕΗΠΣ/ΑΠΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:
ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

Περίληψη

Από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, διαπιστώνεται στα νέα ΔΕΗΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου η μετατόπιση από τη θέση της «αποσιώπησης» των πολιτισμικών διαφορών, θέση που χαρακτηρίζει τα παλαιότερα ΑΠΣ, στη θέση του «σεβασμού» της πολυπολιτισμικής και γλωσσικής ποικυλοφίας. Μια προσεκτική ανάγνωση αυτής της νέας θέσης αναδεικνύει ένα πυκνό πλέγμα αντιφατικών δηλώσεων, το οποίο περιορίζει την αρχικά διαπιστωμένη θετική πρόθεση της αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας. Ως σημαντικότερο πρόβλημα αναδεικνύεται αυτό του προσανατολισμού των ΔΕΗΠΣ-ΑΠΣ στο κυλιτουραλιστικό μοντέλο διαπολιτισμικής μάθησης, το οποίο εδράζεται σε ένα στατικό ορισμό τόσο του πολιτισμού όσο και των πολιτισμικών διαφορών και προωθεί την ανταρσίωση μιας στερεότυπης αντίληψης για τους «άλλους».

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική μάθηση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

* Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Abstract

In the new National Curriculum (NC) and the Cross Thematic Curriculum Framework (CTCF) of the Greek Primary Education System a shift from concealing diversity, a position that characterized the older national curriculum, to respecting cultural and linguistic diversity is noted. A further examination of the national curriculum texts points out issues which are related to a thorough network of limitations in which the recognition of multiculturalism is entrapped. The direction of the NC and the CTCF to the culturalistic model of intercultural learning is realized as a significant issue, which is founded on a static definition of culture and cultural differences; and promotes the reproduction of a stereotyped perception of the «other(s)».

Keywords: *Intercultural learning, Intercultural education, National Curriculum*

Παιδαγωγικό προβληματισμού

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών επιτελούν ρυθμιστικό ρόλο στο πεδίο των διαδικασιών σχολικής μάθησης, καθώς ορίζουν ένα συγκεκριμένο σώμα επίσημης γνώσης, το οποίο θεωρείται απαραίτητο για την πολιτισμική αναπαράγωγή και συνοχή ενός κοινωνικού συνόλου. Η διαδικασία οριοθέτησης αυτού του σώματος της επίσημης γνώσης κάθε άλλο παρά ουδέτερη διαδικασία συνιστά. Είναι γνωστό ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υιοθετούν επιλεκτικά συγκεκριμένα στοιχεία—στη βάση μιας συγκεκριμένης ιδεολογικής επιλογής και της αντίστοιχης επίσημης εκπαιδευτικής λογικής—των συναφών με τα γνωστικά αντικείμενα αναφοράς επιστημονικών λόγων. Αυτή η πρακτική επιλογής συγκροτεί και διαχέει συγκεκριμένα εγμνηστικά πρότυπα της πραγματικότητας, με την έννοια των *προτύπων τάξης* της πραγματικότητας, τα οποία λειτουργούν, κατά κανόνα, ως σημεία προσανατολισμού της διδακτι-

κής πράξης των εκπαιδευτικών, καθώς και ως (πιθανά) σημεία αναφοράς για την απόδοση κοινωνικού νοήματος σε αυτά τα πρότυπα εκ μέρους των υποκειμένων (π.χ. των μαθητών). Αυτή η διάταξη παρουσιάζει για το θέμα μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τέλος, αυτό που φαίνεται να «διευκολύνει» την προαναφερόμενη πρακτική ως προς τις δυνατότητες μιας αποτελεσματικής επιλογής είναι το ίδιο το γεγονός του πολυραλισμού των επιστημολογικών κατευθύνσεων που εμπνεύχονται στο εσωτερικό ενός επιστημονικού λόγου.

Σε ότι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για παράδειγμα, στον σχετικό επιστημονικό λόγο διακρίνουμε τρεις βασικές κατευθύνσεις (Hohman, 1987. Hornel & Scherr, 2004): (α) την *παιδαγωγική της συνάντησης*, (β) την *παιδαγωγική της σύγκρουσης* και (γ) την *παιδαγωγική της οικολογίας*. Σε αυτές τις κατευθύνσεις αντιστοιχούν τρία διαφορετικά μοντέλα διαπολιτισμικής μάθησης.

Η *παιδαγωγική της συνάντησης* θέτει ως πρωταρχικό στόχο την εμπειρία και γνώριμία του «ξένου πολιτισμού», καθώς και τον πολιτισμικό (αλληλο)εμπλουτισμό σε μια αχρονική κοινωνική ατμόσφαιρα (Hohman, 1987: 103). Η *παιδαγωγική της σύγκρουσης* επισημαίνει την ανάγκη αποδόμησης όλων των εμπόδων που δεν επιτρέπουν την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή των πολιτισμικών ομάδων. Τέλος, η *παιδαγωγική της οικολογίας* ορίζει τις κοινωνικά και ατομικά σημαντικές πολιτισμικές διαφορές με δυναμικό τρόπο και υπογραμμίζει την ανάγκη αναστοχασμού των διαδικασιών συγκρότησης της «δικής μας» ταυτότητας στη συνάντησή με τον «άλλο».

Στην κατεύθυνση της *παιδαγωγικής της συνάντησης* αντιστοιχεί το *κοινοταξιακό μοντέλο* διαπολιτισμικής μάθησης (Ledoux, Leeman, & Leirprecht, 2001). Το μοντέλο αυτό έχει ως αφετηρία τη θέση περί ύπαρξης απόλυτα διακριτών ορίων μεταξύ των πολιτισμών, των πολιτισμικών ομάδων και των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Για τον λόγο αυτό περιγράφει ως βασικό στόχο της διαπολιτισμικής μάθησης την ανάδειξη των εθνοπολιτισμικών διαφορών (π.χ. ανάδειξη εορτών των άλλων ομάδων, αποδοχή διαφορετικών αξιών, της θρησκείας και του τρόπου συμπεριφοράς των μη γηγενών ομάδων), την κατανόηση και την αποδοχή του «ξένου». Η θεωρητική αφετηρία αυτού του μοντέλου, ότι η εθνοπολιτισμική προέλευση συνιστά τον βασικό άξονα πολιτισμικής διαφοροποίησης

στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες, είναι προβληματική και σημαντικά περιοριστική για τη διαπολιτισμική μάθηση. Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Στην παιδαγωγική της παικτολογίας εντάσσεται το μοντέλο του γενικού πλουραλισμού (ό.π.: 180). Η έννοια της παικτολογίας αναφέρεται στον πλουραλισμό των αξιών και των τρόπων ζωής στις σύγχρονες κοινωνίες. Η πολυπολιτισμικότητα, με τη σημασία του πολιτισμικού πλουραλισμού, δεν ερμηνεύεται αποκλειστικά ως αποτέλεσμα της μετακίνησης, αλλά ως αποτέλεσμα των διαρκών διαδικασιών πολιτισμικής διαφοροποίησης των σύγχρονων κοινωνιών. Οι (πολιτισμικές διαφορές) των μη γηγενών μαθητών δεν αποτελούν κατά συνέπεια εξ αίρεση, αλλά μια μορφή πολιτισμικών διαφορών σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Κεντρικός στόχος αυτής της κατεύθυνσης διαπολιτισμικής μάθησης είναι η προετοιμασία των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης, μια κοινωνία με αυξημένες απαιτήσεις και υψηλής μάθησης, δηλαδή διαρκούς αναστοχασμού των σχέσεων υποκειμένου και κοινωνίας.

Στην παιδαγωγική της στήριξης εντάσσεται το μοντέλο της αποδυνάμωσης των ανισοτήτων (ό.π.: 181). Αυτό αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες διαχωρισμού και περιθωριοποίησης των μεταναστών και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού, στη λήψη μέτρων ενίσχυσης των μεταναστών μαθητών, όπως διγλωσση διδασκαλία, βιωματική μάθηση, διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας. Αυτή η κατεύθυνση διαπολιτισμικής μάθησης εναντιώνεται σε πρακτικές αναπαγωγής διαχωρισμών του τύπου («μείζ») και («αυτοί»), όπως αυτό συμβαίνει στο κοινοπολιτιστικό μοντέλο, ασχολείται κυρίως με τις θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν τόσο στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος όσο και στο επίπεδο οργάνωσης της σχολικής κοινότητας, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις και ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών με σκοπό να επιτευχθεί η ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξή τους.

Στα δύο τελευτάκια μοντέλα διαπολιτισμικής μάθησης, η εθνοπολιτισμική και κοινωνική καταγωγή δεν γίνεται αποδεκτή ως κατηγορία

ανάυσης και ερμηνείας κοινωνικών συμπεριφορών, αλλά επικρίνεται ως το «άλλοθι» που χρησιμοποιεί το σχολείο για να συσκοτίσει τα πραγματικά αίτια της περιθωριοποίησης των μη γηγενών μαθητών. Η παιδαγωγική πράξη οφείλει, για παράδειγμα, να λαμβάνει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υπόψη της, στον βαθμό που αυτές υποστηρίζουν τη διαδικασία ένταξης και να αμφισβητεί λογικές λειτουργίας και κανονιστικές προσδοκίες του σχολείου (π.χ. καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, ένα πλούσιο σε μαθησιακά ερεθίσματα οικογενειακό περιβάλλον), οι οποίες ανοιχτά ή κρυφά στιγματίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη του σχολείου έτσι, ώστε αυτό να πληροί τις προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες (Γκόβαρης, 2005).

Έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς τις βασικές κατευθύνσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τα αντιστοιχα μοντέλα διαπολιτισμικής μάθησης, θα αναλύσουμε τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ. Ως άξονες ανάυσης θα χρησιμοποιήσουμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Γίνεται αναφορά στην έννοια της πολυπολιτισμικότητας και πώς ορίζονται οι πολιτισμικές διαφορές;
- Ποια κατεύθυνση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ποιο μοντέλο διαπολιτισμικής μάθησης υιοθετούν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ;
- Ποια η σχέση μεταξύ του πεδίου της διαπολιτισμικής μάθησης με τα άλλα πεδία μάθησης μέσα στα ΑΠΣ; Πρόκειται για μια συμμετρική σχέση ή για μια σχέση που υπακούει σε μια συγκεκριμένη ιεράρχηση;

Προσαρμοστικότητα στις παιδαγωγικές προκλήσεις της διεθνοποίησης και της παγκοσμιοποίησης

Μια ιδιαίτερα σημαντική διαφορά σε σχέση με τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών συνίσταται στην οριοθέτηση του κοινωνικού πλαισίου αναφοράς, βάσει του οποίου επιλέγονται και αιτιολογούνται οι κεντρικοί στόχοι της εκπαίδευσης και της αγωγής. Συγκεκριμένα, διαπιστώσαμε μια μετατόπιση του προσανα-

τολμισμού από το εθνικό στο διεθνές κοινωνικό πλαίσιο. Με το άνοιγμα στις σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις υιοθετούνται ζητήματα και προβλήματα για τον ρόλο και τους στόχους του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στο Γενικό Μέρος των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ διαβάζουμε:

Ταυτόχρονα, τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη μείωση των αποστάσεων συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Γι' αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενόχληση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Η διεθνοποίηση του πολιτισμού, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η πολυπολιτισμικότητα —ορίζεται ως ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών— δεν αναγνωρίζονται απλά ως βασικά γνωρίσματα του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου, αλλά και αξιολογούνται ως προς τις παιδαγωγικές τους προκλήσεις, οι οποίες ταυτόχρονα μεταφράζονται σε βασικούς στόχους αγωγής: αντίσταση στην επιβολή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, καθώς και αντίσταση σε φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού. Τι σημαίνει όμως ακριβώς (αντίσταση στην επιβολή ενός μονοδιάστατου μοντέλου); Υπονοείται εδώ τόσο η ανάγκη για αντίσταση ενάντια σε ένα —υπό συγγραφή— παγκόσμια κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο όσο και η ανάγκη για αντίσταση ενάντια σε φαινόμενα αφομοίωσης της πολιτισμικής και γλωσσικής επρότητας στο εσωτερικό της εθνικής κοινωνίας; Ανάπτυξη σε αυτό το ερώτημα μπορεί να δοθεί μέσω από την παρουσίαση και ανάλυση των γενικών αρχών της εκπαίδευσης, όπως αυτές περιγράφονται στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ.

Οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας στις Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης

Στην ενότητα «Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης» (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, τμή. Α', σσ. 3734-3775) γίνεται άμεση και με συγκεκριμένο περιεχόμενο αξιολογική αναφορά στην επίκαιρη πολυπολιτισμικότητα και στους εκπαιδευτικούς στόχους που απορρέουν από αυτή. Συγκεκριμένα, στα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής αρχής με τίτλο «Η ενόχληση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» διαβάζουμε και τα εξής:

[...] Η σύνθεση της ελληνογενούς κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, κατάσταση που μπορεί να θεωρηθεί υγιής υπό το πρίσμα της αναζωογόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων [...]. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας («παικωνιλίας») με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων [...]. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Εξάλλου, αποτελεί θέση όλων των χωρών της Ε.Ε. η προσασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών και, συνεπώς, των στοιχείων εκείνων, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή-αυριανού πολίτη.

Στο παραπάνω κείμενο διακρίνουμε τρία βασικά σημεία, τα οποία ορίζουν την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο. Ας εξετάσουμε αυτά τα σημεία αναλυτικότερα.

Η υιοθέτηση της θέσης ότι η πολυπολιτισμικότητα συνιστά πλέον ένα βασικό γνώρισμα της κοινωνικής πραγματικότητας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και η θετική ανα-

φράα στο φαινόμενο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας στοιχειοθετούν την πρόθεση να προωθηθεί και να ενταχθεί στον χώρο του σχολείου ένα νέο πεδίο μάθησης, αυτό της διαπολιτισμικής μάθησης, αν και ο όρος αυτός, όπως και αυτός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν εμφανίζονται στο κείμενο. Όπως θα δειξουμε και στη συνέχεια, αυτό το νέο πεδίο μάθησης οριοθετείται σημασιολογικά με έναν συγκεκριμένο τρόπο, περισσότερο έμμεσα και λιγότερο άμεσα. Ως ένα πρώτο συμπέρασμα προκύπτει, λοιπόν, ότι τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ υιοθετούν κατά έναν γενικό τρόπο το αίτημα για προσανατολισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις αρχές και στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αναζητώντας κανείς τους λόγους του προανατολισμού στις έννοιες της πολυτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, οφείλει να λάβει ιδιαίτερα υπόψη το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς της ελληνικής εκπαίδευτικής πολιτικής. Τη σημασία, με άλλα λόγια, μιας σειράς ευρωπαϊκών κειμένων που έχει συνδιαμορφώσει και συνυπογράψει η χώρα μας και τα οποία σχετίζονται με την προστάθεια συγκρότησης μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτά τα κείμενα η Ευρωπαϊκή Ένωση αυτοπροδιορίζεται ως κοινότοπτα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική (βλ. π.χ. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών: *Ένα σταδιατικό πλαίσιο για την πολυγλωσσία*, COM, 2005: 596).

Ως βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής μάθησης ορίζονται στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ η «ανάπτυξη ικανότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον» και η γνώση των άλλων («εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων»). Η διαπολιτισμική μάθηση ορίζεται ως διαδικασία ανάπτυξης της ατομικής διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας και οικοδόμησης γνώσεων για τους «άλλους» πολιτισμούς. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι το κείμενο παραλαμβάνεται το ζήτημα της κοινωνικής συνυγής, σε κοινωνικές συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, ως εκπαιδευτική πρόκληση και με όρους ατομικής μάθησης. Στο κείμενο υιοθετείται η κυρίαρχη άποψη ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα συνιστά ατομικό γνώρισμα/ικανότητα, δηλαδή ικανότητα σύνθεσης γνώσεων και θε-

τικών στάσεων απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες και συμπεριφορές. Η ανάγκη για την καλύτερη διαπολιτισμικής ικανότητας ξεκινάει, λοιπόν, από την άποψη ότι ατομικοί παράγοντες—όπως γνώρισμα της προσωπικότητας, ατομικές στάσεις και γνώσεις για τους «άλλους»—είναι αυτοί που αυξάνουν ή παραμυθίζουν τις πιθανότητες μιας επιτυχημένης διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Συμπερασματικά, στον ορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας που υιοθετούν τα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ κωδικοποιούνται κοινωνικά διαμεσολαβημένες διαδικασίες, όπως αυτές της διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας, ως διαπροσωπικής υπόθεσης, δηλαδή ως διαδικασίας, της οποίας η έκβαση εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από ατομικά γνώρισμα. Προκύπτει εδώ το εξής ερώτημα: Μπορούμε να ορίσουμε και να στηρίξουμε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αγνοώντας μια σειρά από κοινωνικές συνθήκες που καθορίζουν τον «τόπο» της διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας; Αν δεν λάβουμε υπόψη, για παράδειγμα, τις κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις συνθήκες ζωής των μεταναστών, τότε είναι υπαρκτός ο κίνδυνος να εμμελίσουμε τις διαφορές και τα προβλήματα στην επικοινωνία μας ως αποκλειστικά απόρροια των πολιτισμικών μας διαφορών.

Ιδιαίτερα έμφαση αποδίδεται στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας: «[...] Κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής». Δύο είναι τα σημεία τα οποία, με αφογή το πάνω παράθεμα, οφείλουμε να θιξουμε. Το πρώτο σημείο έχει να κάνει με το περιεχόμενο της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας που υιοθετείται έμμεσα στο κείμενο των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ. Αναφέραμε παραπάνω ότι η πολυπολιτισμικότητα αξιολογείται ως ευκαιρία εμπλουτισμού των «κυρίαρχων παραδόσεων». Αυτή ακριβώς η διαδικασία εμπλουτισμού δεν επιτρέπεται, σύμφωνα με το κείμενο, να αρθεί εις βάρος της ανάπτυξης για διατήρηση της εθνικής ταυτότητας.

Το δεύτερο σημείο έχει να κάνει με το ότι η πολυπολιτισμικότητα ορίζεται ως εθνοπολιτισμικός πλουραλισμός, ως κατάσταση συνύπαρξης διακριτών μεταξύ τους εθνικών πολιτισμών και με σαφή

όρια στις σχέσεις αλληλεπίδρασης. Φανερόνεται εδώ η αμφιθυμία που χαρακτηρίζει το άνοιγμα των ΔΕΠΣ/ΑΠΣ προς την πολυπολιτισμικότητα: η συνάντηση με τον «άλλο» προβάλλει και ως ευκαιρία εμπλουτισμού του «εαυτού», αλλά και ως κίνδυνος διάβρωσης/απόλλυσης αυτού. Η αμφιθυμία αυτή διαπερνά το σύνολο των διαπολιτισμικών αναφορών στα ΔΕΠΣ/ΑΠΣ και η διαπολιτισμική μάθηση οφείλει να λάβει χώρα, κατά συνέπεια, σε ένα πεδίο εντάσεων που απορρέουν από αυτή την αμφιθυμική προσέγγιση του «άλλου».

Συμπεράσματα

Με βάση τις παρατηρήσεις μιας κατάληγουμε στο συμπέρασμα ότι τα ισχύοντα ΔΕΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου εσωματώνουν την κυλιτουραλιστική εκδοχή της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής μάθησης, καθώς η πολιτισμική πολυμορφία ορίζεται αποκλειστικά με βάση την εθνοπολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική προέλευση.

Αυτή η διαπολιτισμική προσέγγιση εμπεριέχει μια σειρά περιορισμών ως προς την κατανόηση της έννοιας «διαπολιτισμική μάθηση» και κατ'επέκταση και ως προς το «τι» μπορεί να επιτευχθεί σε επίπεδο καθημερινής διδασκαλίας. Διδακτικές προστάσεις που έχουν ως αφετηρία μια στατική εννοιολόγηση του πολιτισμού και ουσιοκρατικά προσδιορισμένες πολιτισμικές διαφορές, περιορίζονται τελικά στη γνωριμία και κατανόηση ενός αφηρημένου και αναστόργτου («άλλου»). Εγκλωβίζονται με άλλα λόγια, σε μια εκδοχή κατανόησης του διαφορετικού με εγωκεντρικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Θεωρούμε ότι τέτοιες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν στην παγίωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και εντέλει στην ενδυνάμωση παρά στην αποδυνάμωση των ορίων και των διακρίσεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων.

Για να υπερβούμε στην καθημερινή διδακτική πράξη αυτούς τους περιορισμούς, πρέπει να θέσουμε και το ερώτημα αναφορικά με το τι γνωρίζουμε για τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών από οικογένειες μεταναστών. Το να γνωρίζουμε την καταγωγή ενός «διαφορετικού» παιδιού δεν σημαίνει ότι γνωρίζουμε και τις «πολιτισμικές

ιδιαιτερότητες») που φέρνει μαζί του στο σχολείο και που έχουν υποκειμενική αξία για την εξέλιξη κυρίως της ατομικής του ταυτότητας.

Οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών μεγάλωνουν στο περιβάλλον ενός συγκεκριμένου οικογενειακού πολιτισμού. Ο πολιτισμός αυτός, με την έννοια του τρόπου ζωής, εδράζεται και εκφράζει, μεταξύ άλλων, τα βιώματα των δυνατοτήτων και των περιορισμών των κοινωνικών συνθηκών ζωής αυτών των οικογενειών, καθώς και τα συλλογικά βιώματα με τα μέλη της πλειονότητας. Ο οικογενειακός πολιτισμός προσλαμβάνεται ενεργά από τους μαθητές και νοηματοδοτείται ως τρόπος αντίληψης και έκφρασης της εξελισσόμενης ταυτότητάς τους.

Για την παιδαγωγική πράξη έχει ιδιαίτερη σημασία η κατανόηση και η ανάδειξη του υποκειμενικού νοήματος όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τον ιδιαίτερο πολιτισμό των παιδιών από τις «διαφορετικές» οικογένειες. Κατανόηση σημαίνει σε αυτή την περίπτωση και κατανόηση των υποκειμενικών σχέσεων τους με την άλλη γλώσσα ή τις άλλες γλώσσες που ομιλούν. Αυτές οι υποκειμενικές σχέσεις δεν κατασκευάζονται από τα παιδιά στο κενό, αλλά διαμεσολαβούνται μέσα από καθημερινές ατομικές ή συλλογικές εμπειρίες κοινωνικής αναγνώρισης ή απαξίωσης της ομάδας τους. Από τη σκοπιά αυτής της προσέγγισης, οι «πολιτισμικές διαφορές» δεν μπορεί να θεωρηθούν ότι εκφράζουν μόνο κάποιες «άλλες» συνήθειες και κάποιια «ξενοφροτα» έθιμα αυτής της ομάδας μαθητών, αλλά κυρίως την υποκειμενική σημασία που αποδίδουν αυτοί οι μαθητές σε μια σειρά πολιτισμικών στοιχείων στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους με τα μέλη της πλειονότητας. Ο πολιτισμός των μεταναστών μαθητών δεν μπορεί παρά να θεματοποιείται και ως μέρος του συλλογικού πολιτισμικού γίγνεσθαι στη χώρα μας. Μόνο έτσι θα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε τις ανάγκες στήριξης αυτών των μαθητών κατά τη διαδικασία συγκατάληψης της ταυτότητάς τους. Η ταυτότητά τους δεν μπορεί να περιοριστεί στα όρια του «εθνικού πολιτισμού» των γονιών τους. Αντίθετα, πρέπει εντός του σχολείου να αντιετωπιστεί ως μη «δεδομένη υπόθεση», αλλά ως μια ανοιχτή διαδικασία αναστοχαστικής επίλογής και σύνθεσης εκείνων των στοιχείων που θεωρούν τα ίδια τα υποκειμενα σημαντικά για την αυτοαντίληψή τους. Η επίλογή αυτών των

στοιχείων (π.χ. γλώσσας/γλωσσών), προτιποθέτει κοινωνική στήριξη και αναγνώριση, δηλαδή διάθεση συμβολικών πόρων.

Ένα δεύτερο σημείο αφορά τον ορισμό της έννοιας «διαπολιτισμική ικανότητα», καθώς αυτή περιγράφεται ως βασικός στόχος διαπολιτισμικής μάθησης στα ΔΕΠΠΣ/ΔΠΣ. Κάθε προσάθεια ορισμού της έννοιας, καθώς και ανάληψής της στα επιμέρους στοιχεία που τη συνθέτουν πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς τις συγκεκριμένες συνθήκες της διαπολιτισμικής συνάντησης. Η συνάντηση, μεταξύ γηγενών και μεταναστών μαθητών λαμβάνει χώρα σε ένα ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο κοινωνικών συνθηκών (π.χ. κυρίαρχες ιδεολογίες περί μεταναστευσης και μεταναστών, περί διαφορετικότητας και ισότητας). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας στη βάση συγκεκριμένων κοινωνικών θέσεων και αντίστοιχων κοινωνικών ταυτοτήτων (μέλη της πλειονότητας ή της μειονότητας). Οφείλουμε, λοιπόν, να λάβουμε υπόψη μας τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες (συνάντησης) των μαθητών —ειδικότερα το γεγονός της φόρτισης των κοινωνικών ταυτοτήτων με εθνοτικά στερεότυπα και προκαταλήψεις— αν θέλουμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο ενδυνάμωσης των υφιστάμενων διαχωριστικών εθνοτικών γραμμών. Η συνάντηση με τον «άλλο» προτιποθέτει, για να είναι δημιουργική, τον αναστοχασμό για το τι ήδη γνωρίζουμε για «αυτόν». Συνειδητοποίηση των στερεοτύπων δεν σημαίνει ανακάλυψη ενός ελλείμματος στη γνώση μας για τους «άλλους», αλλά ευαισθητοποίηση και κριτική αντιμετώπιση με το γεγονός ότι οι μαθητές γίνονται αποδέκτες μηνυμάτων που αφορούν τη διασύνδεση μεταξύ συγκεκριμένων γνωρισμάτων, όπως χρώμα του δέρματος, εθνοτική προέλευση, φύλο κ.ά., με κοινωνική δύναμη, κοινωνικά προνόμια ή κοινωνική απαξίωση.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν είναι ανεξάρτητη από:

- α) Την προώθηση ενός βασικού στόχου αριωγής, ο οποίος συνίσταται στην ανάδειξη και ενδυνάμωση του διυποκειμενικού χαρακτήρα του *Εγώ* και της βίωσης-νοηματοδότησης του συνλογικού ως πλήρματος σχέσεων που διέπεται από τις αρχές της ισότητας και της αμοιβαιότητας. Προτιποθέτει, λοιπόν, η διαπολιτισμική ικανότητα μια παιδαγωγική πράξη που να μπορεί

να διαφρονεί κατά τέτοιο τρόπο τα αντικείμενα γνώσης και τις κοινωνικές τους διαστάσεις, ώστε να υποστηρίξει τη διαμόρφωση και αντίληψη του εαυτού μέσα από διαδιακασίες αναγνώρισης, και

- β) Την ανάγκη αναστοχασμού της ποιότητας των σχέσεων μας με τους μεταναστές και την κατανόηση των διαδιακασιών μέσα από τις οποίες τους κατασκευάζουμε ως «ξένους», επιδιώκοντας και νομιμοποιώντας έτσι τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική απόσταση από αυτούς (Γκόβαρης, Νιώτη, & Σταμάτης, 2003).

Μπορούμε εδώ να ορίσουμε, κατά έναν γενικό τρόπο, τη διαπολιτισμική ικανότητα ως ικανότητα εναντίωσης στις διαδιακασίες κοινωνικής κατασκευής των μεταναστών ως «ξένων». Πρόκειται για διαδικασίες, και εδώ οι προκαταλήψεις διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο, που επιτρέπουν την απαξίωση των «άλλων», επηρεάζοντας έτσι αρνητικά τις συνθήκες διαβίωσής τους. Κατανόηση του «ξένου» σημαίνει, κατά συνέπεια, κατανόηση των άνωτων κοινωνικών σχέσεων, κατανόηση των μηχανισμών παραγωγής και αναπαραγωγής των «διαφορών» που νομιμοποιούν την περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων. Σημαίνει, ακόμη, αμφισβήτηση κάθε προοραγμένου διαπολιτισμικής αριωγής που θεωρεί τις διαφορές δεδομένες και παραιοδίζει την προσέγγιση του υποκειμενικού νοήματός τους, ενισχύοντας έτσι αντιλήψεις που προσδίδουν στον «ξένο» οντολογικό χαρακτήρα και τον εργαλειακό σε αυτό-τητες κατωτερότητα.

Βιβλιογραφία

- Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Αθήνας εκπαιδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους. Στο Γεωργιάννη, Π. (επιμ.), *Ποατικά 8ου Διεθνούς Συνεδίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα»*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών - ΚΕΔΕΚ, σσ. 65-74.
- Γκόβαρης, Χ., Ν. Νιώτη, Π. Σταμάτης (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την

- αποδυνάμωσή τους από της σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1: 7-18.
- Hohmann, M. (1987). Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Bestandsaufnahme. *Ausländer Kinder in Schule und Kindergarten*, 4: 4-8.
- Hornel, U., A. Scherr (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ledoux, G., Y. Leeman, R. Leiprecht (2001). Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts «Interkulturelles Lernen in der Klasse». In Auernheimer, G., R. van Dick, Th. Petzel, U. Wagner (Hersg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen: Leske und Budrich, 177-196.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Έναίο Πλαίσιο Σπουδών Προγράμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τύπος Α' (ΦΕΚ τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13/3/2003).