

Διονύσης Γουβιάς*
Νικολέττα Νιώτη**

Η αναγνώριση της 'Διαφορετικότητας' στο Ελληνικό Σχολείο: Ιδεολογικά, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα

Περίληψη

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά, αλλά και αιτούμενα της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» είναι η αναγνώριση της «διαφορετικότητας» και του «διαφορετικού». Αυτή όμως η «διαφορετικότητα» —και η ανάγνωσή της φυσικά— δεν εξαντλείται μόνο σε εθνοτικές, φυλετικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές διαφορές, ούτε αναφέρεται μόνο στο δίπολο «μειονότητα» - «πλειονότητα», αλλά περιλαμβάνει και πολύπλοκες οικονομικές, νομικές, διοικητικές και πολιτικές συνιστώσες. Το παρόν κείμενο επιδιώκει να καταδείξει ότι το ελληνικό σχολείο έχει μεγάλο πρόβλημα στο να διαχειριστεί τη «διαφορετικότητα», ως έννοια και ως πραγματολογικό περιεχόμενο, γεγονός που συνδέεται με την ιστορική εξέλιξη του νεοελληνικού κοινωνικού σχηματισμού. Θα επιχειρηθεί η εξέταση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: το θεσμικό (διαχωρισμοί και αποκλεισμοί που βασίζονται στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου), το ιδεολογικό (διαχωρισμοί και αποκλεισμοί που βασίζονται σε ιδεολογικά πλαίσια αναφοράς, που αναπαράγονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια) και το πρακτικό/διαδικαστικό (άτυποι και άρρητοι «διαχωρισμοί» και «αποκλεισμοί» στην καθημερινή σχολική ζωή). Γενικότερο συμπέρασμα από τη μελέτη είναι ότι η ελληνική κοινωνία πρέπει πρώτα να λύσει πολλά προβλήματα και αντιφάσεις σε εθνικό επίπεδο, πριν να καταστεί ικανή να λύσει αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων σε σχολικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ελληνικό σχολείο, διαφορετικότητα, αποκλεισμός.

Dealing with 'otherness' in the Greek school: ideological, institutional and practical dimensions

Abstract

One of the most important aspects of 'intercultural education' is the recognition of 'difference' and the 'otherness' in general. We firmly believe that this 'otherness' is not only a question of 'ethnic', 'racial', 'religious' or 'linguistic' differences, but also of *economic, legal, administrative and political* differences. Our paper attempts to show that the Greek school—as an institutional framework—is facing insurmountable problems in dealing with 'otherness', in general—not only with various 'racial', 'religious' or 'linguistic' groupings—as a result of the evolution of the modern Greek State. We will attempt an

* Επίκουρος Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

** Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

examination of the Greek educational system, by focusing on how it handles ‘otherness’, through a three-stage analysis: *institutional* (the legal handling of ‘otherness’), *ideological* (the official ideology as presented in the curricula and the school textbooks) and *practical/procedural* (exclusions and discrimination in the everyday school life). We conclude that the Greek society –and not only the Greek (public) education— needs to resolve a lot of contradictions (inherent in its basic institutional, ideological and social fabric) at a *national level*, in order to become capable of finding solutions for pedagogical and administrative problems at the *school level*, is concerning ‘intercultural education’.

Keywords: multiculturalism, intercultural education, Greek school, otherness, exclusion.

Εισαγωγή

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η «πολυπολιτισμική κοινωνία» συνδέεται με την παρουσία, μέσα στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους, ποικίλων εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών ή γλωσσικών ομάδων, οι οποίες προήλθαν από εκουσίες ή ακουσίες πληθυσμιακές κινήσεις μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούτων ή/και μετακινούμενων εργαζομένων. Η δε «διαπολιτισμική εκπαίδευση» συνδέεται με τις προτάσεις και διευθετήσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθούνται σε μια συγκεκριμένη κρατική οντότητα, και οι οποίες στοχεύουν στην παιδαγωγική και κοινωνική ένταξη των ομάδων αυτών, με κύρια έμφαση στους γόνους τους που βρίσκονται σε ηλικίες ένταξης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2000, Εισαγωγή· Γκόβαρης, 2001· Γκότοβος, 2002).

Αν και υπάρχουν πολλές διαφορετικές φιλοσοφικές, επιστημολογικές και ιδεολογικο-πολιτικές αφετηρίες μέσα από τις οποίες ορίζεται, τόσο η «πολυ-πολιτισμικότητα», όσο και η «δια-πολιτισμικότητα» (βλ. Γκόβαρης, 2001), εδώ –για καθαρά αναλυτικούς λόγους—θα θεωρήσουμε ως δεδομένη την «πολυ-πολιτισμική» σύνθεση των σύγχρονων, προηγμένων (σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο) κοινωνιών της και θα υιοθετήσουμε την αναγνώριση της «διαφορετικότητας» και του «διαφορετικού» ως αφετηριακού σημείου για τον ορισμό της «διαπολιτισμικότητας» και, εν τέλει, της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στην αυγή του 21^{ου} αιώνα.

Ξεφεύγοντας, όμως, από τις θεωρητικές συνιστώσες του «Κοινοτισμού» —τουλάχιστον όπως αυτές έχουν εκφραστεί από την πλειοψηφία των θεωρητικών της «διαπολιτισμικότητας» (Taylor, 1999)— δε θα ορίσουμε τη «διαφορετικότητα» ως μια έννοια που περιορίζεται ή εξαντλείται μόνο σε εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές ιδιομορφίες, ή που αναφέρεται αβασάνιστα στο δίπολο «μειονότητα – πλειονότητα», αλλά περιλαμβάνει μια σειρά από πολύπλοκες οικονομικές, νομικές, πολιτικές και ευρύτερα πολιτισμικές συνιστώσες της ταυτότητας του κάθε ατόμου. Πιστεύουμε ότι η συχνά αυτονόητη σε τέτοιες αναλύσεις «ομοιομορφία» που αποδίδεται σε

εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες είναι μια υπεραπλούστευση που δεν αντιστοιχεί στις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης και δε λαμβάνει υπόψη την αντιφατικότητα και πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις ανθρώπινες ταυτότητες στις σύγχρονες, τεχνολογικά προηγμένες και οικονομικά σύνθετες κοινωνίες.

Το παρόν κείμενο θα περιοριστεί στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου, το οποίο φαίνεται ότι παρουσιάζει μεγάλο πρόβλημα στο να διαχειριστεί τη «διαφορετικότητα», ως έννοια και ως πραγματολογικό περιεχόμενο, γεγονός που συνδέεται με την ιστορική εξέλιξη του νεοελληνικού κοινωνικού σχηματισμού¹. Θα επιχειρηθεί η εξέταση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τρία επίπεδα ανάλυσης: 1) το θεσμικό (διαχωρισμοί και αποκλεισμοί που βασίζονται στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου), 2) το ιδεολογικό (διαχωρισμοί και αποκλεισμοί που βασίζονται σε ιδεολογικά πλαίσια αναφοράς, που αναπαράγονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια), και 3) το πρακτικό/ διαδικαστικό (άτυποι και άρρητοι διαχωρισμοί και αποκλεισμοί που βασίζονται σε νοοτροπίες, στερεότυπα, προκαταλήψεις και συστήματα συμπεριφορών στην καθημερινή σχολική ζωή, αλλά και συνδέονται με ευρύτερες πρακτικές και διαδικασίες που αναπτύσσονται στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης). Μονάδες αναφοράς δεν θα είναι μόνο οι μαθητές/τριες—όπως γίνεται συνήθως στον επιστημονικό διάλογο γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση— αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Γενικότερο συμπέρασμα από τη μελέτη αυτή είναι ότι η ελληνική κοινωνία πρέπει πρώτα να λύσει—μέσα από γενναίες και στοχευμένες πολιτικές αποφάσεις— πολλά προβλήματα (οικονομικά, εργασιακά, πολιτικά, πολιτισμικά, ηθικά, γλωσσικά, νομικά) σε εθνικό επίπεδο—ίσως μάλιστα με πιο έντονους ρυθμούς από ό,τι άλλες «δυτικές» κοινωνίες— πριν να καταστεί ικανή να λύσει γνωστικά και γενικότερα παιδαγωγικά ζητήματα, καθώς και θέματα περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων σε σχολικό επίπεδο.

1. Το παρόν κείμενο βασίστηκε σε εισήγηση των συγγραφέων σε ημερίδα που διοργάνωσε το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, σε συνεργασία με το Διδασκαλείο «Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή» (Ρόδος, 01/06/2004), με θέμα *Εκπαίδευση στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία*. Οι συγγραφείς θα ήθελαν να ευχαριστήσουν τη Διεύθυνση και τη Γραμματεία Σύνταξης της Επιστημονικής Επετηρίδας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, καθώς και τους/τις ανώνυμους/-ες κριτές για τα χρήσιμα σχόλια και παρατηρήσεις τους.

Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και «Διαφορετικότητα». Θεσμικές, Ιδεολογικές και Πρακτικές Διαστάσεις.

Θεσμικές διαστάσεις

Εμπόδια στην κατεύθυνση της ανάπτυξης μια ουσιαστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τίθενται αναπόφευκτα από τις πλείστες θεσμικές αντιφάσεις που χαρακτηρίζουν, όχι μόνο την ελληνική εκπαίδευση, αλλά και ολόκληρη την ελληνική κοινωνία.

Θεσμικό Πλαίσιο

Πρώτη και κύρια αντίφαση είναι ο ανώτατος καταστατικός χάρτης της Ελληνικής Πολιτείας, το Ελληνικό Σύνταγμα, το οποίο –και σε συμμόρφωση προς τις κατά καιρούς διεθνείς δεσμεύσεις της χώρας— απαγορεύει μεν τις εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτικές διακρίσεις (άρθρο 5, παρ. 2), την ίδια όμως στιγμή αναγνωρίζει (άρθρο 3, παρ. 1) ως «επικρατούσα θρησκεία» το Χριστιανικό Ορθόδοξο Δόγμα. Με αυτήν την έννοια, η «διαφορετικότητα» περιχαρακώνεται, με τον πιο επίσημο τρόπο, σε αυτούς που «δεν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι» (θρησκευτικο-εθνικιστικού τύπου αποκλεισμός).

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο βασικός –μέχρι σήμερα— νόμος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο υπ. αρ. 1566/1985, ορίζει ότι το σχολείο πρέπει να βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να «διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης...», τη ίδια στιγμή που, αμέσως μετά, δηλώνεται ότι η «ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη» (άρ. 1, παρ. 1, εδ. β).

Διοικητική δομή και οργάνωση

Η ίδια η δομή της δημόσιας διοίκησης, και κατ' επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης, είναι άκρως συγκεντρωτική και γραφειοκρατική, οδηγώντας σε ομοιομορφία και συμμόρφωση, και εξοβελίζοντας το «διαφορετικό», όποια μορφή και αν αυτό λάβει.

Πιο συγκεκριμένα, όλα στην εκπαίδευση αποφασίζονται και ελέγχονται από το (κεντρικό) Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με κάποιους ενδιάμεσους συμβουλευτικούς (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) ή απλά διεκπεραιωτικούς φορείς και μηχανισμούς (π.χ. Διευθύνσεις ή Γραφεία Εκπαίδευσης): από τους τύπους σχολείων και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα εργάζονται εκεί, μέχρι τα θέματα πειθαρχίας των μαθητών και τις σχολικές εκδρομές από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, μέχρι τη διαμόρφωση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών/τριών.

Παρά τη ρητορική της δεκαετίας του '80, και τον εκδημοκρατισμό που

επέφερε ο νόμος 1566/85 (αναβάθμιση ή και δημιουργία νέων φορέων και οργάνων δημοκρατικού προγραμματισμού), το ελληνικό σχολείο παραμένει ένα βαθύτατα συγκεντρωτικό, πολυδαίδαλο και μονοδιάστατο δομικό σύνολο, με μονο-κατευθυντικού τύπου («από πάνω προς τα κάτω») οργανωτικές και άλλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Μπουζάκης, 1986· Κάτσικας & Θεριανός, 2004)².

Η «διαφορετικότητα», ως αυτονόητη κατάταξη και ταυτόχρονη άρνηση της ισοτιμίας των «άλλων» με «εμάς», διατρέχει και μια σειρά από διοικητικές κατηγοριοποιήσεις που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, οι διοικητικοί διαχωρισμοί των εκπαιδευτικών σε «μόνιμους», «αναπληρωτές» και «ωρομίσθιους», ή των «αναπληρωτών» σε «δεκαεξα-μηνίτες» (παλαιότερα), «τριαντα-μηνίτες», «εικοσιτετρα-μηνίτες» (πιο πρόσφατα), σε «αναπληρωτές με ΑΣΕΠ» και «αναπληρωτές χωρίς ΑΣΕΠ», ή των «διοριστέων» σε «διοριστέους με ΣΕΛΕΤΕ» και «διοριστέους χωρίς ΣΕΛΕΤΕ» κ.ο.κ., φανερώνουν έναν θεσμικό διαχωρισμό που υποτίθεται πως καλείται να διορθώσει αδικίες του παρελθόντος. Στην ουσία όμως αυτός δημιουργεί συντεχνιακού τύπου εργασιακές σχέσεις που ταιριάζουν σε ένα καθαρά «κορπορατίστικο» Κράτος, το οποίο υποκύπτει σε (ή και δημιουργεί νέες) ευκαιριακές «ομάδες πίεσης», με απώτερο σκοπό το κομματικό όφελος (Μαυρογορδάτος, 2001). Στην ουσία ακολουθείται μια πολιτική του «διαίρει και βασίλευε», με εκπαιδευτικούς διαφορετικού κύρους, διαπραγματευτικής δύναμης και ελάχιστης διεκδικητικής αποτελεσματικότητας.

Τύποι σχολείων – Οργάνωση της Σχολικής ζωής – Αναλυτικά Προγράμματα
 Ακόμα και στους τύπους σχολείων, που κατά καιρούς θεσμοθέτησε η ελληνική πολιτεία, ενυπάρχει το στοιχείο της ομοιομορφίας και της άρνησης της διαφορετικότητας, από τη στιγμή που τα σχολεία γενικής κατεύθυνσης είχαν πάντοτε υψηλότερο κύρος σε σχέση με τα τεχνικά-επαγγελματικά, τα οποία, κατά γενική ομολογία, ετύγχαναν χαμηλότερης κοινωνικής «εκτίμησης», και προσέφεραν κυρίως ένα στάδιο προετοιμασίας για την αγορά εργασίας, μετά από μια σύντομη και βασική εξειδικευμένη κατάρτιση (Μπουζάκης, 1986· Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995· Κυρίδης, 1997· Benincasa, 1998· Gouvias, 1998a,b· Ιακωβίδης, 1998).

2. Ο νέος νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ν. 2986/2002) διατηρεί και επιτείνει αυτόν τον βαθύτατα ιεραρχικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού, σε ένα τόσο σοβαρό –και για τους/τις εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες, αλλά και για τις ελληνικές οικογένειες— ζήτημα, μόνο ο «από πάνω» έχει δικαίωμα να αξιολογεί τον «από κάτω», σε μια διαρκή αλυσίδα εξάρτησης και διοικητικής πειθάρχησης.

Επίσης, ο τρόπος έκφρασης και δημιουργίας, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μέσα στο ελληνικό σχολείο καθοδηγείται –μέσω κεντρικά καθοριζόμενων κανονιστικών διατάξεων— από παρωχημένες αντιλήψεις προηγούμενων δεκαετιών. Οι σχολικές γιορτές –εθνικού ή τοπικού ενδιαφέροντος— και, ιδιαίτερα, οι μαθητικές παρελάσεις που συνοδεύουν τις «εθνικές επετείους» (οι παρελάσεις αυτές άλλωστε καθιερώθηκαν επί δικτατορίας του Μεταξά) χαρακτηρίζονται από την τυποποίηση, την επανάληψη, τη στείρα ελληνοκεντρικότητα και την έλλειψη φαντασίας.

Τέλος, το σημαντικότερο στοιχείο έλλειψης οποιασδήποτε θεσμικής και θεωρητικής στήριξης της πολυμορφίας και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, είναι ο κεντρικά ελεγχόμενος μηχανισμός σχεδιασμού και εκπόνησης αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. κυρίως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), όπως και ο αντίστοιχος εκδοτικός μηχανισμός σχολικών εγχειριδίων. Με τις παραπάνω θεσμικές διευθετήσεις παραγνωρίζονται, τόσο οι τοπικές ιδιαιτερότητες, όσο και οι ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών (για να μην πούμε και εκπαιδευτικών...). Υπάρχει ένα «ενιαίο» Αναλυτικό Πρόγραμμα (βλ. και το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών» / Δ.Ε.Π.Π.Σ. του 2003), από το οποίο μπορεί να «ξεφύγει» κάποιος μόνο στο Δημοτικό (βλ. «ευέλικτη ζώνη»), και κάποιες ώρες στο Γυμνάσιο («ζώνη καινοτόμων δράσεων»).

Παρεμφερής με το παραπάνω είναι ακόμα και ο επίσημος διαχωρισμός σε εθνικό επίπεδο των μαθημάτων σε «υποχρεωτικά» και «επιλογής», σε «γενικής παιδείας» και «κατεύθυνσης» κλπ. Το μοντέλο αυτό σχεδιασμού και υλοποίησης αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.), διατηρώντας τα σαφή όρια διάκρισης μεταξύ των γνωστικών περιοχών (βλ. την έννοια της «ταξινόμησης» στο έργο του Bernstein, 1977), δίνει έμφαση, τόσο στους διαφορετικούς «τρόπους σκέψης» και μεθοδολογίες πρόσκτησης της γνώσης (βλ. το μοντέλο του «Ακαδημαϊκού Ορθολογισμού», κατά την ταξινόμηση του Eisner, 1985, στο Χατζηγεωργίου, 1998), όσο και στην ιεράρχηση των γνωστικών περιοχών σε «σημαντικές» και «μη σημαντικές», εξοβελίζοντας έτσι κάθε ατομική ιδιαιτερότητα.

Θεσμικό πλαίσιο «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

Το θεσμικό πλαίσιο για τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», σχεδόν 20 χρόνια μετά την έναρξη μαζικής μετανάστευσης στο εσωτερικό της ελληνικής επικράτειας –από γειτονικές και μη χώρες— και ύστερα από δεκάδες εκατομμύρια ευρώ που σπαταλήθηκαν –και από τα Κοινοτικά Προγράμματα, όπως το ΕΠΕΑΕΚ— για την υλοποίηση ερευνητικών προγραμμάτων, παραμένει ισχνό, άτολμο και αποσπασματικό. Μέχρι την ψήφιση του νόμου 2413/1996, το πλαίσιο αυτό εκινείτο στη λογική της αφομοίωσης ή της ενσωμάτωσης, και –στην καλύτερη περίπτωση— έφθανε μέχρι την αναγνώρι-

ση άλλων (υποτίθεται «ενιαίων») πολιτισμικών ομάδων. Όπως έγραφε ο Δαμανάκης (2000, σ. 57), η σχετική εκπαιδευτική πολιτική στη δεκαετία του '70 είχε ένα έντονο «προνοιακό-φιλανθρωπικό» χαρακτήρα, ενώ με τους νόμους 1404/1983 & 1894/1990 θεσμοθετήθηκαν οι «Τάξεις Υποδοχής» (Τ.Υ.) και τα «Φροντιστηριακά Τμήματα» (Φ.Τ.), που απευθύνονταν σε μαθητές/τριες που ήταν παιδιά παλιννοστούντων προσφύγων ή Ελλήνων μεταναστών.

Η πρώτη φορά που ελήφθη πρόνοια για παιδιά αλλοδαπών ήταν με το Π.Δ. 494/1983, το οποίο θα εφαρμοζόταν για τα «τέκνα που υπόκεινται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, συντηρούμενα από υπηκόους Κρατών-μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων [νυν Ευρωπαϊκής Ένωσης], που κατοικούν στην Ελληνική Επικράτεια, όπου ασκούν ή έχουν ασκήσει μισθωτή δραστηριότητα» (άρ. 1, παρ. 2). Βασικός στόχος, όπως διακηρύχθηκε (άρ. 2), ήταν η «διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών...», καθώς και η προετοιμασία για «επανάταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, σε περίπτωση παλιννόστησης». Με άλλα λόγια, βλέπουμε να κυριαρχεί ένα «ενσωματωτικό» μοντέλο (βλ. Γκόβαρης, 2001), το οποίο μάλιστα, για αρκετά χρόνια έμεινε ανενεργό (βλ. Δαμανάκης, 2000, σ. 64).

Τόσο τα παιδαγωγικά μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν, όσο και τα αναλυτικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν και η (υπο)στελέχωση των σχολείων αυτών σε ειδικευμένο προσωπικό, χαρακτηρίστηκαν ως απέχοντα μακράν της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας και ως έχοντα χαρακτήρα καθαρά «ενσωματωτικό», για όλους τους αλλοδαπούς μαθητές (Κοινοτικούς ή μη), οι οποίοι αντιμετώπιζονταν ως «ελλειματικοί» (Δαμανάκης, 2000, κυρίως σσ. 71-79· βλ. επίσης Δραγώνα, Φραγκουδάκη & Σκούρτου 2001)³. Φυσικά, το πρακτικό αποτέλεσμα αυτού του (και) θεσμικού «αποκλεισμού» ήταν ότι, ακόμη και όπου λειτούργησαν τέτοια σχολεία (είτε Σ.Π., είτε Τ.Υ. και Φ.Τ.), δεν υπήρξε η αναμενόμενη ανταπόκριση των αντίστοιχων αλλοδαπών μαθητών/τριών –σε σχέση βέβαια με τη συμμετοχή τους στη σύνθεση του συνολικού πληθυσμού (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, κεφ. 4· Νικολάου, 2000, κεφ. 2· επίσης βλ. Πίνακα 1 παρακάτω).

3. Είναι χαρακτηριστικό του μοντέλου που ακολουθείται ότι, ακόμα και σε τέτοια σχολεία, με τεράστια γλωσσική ποικιλία (από Ρουμάνικα και Ρωσικά μέχρι Φιλιππινέζικα, Σερβικά και Βουλγαρικά), βασική γλώσσα διδασκαλίας οριζόταν η ελληνική, με συμπληρωματική –στην καλύτερη περίπτωση– τη χρήση της αγγλικής!

Πίνακας 1. Εξέλιξη αριθμού αλλοδαπών μαθητών/τριών*, σε σχέση με τη γενικότερη εξέλιξη του αλλοδαπού πληθυσμού στην Ελλάδα

	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο μαθητών	Ποσοστιαία αύξηση από προηγούμενη χρονική περίοδο (%)	Σύνολο Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια**	Ποσοστιαία αύξηση από προηγούμενη χρονική περίοδο (%)
Σχολικό έτος						
1995-96	30193	10983	41176		74603	
2000-01	62324	37877	100201	143	413201	454
2005-06	62644	62040	124684	24	604215	46

* Περιλαμβάνονται και οι λεγόμενοι «παλινοστούντες», ενώ εξαιρούνται οι μουσουλμάνοι και οι τσιγγάνοι ελληνικής υπηκοότητας.

** Τα στοιχεία περί του συνόλου αλλοδαπών στην Ελλάδα για το 2001 βασίζονται στην απογραφή του πληθυσμού από την ΕΣΥΕ, ενώ για τα υπόλοιπα έτη σε προσωρινά στοιχεία της ΕΣΥΕ, με βάση διάφορες επίσημες πηγές. Τονίζεται ότι περιλαμβάνονται «νόμιμα» και «παράνομα» διαμένοντες/-ουσες.

Πηγή: Προσωπικοί υπολογισμοί, με βάση στοιχεία του Δαμανάκη (2000, σελ. 54-55), των Κάτσινα & Πολίτου, (1999, σελ. 137), καθώς και ανεπεξέργαστα (δημοσιευμένα στο διαδίκτυο) στοιχεία της ΕΣΥΕ.

Τελικά, ύστερα από χρόνια επιστημονικής αναζήτησης, αλλά και σε μια εποχή όπου το ζήτημα της παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες εντάχθηκε πιο έντονα στην καθημερινή πολιτική αντζέντα, ψηφίστηκε ο νόμος 2413/1996, ο οποίος αποτελεί μέχρι και σήμερα το βασικό νομοθέτημα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας. Και μόνο όμως μια πρόχειρη ματιά στο πόσα άρθρα είναι αφιερωμένα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (4, σε σχέση με τα 33 που ασχολούνται με την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό») φανερώνει την προχειρότητα με την οποία το Ελληνικό Κράτος αντιμετωπίζει τα σύγχρονα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και την έλλειψη μακρόχρονης στρατηγικής για την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Το μόνο νέο στοιχείο στο νόμο είναι η δυνατότητα ίδρυσης «Διαπολιτισμικών Σχολείων» ή η μετατροπή δημοσίων σχολείων σε «Διαπολιτισμικά Σχολεία» (άρ. 35, παρ. 3 & 4). Τα σχολεία αυτά, πέρα από τη (συνήθη άλλωστε) έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και στελεχειακού δυναμικού (είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1996 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν και λει-

τουργούν μόνο 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), κατηγορήθηκαν ως «σχολεία γκέτο», που εμπεριέχουν τη «λογική της ιδιαιτεροποίησης... τα οποία θα ενισχύσουν την πολιτική του διαχωρισμού και θα τροφοδοτήσουν τον κοινωνικοπολιτικό ρατσισμό» (Δαμανάκης, 2000, σελ. 87).

Ταυτόχρονα, στη λεγόμενη «μειονοτική εκπαίδευση» (στην εκπαίδευση που παρέχεται, δηλαδή, σε παιδιά μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, συμπεριλαμβανομένων και των σλαβόφωνων Πομάκων) τα πράγματα, σε θεσμικό επίπεδο, δεν είναι καθόλου καλύτερα. Από τη μια τα ποσοστά των φοιτούντων στην (υποχρεωτική) εκπαίδευση είναι ασύγκριτα χαμηλότερα του εθνικού μέσου όρου, αλλά και τα ποσοστά διαρροής από τη μια βαθμίδα στην άλλη (πρωτοβάθμια > δευτεροβάθμια > τριτοβάθμια) είναι σημαντικά (Κανακίδου, 1994· Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Από την άλλη, η διατήρηση τέτοιων ξεχωριστών σχολείων επιτείνει τη διάκριση των εν λόγω μαθητών/-τριών ως «ελλειμματικών», «διαφορετικών» και Ελλήνων πολιτών «δεύτερης κατηγορίας».

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια –ιδίως την τελευταία δεκαετία— Κοινοτικά Προγράμματα που εντάχθηκαν στο Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Γ'ΚΠΣ / 2000-2006, με επέκταση στο 2008), όπως το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ), έδωσαν μεγάλη ώθηση στην έρευνα για θέματα «διαπολιτισμικότητας», τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι τα τέλη του 2008 (30/11/2008), είχαν ενταχθεί στο ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ ερευνητικά προγράμματα αξίας 62,5 εκ. ευρώ, που αφορούσαν «ενέργειες» (βλ. ορολογία του ΕΠΕΑΕΚ) σχετικές με την «ένταξη» μουσουλμανοπαίδων, τσιγγανόπαίδων, παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο, μέσα από την κατασκευή μαθησιακού υλικού, την ανάπτυξη προτύπων μεθόδων διδασκαλίας, τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών και λοιπών δράσεων (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, 2008). Όλες αυτές οι ενέργειες προώθησαν το διάλογο γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα διακυβεύματά της, αν και ο μονοδιάστατος χαρακτήρας της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης (βλ. αναφορές παραπάνω στο θεσμικά επιβαλλόμενο «ενιαίο» Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και παρακάτω στις ιδεολογικές και πρακτικές διαστάσεις του) παρέμεινε.

Ιδεολογικές διαστάσεις

Σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων και, φυσικά, διδακτικού υλικού, το ελληνικό σχολείο βρίθεται από παραδείγματα άρνησης της διαφορετικότητας, αλλά και αδυναμίας δημιουργικής διαχείρισής της, όπου υπάρχει κάποιος βαθμός αποδοχής ή σεβασμού του «άλλου».

Γενικές παρατηρήσεις πάνω στα Αναλυτικά Προγράμματα

Ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε «υποχρεωτικά» και «επιλογής», σε «γενικής παιδείας» και «κατεύθυνσης» οδηγεί, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν ανάλογες οδηγίες από τους επίσημους φορείς, σε ιεραρχική κατάταξη των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, γνωστικά αντικείμενα όπως η Κοινωνιολογία, σκοπός της οποίας είναι «η αξιοποίηση της κοινωνιολογικής σκέψης με απώτερο στόχο τη δημιουργική ένταξη και παρέμβαση σε ένα πολυπολιτισμικό ... κοινωνικό περιβάλλον» (ΔΕΠΠΣ, 17/09/2003, σσ. 2-3), υποβιβάζονται σε «δευτερεύοντα» από τη στιγμή που δεν εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο και ο βαθμός τους δεν μετρά για τον υπολογισμό των «μορίων» εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε βασικά κείμενα προσανατολισμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) (βλ. ΔΕΠΠΣ, 2001, Γενικό Μέρος), διακρίνουμε έναν ιδεολογικό προσανατολισμό, ο οποίος τονίζει τη «διαφορετικότητα» —έστω και αν τη «χρωματίζει» θετικά— των «πολιτισμών», κάνει λόγο για «ποικιλότητα» (κατά τα πρότυπα της «βιολογικής ποικιλότητας» άραγε;), αλλά όχι για «συνεργασία», «αλληλοσεβασμό», «αλληλεγγύη».

Και φυσικά, τα νέα Α.Π. αποκλείουν την «ετερότητα» και μέσω του καθαρά ευρωκεντρικού —και γενικότερα δυτικοκεντρικού— λόγου που αναπτύσσουν. Αν τα παραπάνω συνδυαστούν και με την συνεχή αύξηση της «διδασκτέας ύλης», δηλαδή την υπερφόρτωση των μαθητών/τριών —στο όνομα μιας ιδιότυπης κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής— με όλο και περισσότερες πληροφορίες, μπορούμε να κατανοήσουμε την πίεση που δέχεται ο μέσος μαθητής να ανταπεξέλθει σε ένα άκρως απαιτητικό Α.Π., στο οποίο η όποια «καθυστέρηση» (η «διαφορετικότητα») θεωρείται έλλειψη.

Σχολικά Εγχειρίδια Αναλυτικά Προγράμματα

Μερικά παραδείγματα από τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) και από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια συγκεκριμένων βαθμίδων της εκπαίδευσης είναι ενδεικτικά, τόσο του προσανατολισμού των Α.Π., αλλά και —σε ένα άτυπο επίπεδο— των ιδεολογικών στερεοτύπων που επιβιώνουν σε όλο το σύστημα προκήρυξης, συγγραφής και έγκρισης των εγχειριδίων αυτών.

Ήδη από το *Νηπιαγωγείο* και το *Δημοτικό σχολείο*, η «Γλώσσα» δε νοείται, καταρχήν, ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, αλλά παρουσιάζεται στους μικρούς μαθητές ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων, που διέπονται από ορισμένους κανόνες, οι οποίοι μάλιστα παρουσιάζονται ως προαιώνια δοσμένοι. Η ελληνική γλώσσα μάλιστα, παρουσιάζεται ως μια «διαχρονική συνέχεια» και θεωρείται «στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα» (ΔΕΠΠΣ Γλώσσας,

2003, σ. 1). Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου, και έχουν μελετηθεί στοιχεία για τα στερεότυπα για την οικογένεια και τους ρόλους των φύλων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται, σε αυτά οι διαφυλικές σχέσεις. Μια σειρά από αναλύσεις των αναγνωστικών βιβλίων μετά τη μεταπολίτευση (Ζιώγου & Δεληγιάννη, 1981· Φραγκουδάκη, 1988· Φρειδερίκου, 1995· Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997· Μαραγκουδάκη, 2000· Κανταρτζή, 2003) κατέδειξαν ότι η ιδεολογία που εμφανίζεται, μετά από τα αναγνωστικά είναι βαθιά συντηρητική και εθνοκεντρική. Τέλος, η συνεχής αναφορά σε θρησκευτικές πρακτικές της χριστιανικής ορθόδοξης παράδοσης (π.χ. ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001α, σσ. 10-13, 74-78, 146) δεν νομίζουμε ότι βοηθά τον αλλοδαπό/αλλόγλωσσο μαθητή/-τρια να υιοθετήσει —μέσω της γλώσσας— θετική στάση απέναντι στον «ελληνικό πολιτισμό», αλλά ούτε και τον «ημεδαπό» μαθητή/-τρια να γνωρίσει —και να εκτιμήσει— κάτι «διαφορετικό».

Στα γνωστικά αντικείμενα που έχουν να κάνουν με τη εξοικείωση των μαθητών/-τριών με το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον, όπως το μάθημα «Εμείς και ο Κόσμος», παρουσιάζεται μια ενιαία —συνήθως ειδυλλιακή— εικόνα της επικράτειας, χωρίς γεωγραφικές, οικονομικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και άλλες διαφορές. Είναι χαρακτηριστικό ότι στοιχεία διαφορετικότητας και ετερότητας, είτε αποκρύπτονται, είτε παρουσιάζονται ως ξεχωριστή ενότητα (π.χ. με τίτλους όπως «άλλα παιδιά στον κόσμο» ή «παιδάκια του κόσμου»), ενθαρρύνοντας τη διαφοροποίηση από κάτι που παρουσιάζεται ως «μακρινό» και «εξωτικό» (ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004α,β).

Το Α.Π. της «Ιστορίας» —και φυσικά τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια— αν και σαφώς βελτιωμένα από το παρελθόν, χαρακτηρίζονται από μια μονογραμμική εξέταση της ιστορικής εξέλιξης, στη βάση του εξελικτικιστικού σχήματος «Αρχ. Ελλάδα > Ρώμη > Βυζάντιο > Ελλάδα ή Ευρώπη». Οι αναφορές (βλ. ΔΕΠΠΣ Ιστορίας και αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, *Γυμνασίου & Λυκείου*, στο ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005α-δ) σε άλλους «πολιτισμούς» είναι λίγες, και μόνο σε ό,τι τους συνδέει με τον «ελληνικό χώρο» (Κάτσικας, 2007· Τουλιάτος, 2007). Μέσα σε λίγες δεκάδες σελίδες συσσωρεύονται χιλιάδες χρόνια ιστορικής εξέλιξης, την οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν οι μαθητές/τριες αφού, πολύ απλά, δεν έχουν το χρόνο να το κάνουν (Μαριόλης, 2007)⁴! Μετά το Δημοτικό scho-

⁴ Η γνωστή «σπουδή» του ΥΠΕΠΘ, συνήθως μετά από απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών να γίνει «κάλυψη της διδακτέας ύλης» πάση θυσία (ακόμα και με πρόσθεση ωρών διδασκαλίας σε μέρες αργιών ή με παράταση του διδακτικού έτους) φανερώνει έναν ανούσιο μαξιμαλισμό και ταυτόχρονα λαϊκισμό, που αναλώνεται στην προβολή της «ποσότητας» σε βάρος της «ποιότητας» της μαθησιακής διαδικασίας.

λείο, η περίφημη «σπειροειδής» ανάπτυξη των θεμάτων (βλ. Bruner), που υποτίθεται ότι αποτελεί παιδαγωγική αρχή (βλ. και ΔΕΠΠΣ, Γενικό Μέρος, σ. 8), ουσιαστικά καταργείται, αφού η διδακτέα ύλη «πετάγεται» σε άσχετες (χρονικά και, συχνά, θεματολογικά) μεταξύ τους ενότητες, έχοντας ως αποτέλεσμα την επικράτηση μιας μονογραμμικής ιστορικής αφήγησης.

Σε αντικείμενα που έχουν να κάνουν με την «Κοινωνική Αγωγή» των μαθητών/τριών, παρόλο που έχουν βελτιωθεί οι παιδαγωγικές οδηγίες και το μαθησιακό υλικό που μοιράζεται στα σχολεία, είναι σύνθηες φαινόμενο να παρουσιάζονται σε —εγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μην ξεχνάμε— σχολικά εγχειρίδια στερεοτυπικές εικόνες που (δια)χωρίζουν και αποκλείουν το «διαφορετικό». Σε ορισμένα βιβλία ο παραπάνω ελληνοκεντρισμός γίνεται πολύ έντονος. Στο βιβλίο της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Στ' Δημοτικού, τονίζεται, για παράδειγμα, μόνο η «αντιπροσωπευτική (έμμεση) Κοινοβουλευτική Δημοκρατία» —και μάλιστα με την προεδρευόμενη μορφή της, όπως ισχύει στην Ελλάδα—, λες και είναι το μοναδικό πολιτικό σύστημα που είναι δυνατόν να υπάρξει στον κόσμο ή που έχει υπάρξει στον «ελληνικό χώρο», ακόμα και αν γίνεται μια —πάλι ελληνοκεντρική— ιστορική αναδρομή στην κλασική αρχαιότητα, τα βυζαντινά χρόνια και την τουρκοκρατία (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2003η, σσ. 65-88). Στερεότυπα και προκαταλήψεις εξακολουθούν να υπάρχουν και στα βιβλία των κοινωνικών επιστημών σε μεγαλύτερες τάξεις, όπου παρατίθενται δεκάδες στερεοτυπικές «εικόνες» της πραγματικότητας, σε βαθμό που να καθίσταται δύσκολη, όχι μόνο η αναγνώριση του «άλλου», αλλά και του «εμείς». Αυτά τα στερεότυπα αναπαράγονται ακόμα και σε αξιολογικά βιβλία όπως εκείνο της Κοινωνιολογίας, τόσο στο νέο (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2006α), όσο και στο παλαιότερο (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2001β) που αντικατέστησε. Έτσι, το παλαιότερο βιβλίο, για παράδειγμα, εμφάνιζε τη «παράδοση» και τον «πολιτισμό» ως έννοιες που εξαντλούνταν σε παρελάσεις, παραδοσιακές στολές και επίσημες τελετές (σελ. ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2001β, σ. 113-122), ενώ το νεότερο βιβλίο, αναφερόμενο στις σύγχρονες μορφές οικογένειας (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2006α, σσ. 74-78), αποσιωπά τελείως την παγκοσμίως αυξανούσα σημασία και νομική κατοχύρωση της συμβίωσης ή γάμου των ομοφυλόφιλων ζευγαριών.

Τα «Μαθηματικά» παραμένουν παραδοσιακά, τόσο στη δόμηση και τους τρόπους αξιολόγησης της μαθηματικής (και προ-μαθηματικής, βέβαια, για τα νήπια και προνήπια) γνώσης και των αντιστοίχων δεξιοτήτων, αλλά παρουσιάζονται με έναν αυξανόμενο όγκο ύλης στους μαθητές (βλ. ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003στ). Όταν οι μαθητές —προερχόμενοι από διαφορετικά γεωγραφικά, κοινωνικο-οικονομικά, γλωσσικά και φυλετικά περιβάλλοντα— στην Α' Δημοτικού (βλ. ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

2006β) διδάσκονται αριθμητικές ακολουθίες μέχρι το 100 και όλες τις αριθμητικές πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός και διαίρεση), ζητείται από αυτούς να χρησιμοποιήσουν σε προχωρημένο αφαιρετικό επίπεδο έννοιες και συλλογισμούς, όταν μόλις έχουν μπει (ηλικία 6 ετών) στο λεγόμενο στάδιο των «συγκεκριμένων συλλογισμών» (βλ. Παρασκευόπουλος, 1984), αφετηριακό σημείο για τη λογική σκέψη. Επιπλέον, η πρόοδος των μαθηματικών παρουσιάζεται –και μέσα από τα λεγόμενα «ιστορικά σημειώματα» των βιβλίων— ως καθαρά «δυτικό» επίτευγμα, και στην καλύτερη περίπτωση «παρακαταθήκη» των αρχαίων Ελλήνων. Αγνοείται έτσι η ιστορική ύπαρξη άλλων (ασιατικών ή αφρικανικών) επιστημονικών παραδόσεων και αποκρύπτεται η συνεισφορά των Αράβων, για παράδειγμα, στην ανάπτυξη των Μαθηματικών (βλ. Άλγεβρα, Ιατρική & Αστρονομία), κατά τη διάρκεια που η «πολιτισμένη Δύση» βρισκόταν στο σκοτάδι του «Μεσαίωνα» (Καρζής, 1998, κεφ. 4). Σχετικά με αυτό, διαπιστώνεται ότι καμία σοβαρή προσπάθεια δεν έχει γίνει –παρόλο που στα σχετικά πανεπιστημιακά τμήματα Μαθηματικών ή Παιδαγωγικών Επιστημών αυξάνεται η παρουσία τους— να εισαχθούν στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) τα «εθνομαθηματικά», δηλαδή η μελέτη των μαθηματικών, μέσα από τη σχέση τους με το σύνολο της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής (Καλαβάσης & Σταθοπούλου, 2000· Καλαβάσης, Καφούση, Σταθοπούλου & Καπέλου, 2002· Gutstein, 2006).

Στο επίπεδο των «Φυσικών Επιστημών», η «συστημική» αντίληψη της πραγματικότητας, η οποία υποτίθεται ότι θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν το φυσικό περιβάλλον ως υπερ-σύστημα που απαρτίζεται από πολλά επιμέρους συστήματα και διαθέτει (αυτο)ρυθμιστικούς μηχανισμούς οι οποίοι τίθενται σε λειτουργία με την εμφάνιση ανισορροπιών (ΔΕΠΠΣ Βιολογίας, σ. 2), αποκρύπτει τις ανισορροπίες που ίδιος ο άνθρωπος πολιτισμός έχει δημιουργήσει (βλ. υπερθέρμανση του πλανήτη, καταστροφή του όζοντος, κ.λπ.), καθώς και την καθαρά πολιτική –με την ευρύτερη έννοια του όρου— φύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα σήμερα, αφού ο τρόπος οικονομικής ανάπτυξης που επιλέγουν οι άνθρωποι, μέσα από πολιτικές διεργασίες, έχει άμεσες (βραχυ- και μεσο-πρόθεσμες) και έμμεσες (μακροπρόθεσμες) συνέπειες και στους (όχι ανεξάντητους) πόρους του πλανήτη μας (βλ. Μοδινός, 1996). Η «Φυσική», η «Βιολογία» και η «Χημεία» (βλ. και το ΔΕΠΠΣ των Φυσικών Επιστημών, στο ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003ζ), γνωστικά αντικείμενα με τεράστια σημασία για το σύγχρονο (τεχνολογικό) πολιτισμό μας, αποτελούν διανοητικές ακροβασίες «λογαριασμών και κενών συμβόλων, αποστεωμένων από τη φυσική πραγματικότητα την οποία συμβολίζουν» (Κάτσικας & Θεριανός, 2008, σ. 137). Όπως τονίζουν χαρακτηριστικά οι Κάτσικας & Θεριανός

(2008, σ. 137), «δεν προξενεί σε κανέναν έκπληξη αν ο απόφοιτος του ελληνικού σχολείου πιάσει με γυμνά χέρια βιτριόλι (H_2O_4), παρά το γεγονός ότι στα μαθητικά θρανία έχει λύσει εκατοντάδες ασκήσεις που περιέχουν αυτήν τη χημική ένωση». Ούτε θα προξενούσε εντύπωση, θα προσθέταμε, το γεγονός ότι ύστερα από τόσο «φορτωμένα» αναλυτικά προγράμματα, η επίδοση των Ελλήνων μαθητών στις δοκιμασίες του Προγράμματος «PISA» του ΟΟΣΑ –ιδιαιτέρως εκείνες που αφορούσαν τη χρήση αρχών και κανόνων των φυσικών επιστημών για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων— ήταν κάτω του μέσου όρου (OECD, 2007).

Πρακτικές / διαδικαστικές διαστάσεις

Η «διαφορετικότητα» είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει διαστάσεις, πέρα από το θεσμικό ή το (επίσημο) ιδεολογικό επίπεδο, και σε καθαρά πρακτικό επίπεδο. Αυτό μάλιστα θα έλεγε κάποιος ότι είναι φυσικό, εφόσον δεν έχουν λυθεί τα προβλήματα στα δύο άλλα επίπεδα. Υπάρχουν όμως στάσεις και πρακτικές διαχωρισμού, αποκλεισμού και άρνησης αποδοχής του «άλλου», οι οποίες δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνο με αναφορά στα δύο παραπάνω επίπεδα, παρόλο που δεχόμαστε ότι και τα τρία επίπεδα διαπλέκονται σε μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοδιείσδυσης. Αυτές οι στάσεις και πρακτικές μπορεί να αναφέρονται σε ατομικές ή συλλογικές προκαταλήψεις, αλλά και σε έλλειψη έμπρακτης στήριξης των δομών και κάλυψης των στελεχειακών αναγκών, σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό και σχολικό επίπεδο, ακόμα και αν έχουν ωριμάσει οι συνθήκες σε θεσμικό και σε (επίσημο) ιδεολογικό επίπεδο.

Διοικητικές κατηγοριοποιήσεις

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, η «διαφορετικότητα», ως αυτονόητη κατάταξη και ταυτόχρονη άρνηση της ισοτιμίας των «άλλων» με «εμάς», διατρέχει και μια σειρά από διοικητικές κατηγοριοποιήσεις που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν και πρακτικοί –και συνήθως «άρρητοι»– διαχωρισμοί ή αποκλεισμοί, ανάμεσα σε (υποτιθέμενους) συναδέλφους. Υπάρχουν διαχωρισμοί ανάμεσα σε «παλιούς» και «νέους» εκπαιδευτικούς, σε «μόνιμους», «αναπληρωτές» και «ωρομίσθιους». Και, φυσικά, υπάρχουν διαχωρισμοί ανάμεσα στους υπηρέτουντες/-ούσες στο «κέντρο» (μεγάλα αστικά κέντρα) και στην «περιφέρεια» (ορεινές, νησιωτικές και, γενικά, απομακρυσμένες περιοχές).

Αξιολογικοί χαρακτηρισμοί και «ετικετοποιήσεις»

Διαχωρισμοί γίνονται και από τους/τις εκπαιδευτικούς στους/στις μαθητές/-τριες, όπως, για παράδειγμα, ανάμεσα σε «καλούς» και «κακούς»

(στη βάση της βαθμολογίας τους), σε «επιμελείς» και «μη επιμελείς» ή «φρόνιμους» και «άτακτους» (στη βάση της διαγωγής τους), και φυσικά ανάμεσα σε μαθητές που «ταιριάζουν» για τη Χ ή την Ψ κατεύθυνση σπουδών ή επάγγελμα (βλ. το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» στους Rosenthal & Jacobson, 1968· Brophy & Good, 1986).

Εδώ πρέπει να τονιστεί μια άκρως διαχωριστική πρακτική που ακολουθείται στο ελληνικό σχολείο, και έχει να κάνει με τις τιμητικές διακρίσεις που δίνονται μόνο σε «αριστεύσαντες/σασες» μαθητές/-τριες. Αυτό, όχι μόνο επιτείνει το χωρισμό και την ιεράρχηση μαθητών/-τριών σε δύο ή και περισσότερες «κατηγορίες», αλλά έρχεται σε κατάφωρη αντίθεση με τον πνεύμα της νομοθεσίας περί λειτουργίας των σχολείων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα Π.Δ. 392 και 393 του 1990 (για την οργάνωση των λυκείων και γυμνασίων αντίστοιχα) προβλέπουν τιμητικές διακρίσεις και για μαθητές/-τριες που «υπερβαίνουν γνωστικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες», για μαθητές/-τριες που προβαίνουν σε «πράξεις αυτοθυσίας ή φιλαλληλίας» και για μαθητές/-τριες που επιδεικνύουν «πνεύμα δημιουργικής συνεργασίας ή πρωτοβουλίας» (άρ. 28 και 25 αντίστοιχα). Πότε αυτά έχουν δοθεί; Ακόμα και αν δεχθούμε ότι αυτό δε είναι εύκολο (το να αποφασίσεις ποιος/α συγκεντρώνει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά), γι' αυτό και αποφεύγεται για ευνόητους λόγους από τη διοίκηση των σχολείων, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς γιατί να υπάρχουν, καταρχήν, διακρίσεις και να μοιράζεται ο μαθητικός πληθυσμός σε «διακριθέντες» και μη;

Επίσης, υπάρχουν και διακρίσεις ανάμεσα στους «κανονικούς» μαθητές και τους «μη κανονικούς», δηλαδή τους έχοντες τις λεγόμενες «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», με τη δεύτερη κατηγορία μαθητών να υφίσταται συνεχώς –συνειδητά ή ασυνειδητά— κατηγοριοποιήσεις και αποκλεισμούς που τους στιγματίζουν στην μελλοντική εκπαιδευτική, επαγγελματική και γενικά κοινωνική τους πορεία. Οι πρακτικές –εκπαιδευτικές και μη— που ακολουθούνται βασίζονται σε μια παραδοχή: η «αναπηρία» ή η «ειδική εκπαιδευτική ανάγκη» είναι ατομικό πρόβλημα. Όπως μας λένε οι Γρηγοριάδου και Ζιώγα (2002), «οι εμπειρίες των ανάπηρων είναι εμπειρίες κοινωνικών περιορισμών στον κόσμο γύρω τους, κι όχι του γεγονότος ότι είναι άνθρωποι με κάποια αναπηρία» (σ. 2). Όταν τα περισσότερα σχολεία δεν έχουν ακόμα ράμπες πρόσβασης για τα άτομα με κινητικά προβλήματα, όταν δεν υπάρχει καμιά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών –εκτός ίσως εκείνων των λίγων που εισάγονται στα Διδασκαλεία και επιλέγουν την κατεύθυνση της Ειδικής Αγωγής— για θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όταν η ίδια η πολεοδομική και συγκοινωνιακή οργάνωση των ελληνικών πόλεων είναι εχθρική απέναντι σε κάθε άτομο που ξεφεύγει από τον «μέσο όρο», το «φυσιολογικό» (βλ. τους ειδικούς διαδρόμους για τους τυφλούς στα πεζοδρόμια της Αθήνας...), τότε

πως περιμένουμε ότι θα συνυπάρξουμε με το «διαφορετικό»!

Σtereότυπα περί οικογενειακών δομών

Αρκετά συχνό φαινόμενο είναι ο (άρρητος) διαχωρισμός που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς ανάμεσα σε μαθητές από «πυρηνικές οικογένειες» (δηλαδή να ζουν κάτω από την ίδια στέγη και με τους δύο γονείς) και μαθητές από μονογονεϊκές οικογένειες. Ο διαχωρισμός και οι άρρητες διακρίσεις που υφίστανται τα παιδιά αυτά (από την αναγραφή, μέχρι πρόσφατα, «αγνώστου πατρός» στο μαθητολόγιο, μέχρι τη ρατσιστική συμπεριφορά που συχνά εισπράττουν από τους/τις συμμαθητές-τριές τους), σε συνδυασμό με αρνητικές καταστάσεις που βιώνουν στον κοινωνικό τους περίγυρο (στενό οικογενειακό ή ευρύτερο), μπορεί να τα επηρεάσουν σημαντικά, τόσο από ψυχολογικής άποψης, όσο και από άποψης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής εξέλιξης (βλ. Μπαμπάλης, 2004).

Θρησκευτικοί, εθνοτικοί-φυλετικοί και γλωσσικοί διαχωρισμοί

Και, φυσικά, υπάρχουν οι διαχωρισμοί που βασίζονται στο θρήσκευμα, τη φυλή και τη γλώσσα. Οι λίγες έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε μια σειρά από κοινωνιολογικές ή και ψυχολογικές διαστάσεις των δια-πολιτισμικών διαχωρισμών και διακρίσεων, έχουν καταδείξει ότι η συνύπαρξη των παιδιών διαφορετικών «πολιτισμικών ταυτοτήτων» αποτελεί –πάντα σε συνδυασμό με μια σειρά από ατομικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες— βάση για δημιουργία ρατσιστικών στερεοτύπων και συμπεριφορών (Μιτίλης, 1998· Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ότι όσο περισσότερο διαχωρισμένα είναι τα παιδιά διαφορετικών «πολιτισμικών» ομάδων, τόσο περισσότερο εντείνονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις εκατέρωθεν, αλλά και επηρεάζεται η σχολική επίδοση των «λιγότερο ευνοημένων» ομάδων (γλωσσικών, φυλετικών και θρησκευτικών) (Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά & Τσιάκαλος, 1993· Μιτίλης, 1998· Ντούσας, 1998· Κάτσικας & Πολίτου, 1999, κυρίως κεφ. 3-5· Δαμανάκης, 2000, ενότητα 4).

Αν και η νομοθεσία (Π.Δ. 494/83 & 435/84 και Ν. 2413/96) προβλέπει ότι, τόσο τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και οι Τ.Υ. ή τα Φ. Τ. λαμβάνουν υπόψη –ανάμεσα στις άλλες— και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών (μάλιστα στο Π.Δ. 494/83 προβλέπεται ρητά η επιδίωξη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης), πρακτικά καμιά σοβαρή πρόβλεψη δεν έχει γίνει για την εισαγωγή ξένων γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το μαθησιακό υλικό αλλά και την κατάρτιση/επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στις παραπάνω σχολικές δομές, αγνοώντας ακόμα και τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας σε θέματα σχέσης διγλωσσίας και επικοινωνιακών δυνατοτή-

των σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997· Σκούρτου, 1997· Cummins, 1999). Όπως λέει και ο Δαμανάκης (2000), «η ελληνική πολιτεία δεν παραχωρεί στις γλώσσες των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών ούτε καν επικουρική λειτουργία, με εξαίρεση τα Σχολεία των Παλιννοστούντων, όπου παραχωρείται στην αγγλική (η οποία, ωστόσο, θεωρείται γλώσσα «κύριος») ένας επικουρικός ρόλος» (σ. 93).

Με τέτοιες αντιφατικές και αποσπασματικές πολιτικές, δεν είναι απορίας άξιο που ρατσιστικές συμπεριφορές εκδηλώνονται σε καθημερινή βάση εναντίον (κυρίως) των παιδιών των (οικονομικών) μεταναστών και των προσφύγων, αλλά και παιδιών Ελλήνων πολιτών (βλ. αθίγγανους και μουσουλμανόπαιδες)⁵. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Οδυσσέα Τσενάϊ, όπου αποδείχθηκε (δυσ μάλλον) το πόσο ρατσιστική είναι η ελληνική κοινωνία, είτε μέσα από τις πιο ακραίες εκδηλώσεις (γονέων μαθητών και μερίδας εκπαιδευτικών που αντιδρούσαν στην ανάθεση της σημαίας στον εν λόγω μαθητή), είτε μέσα από πιο συγκαλυμμένες μορφές (Μ.Μ.Ε. που εξέθρεψαν μια ανακυκλούμενη συζήτηση, στην οποία το «διαφορετικό», έστω και κάτω από το μανδύα της «προοδευτικότητας», αναδεικνυόταν συνεχώς).

Γενικά, φαίνεται σε ολόκληρη την ελληνική εκπαίδευση (μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς) να «προβάλλεται η ανάγκη διατήρησης της εθνικής ευταξίας, την οποία ορίζουν αφενός το αίσθημα της τιμής, της φυλετικής καθαρότητας, της εθνικής ομαδοποίησης και αφετέρου της αντιπαλότητας, της εχθρότητας, της άμυνας, των διπολικών, δυαδικών σχέσεων και συναισθημάτων» (Κυρίδης κ.ά. 2002, σ. 14).

Συμπεράσματα

Το παρόν κείμενο δεν είχε στόχο να κάνει μια ενδελεχή ανάλυση των φιλοσοφικών, επιστημολογικών και κοινωνικών βάσεων της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε να ασκήσει κριτική στα διάφορα ρεύματα σκέψης που τη (συν)διαμόρφωσαν μέχρι σήμερα.

Δεν προχωρήσαμε σε μια επισταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση για το τι έχει γραφτεί —ή δεν έχει γραφτεί— πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ή σε ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών συστημάτων των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Δεν προχωρήσαμε καν σε εξαντλητική —παρά μόνο σε ενδεικτική— επισκόπηση των αποτελεσμάτων ερευνών στον ελληνικό χώρο γύρω από τα θέματα που σχετίζονται με τη συνύπαρξη

⁵ Για μια επιλογή τέτοιων κρουσμάτων όπως καταγράφηκαν από τα ελληνικά Μ.Μ.Ε. βλ. Κάτσικας & Πολίτου, 1999, κεφ. 3-5.

διαφορετικών πολιτισμικών υποομάδων στο ελληνικό σχολείο.

Καταθέσαμε, με όσο το δυνατόν πιο ευκρινή –και συνάμα ειλικρινή— τρόπο τις προσωπικές μας εμπειρίες από το πώς αντιμετωπίζεται η «διαφορετικότητα» στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, και όχι μόνο στο ελληνικό σχολείο. Και αυτό επειδή πιστεύουμε ότι διαφορετικά δεν θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε, αλλά και να λύσουμε τα προβλήματα διακρίσεων, αποκλεισμών και ανισοτήτων στις ευκαιρίες που δίνονται σε ορισμένους συνανθρώπους μας να ζήσουν τη ζωή τους, έχοντας τα αυτονόητα «αγαθά» που τους εγγυάται ο νομικός μας πολιτισμός.

Δεν πιστεύουμε φυσικά ότι είναι μόνο η Ελλάδα που αντιμετωπίζει –ή θα αντιμετωπίσει στο μέλλον— παρόμοια προβλήματα. Πιστεύουμε όμως ότι, δεδομένης της οικονομικής, τεχνολογικής και πολιτικο-θεσμικής ανάπτυξης της Ελλάδας, έχουμε μείνει αρκετά «πίσω», όχι τόσο σε θεσμικά μέτρα χειρισμού της πολυπολιτισμικής πραγματικότητα, αλλά κυρίως σε ουσιαστικό επιστημονικό και πολιτικό διάλογο για το τι συνιστά μια πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα, και το τι (θα έπρεπε να) είναι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Είναι αδιανόητο 20 σχεδόν χρόνια μετά την μεγάλη εισροή μεταναστών στον ελλαδικό χώρο, να μην έχουμε λύσει προβλήματα του τύπου «ποιος θα κρατήσει τη σημαία στην παρέλαση»! Είναι αδιανόητο στη μέση της σχολικής χρονιάς να αποσύρεται το επίσημο εγχειρίδιο ιστορίας (το οποίο, ειρήσθω εν παρόδω, πληρώθηκε με αρκετές χιλιάδες ευρώ από το βαλάντιο του φορολογούμενου πολίτη) επειδή δεν άρεσε ένα –ή δύο ή τρία, δεν έχει σημασία— ρήμα σε κάποιους αναρμόδιους (αλήθεια, εκείνοι που ήταν αρμόδιοι εκ νόμου να το κρίνουν γιατί το ενέκριναν, ή μήπως ήταν «ανθέλληνες»!). Είναι αδιανόητο ο βασικός νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να έχει ψηφιστεί 13 χρόνια πριν, και να γίνεται αναφορά σε αυτήν, ως έννοια, σε 4 μόλις άρθρα!

Καταλαβαίνουμε ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται δυναμικά με δύο –παράλληλες, αλλά και συχνά συγκρουόμενες— διαδικασίες, και σε περισσότερα από δυο επίπεδα αλληλεπίδρασης. Από τη μια έχουμε την ιστορική εξέλιξη του νεοελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, τις κρατικές δομές, τη γραφειοκρατική τυπολατρεία της δημόσιας διοίκησης, το ρόλο των πολιτικών κομμάτων και των συνδικάτων και της Επίσημης Εκκλησίας, που αποκρυσταλλώνονται σε νοοτροπίες δεκαετιών, βαθιά ριζωμένες στις ελληνικές οικογένειες, γύρω από την «ενιαία» και «αδιαίρετη εθνική ταυτότητα». Από την άλλη, έχουμε ευρύτερες πολιτικές αποφάσεις που λαμβάνονται όχι, πλέον, μόνο σε εθνικό, αλλά και σε υπερεθνικό επίπεδο, όπου οι πολιτικές προτεραιότητες και η διπλωματικοί ελιγμοί δε συμβαδίζουν με ρητορικές και διακηρύξεις που βρίσκουμε

στα επίσημα κείμενα. Για να δούμε –μια και πραγματευόμαστε σχετικό θέμα— το γλωσσικό παράδειγμα, μπορεί η Ε. Ένωση να λέει ότι προωθεί και τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες της Κοινότητας, αλλά είναι ηλίου φαινότερον ότι δεν είναι ζήτημα προτεραιότητας, και ούτε θα μπορούσε να είναι, αφού και η οικονομικο-πολιτική πραγματικότητα έχει τη δική της δυναμική πορεία (π.χ. «δημοφιλείς γλώσσες» = «γλώσσες των πολυεθνικών επιχειρηματικών ομίλων» & «γλώσσες των πολιτικά, οικονομικά και στρατιωτικά ισχυρών»), η οποία δεν μπορεί να ανασχεθεί από επιμέρους θεσμικές ρυθμίσεις. Αυτό βέβαια δεν πρέπει να οδηγεί σε μεμφιμοιρίες και αρνητισμούς περί γλωσσικού πλουραλισμού, αλλά αντίθετα θέτει το ζήτημα στην πραγματική του διάσταση, που δεν είναι άλλη από την πολιτική. Με άλλα λόγια, κανένα ζήτημα δεν αναλύεται, ούτε πρόβλημα λύνεται (εκπαιδευτικό, γλωσσικό, οικονομικό, επιστημονικό, τεχνολογικό κλπ.) αν δεν γίνει σωστή εκτίμηση της πολιτικής ισορροπίας δυνάμεων, και σε εθνικό επίπεδο, αλλά και –ολοένα και περισσότερο— σε υπερεθνικό. Έτσι και η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ειδωθεί, και στον εθνικό και στο διεθνή χώρο ως ζήτημα πολιτικό, το οποίο περιλαμβάνει και προβλήματα ορισμού της «διαφορετικότητας», όχι σε μεμονωμένα περιβάλλοντα (το «εκπαιδευτικό» για παράδειγμα), αλλά σε ευρύτερο μακρο-κοινωνικό επίπεδο.

Στο κείμενό μας προσπαθήσουμε να προβάλλουμε την πολιτική αυτή διάσταση στον ελληνικό τουλάχιστον χώρο, χρησιμοποιώντας και νέα –σε σχέση με τα «συνηθισμένα» στο επιστημονικό πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής— κριτήρια ορισμού της «διαφορετικότητας».

Η στόχευσή μας ήταν, μέσα από την εξέταση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να ανιχνεύσουμε, σε τρία επίπεδα ανάλυσης (θεσμικό, ιδεολογικό και πρακτικό/καθημερινό) την έλλειψη αποδοχής της «διαφορετικότητας». Με δεοντολογικό μας προσανατολισμό την ανακάλυψη τα κοινών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς, των στοιχείων που τους συνέχουν και τους συνθέτουν ως μια δυναμική και δημιουργική ενότητα, με ταυτόχρονο όμως σεβασμό των «διαφορών τους» και του δικαιώματος να «αυτοπροσδιορίζονται», συμπεραίνουμε ότι η χώρα μας, όσο αφορά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται στα πρώτα βήματα αυτού που αποκαλείται «πολυπολιτισμικό» μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκόβαρης, 2001, κεφ. 2), ενώ σε πρακτικό επίπεδο ακόμα πιο πίσω. Η ελληνική κοινωνία πρέπει πρώτα να λύσει σε εθνικό επίπεδο –ίσως μάλιστα με πιο έντονους ρυθμούς από ό,τι άλλες «δυτικές» κοινωνίες— πλείστες αντιφάσεις που τη κατατρέχουν, πριν να καταστεί ικανή να λύσει γνωστικά και γενικότερα παιδαγωγικά ζητήματα που συνδέονται με τη λεγόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αναγνώριση της «ετερότητας», με την όποια μορφή και αν αυτή παρουσιάζεται, είναι αναγκαία –αν και όχι ικανή— συν-

θήκη για το ξεπέρασμα των προβλημάτων που δημιουργεί η πολυπολιτισμική συνύπαρξη, στα νέα οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αν αγγίξαμε έστω και την ελάχιστη χορδή ευαισθησίας προς αυτήν την κατεύθυνση (την ανάπτυξη ευρύτερου προβληματισμού για την έννοια της «διαφορετικότητας», πέρα από τις καθιερωμένες εννοιολογήσεις) θα ήμασταν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι.

Βιβλιογραφία

- Benincasa, L. (1998). University and the Entrance Examinations in a Greek Provincial Town: A bottom-up perspective. *Educational Studies*, 24 (1), 33-44.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control, vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. Wittrock (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (p. 328-375). New York.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρηγοριάδου, Χ. & Ζιώγα, Γ (2001). Νοητική Ύστερηση και Κοινωνική συμμετοχή: Σύγχρονες παρεμβάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση εργασίας στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας που διοργανώνεται από το Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων, το ΕΚΚΕ και το ΑΠΘ (Θεσσαλονίκη, 8-10/11/2002).
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. & Σκούρτου, Ε. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες - Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- ΕΠΕΑΕΚ II (2008). «Πίνακας με τις ενταγμένες πράξεις στο ΕΠΕΑΕΚ II μέχρι τις 30/11/2008». Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (ΕΥΔ) του ΕΠΕΑΕΚ II. (ψηφιακό κείμενο ανακτημένο την 16^η Οκτωβρίου 2009 από τον διαδικτυακό τόπο: www.epaeek.gr)
- Ζιώγου, Σ. & Δεληγιάννη, Β. (επιμ.) (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους

- των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. *Φιλολόγος*, 23.
- Gouviás, D. (1998a). The National Examinations in Greece as a Mechanism of Social Selection and Hierarchisation of Knowledge. (Unpublished Ph.D. Thesis, University of Manchester, Faculty of Education).
- Gouviás, D. (1998b) The Relation between Unequal Access to Higher Education and Labour-market Structure: the case of Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (3), 305-334.
- Gutstein, E. (2006). *Rethinking Mathematics. Teaching Social Justice by the Numbers*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools Ltd.
- Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καλαβάσης, Φ. & Σταθοπούλου, Χ. (2000). Μαθηματικά και Κουλτούρες: η συνάντηση της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας με τη Μαθηματική Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 17^{ου} Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*. Αθήνα, σ. 470-481.
- Καλαβάσης, Φ., Καφούση, Σ., Σταθοπούλου, Χ. & Καπέλου, Κ. (2002). Η διδασκαλία των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αίγυπτο, την Ελλάδα, την Κύπρο και το Λίβανο. *Θέματα Εκπαίδευσης*, 3, 2-3, 155-166.
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η Εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρζής, Θ. (1998). *Η Παιδεία στο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Εκδ. Φιλιπότη.
- Κατή, Δ. (1990). *Νοημοσύνη και φύλο. Ο σεξισμός στις επιστημονικές ιδέες και τις γνωστικές ικανότητες*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Κάτσικας, Χ. (2007). Στόχοι και Προσανατολισμοί των Νέων Σχολικών Βιβλίων Ιστορίας. Η περίπτωση της Ιστορίας Γυμνασίου. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα* (σ. 111-122). Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (επιμ.) (2007). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1993). *Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μέσο τοπικής ανάπτυξης. Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρα-*

- κτική: *Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο: (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυρίδης, Α., Ανδρέου, Α., Βαμβακίδου, Ι., Τσακιρίδου, Ε. & Αρβανίτη, Ι. (2002). Εθνικιστικές και Ξενοφοβικές Στάσεις Φοιτητών Ελληνικών Α.Ε.Ι. Η Περίπτωση των τριών Πανεπιστημιακών Τμημάτων της Φλώρινας. *Ανακοίνωση εργασίας στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας που διοργανώνεται από το Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων, το ΕΚΚΕ και το ΑΠΘ (Θεσσαλονίκη, 8-10/11/2002)*.
- Μαραγκουδάκη Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαριόλης, Δ. (2007). Η σχολική ιστορία στην κλίνη του Προκρούστη. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα* (σελ. 81-110). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (2001). *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μιτίλης, Α. (1998). *Οι Μειονότητες Μέσα στη Σχολική Τάξη. Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μοδινός, Μ. (1996). *Η Αρχαιολογία της Ανάπτυξης. Πράσινες Προοπτικές*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μπαμπάλης, Θ. (2004). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην οικογένεια και το σχολείο. Σύγκριση με μαθητές από πυρηνικές οικογένειες*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή (Πανεπιστήμιο Αιγαίου).
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντούσας, Δ. (1998). *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- OECD (2007). *Programme for International Student Assessment (PISA): 2006*. Paris: OECD.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1984) *Εξελικτική ψυχολογία: ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York.
- Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Taylor, C. (1999). *Πολυπολιτισμικότητα: εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. (μτφ. Φ. Παιονίδης). Αθήνα: Πόλις.
- Τουλιάτος, Σ. (2007). Η διδασκαλία της Ιστορίας και το νέο βιβλίο της Α' Γυμνασίου. Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα* (σσ. 123-140). Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988). Γλώσσα Λανθάνουσα, ή γιατί δεν υπάρχουν 'βου-

- λεύτριες' παρά μόνον 'χορεύτριες'. *Δίηη*, 4, 42-44.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997), «*Τί είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φρειδερίκου Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum : γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Νομοθεσία

- ΥΠΕΠΘ (1985). *Ν. 1566 - Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 167Α'/30.09.1985). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (1990α). *Π.Δ. 392. Οργάνωση και Διοίκηση των Λυκείων* (ΦΕΚ 155Β'/21.11.1990). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (1990β). *Π.Δ. 393. Οργάνωση και Διοίκηση των Γυμνασίων* (ΦΕΚ 156Β'/21.11.1990). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (1996). *Ν. 2413 - Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 124Α'/17.06.1996). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ (2002). *Ν. 2986 - Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 24Α'/13.02.2002). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Αναλυτικά Προγράμματα & Σχολικά Εγχειρίδια

- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001α). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Δημοτικό - Μέρος Β' (Γ' & Δ' τάξη)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ (2003). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) - Γενικό Μέρος* (ΦΕΚ 304, τ. Β', 13.03.2003). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Βιολογίας*. (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003γ). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Ελληνικής Γλώσσας*. (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003δ). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας* (ψηφιακό αρχείο).

κό αρχείο).

- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ε). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*. (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003στ). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών*. (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ζ). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Φυσικών Επιστημών*. (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003η). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004α). *Εμείς και ο Κόσμος. Α' Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004β). *Εμείς και ο Κόσμος. Β' Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005α). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005β). *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005γ). *Ιστορία Ε' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005δ). *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006α). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ(ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006β). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. (πρόχειρο ψηφιακό αρχείο που περιέχεται στο CD-ROM που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς της Α'θμιας Εκπαίδευσης στην αρχή του σχολικού έτους 2006-07).

Στοιχεία επικοινωνίας:

Διονύσης Γουβιάς, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Λεωφόρος Δημοκρατίας 1 85100 ΡΟΔΟΣ
Τηλ.: (22410) 99147 / Φαξ: (22410) 27785
e-mail: dgouvias@rhodes.aegean.gr