

Ημαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο, επι-
ρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής»
μεταναστών και αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαμορ-
φωσης του «πολυπολιτισμικού» χαρακτήρα των κοινωνιών
τους. Η βασική πρόκληση που κολούνται σήμερα να αντιμετω-
πίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην
οργάνωση των σχέσεων μεταξύ ντόπιων και των αλλοδαπών
κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε
συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολι-
τισμών τους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης
των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής
τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη
δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του
πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων
του κοινωνικού γίνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση του ρόλου
αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου τού
εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποι-
ησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία
προσαρμογής της εκπαίδευσης στην πραγματικότητα του
γλωσσικού πλουραλισμού και του πλουραλισμού των πολιτι-
σμικών κεφαλαίων, προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσι-
ακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της και
τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα
τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ



ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ

Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση



Diádrasi

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» μεταναστών και αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του «πολυπολιτισμικού» χαρακτήρα των κοινωνιών τους. Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στην πραγματικότητα του γλωσσικού πλουραλισμού και του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων, προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της

και τον επαναπροσδιορισμό του όρου «γενική παιδεία» με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα. Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε, υπό μορφή ερωτημάτων, τις βασικές προκλήσεις που θέτει η πολυπολιτισμική κοινωνία στην εκπαίδευση ως εξής:

1. Το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων που συνιστούν προϋποθέσεις συμμετοχής σε διαδικασίες διαλογικής συναίνεσης και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων σε συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας. Ποιες αλλαγές είναι αναγκαίες στην εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στα επίπεδα της οργάνωσης των σχολικών μονάδων, των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και των σχέσεων μεταξύ κοινότητας και σχολείου;

2. Πώς και με ποιους όρους θα εντάξουμε τον επίκαιρο πλουραλισμό γνώσεων στον υφιστάμενο κυρίαρχο κανόνα «γενικής γνώσης» που διδάσκεται στο σχολείο; Πώς θα εντάξουμε και θα αναδείξουμε τη γλώσσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο καθημερινό μάθημα; Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονται με το γεγονός ότι ο στόχος των «ίσων ευκαιριών» παραμένει ουτοπία όταν δεν λαμβάνονται υπόψη η κοινωνική ανισότητα και οι διαφορές που χαρακτηρίζουν την κοινωνική θέση και την πολιτισμική ταυτότητα των υποκειμένων. Μας παραπέμπουν, περαιτέρω, και στην αναγκαιότητα ανάδειξης των «πολιτισμικών διαφορών» ως πλαισίων υποκειμενικής νοηματοδότησης της σχολικής μάθησης και ως συστατικών στοιχείων των διαδικασιών δόμησης και έκφρασης των ταυτοτήτων των μαθητών από οικογένειες μεταναστών/μειονοτήτων.

3. Σύμφωνα με ποιες αρχές θα οργανώσουμε τη συνάντηση των ντόπιων και των αλλοδαπών μαθητών στο επίπεδο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης, έτσι ώστε να αποδυναμωθούν τα εκατέρωθεν στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που οδηγούν σε μια ιδεολογικά φορτισμένη αντίληψη και αντιμετώπιση του «άλλου»; Η πρόκληση που απορρέει από το παραπάνω ερώτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση αν λάβουμε υπόψη μας το εξής: στα επίκαιρα κρούσματα ρατσισμού και εθνοκεντρισμού και στη μεγάλη σημασία της εθν(ο)ικής καταγωγής στην πολιτική επιχειρηματολογία περί μετανάστευσης, αποτυπώνεται η επιρροή αντιδραστικών προτύπων προσανατολισμού στις διαδικασίες συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων και συνάντησης με τους «άλλους». Από κοινωνιολογικής άποψης οι διαδικασίες αυτές διέπονται από το εξής παράδοξο: από τη μια πλευρά τα σύνορα μεταξύ χωρών και πολιτισμών βρίσκονται σε μια κατάσταση διαρκούς «κατάρρευσης» υπό το βάρος της παγκοσμιοποίησης, της διεθνοποίησης ιδεών και προτύπων ζωής. Διαπιστώνουμε όμως ταυτόχρονα ότι οι συλλογικές ταυτότητες συγκροτούνται με την αξίωση της μοναδικότητας και της αποκλειστικότητας. Οι συλλογικές ταυτότητες νοηματοδοτούνται από τα ίδια τα υποκείμενα ως σταθερές στην αναζήτηση προσανατολισμού σ' ένα κόσμο όπου οι διαδικασίες εξατομίκευσης βιώνονται ως «ασήκωτο φορτίο», ως κίνδυνος διάσπασης και κατακερματισμού του ενιαίου χαρακτήρα της ταυτότητας. Η αναζήτηση των προστατευτικών τειχών της ομάδας φαντάζει ως «νησί σωτηρίας» σε μια απρόσωπη βιομηχανική κοινωνία και ενισχύει τάσεις πρόσληψης απλουστευτικών σχημάτων ερμηνείας του κόσμου. Η παιδαγωγική παρέμβαση κρίνε-

ται αναγκαία, επειδή η περιχαράκωση στον «δικό» μας κόσμο σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό του «άλλου», του «διαφορετικού», εγκυμονούν τον κίνδυνο συγκρούσεων με απρόβλεπτες κοινωνικές συνέπειες.

4. Θα επιμείνουμε μόνο στις διαφορές ή θα επιδιώξουμε και την ανάδειξη των κοινών στοιχείων των «διαφορετικών πολιτισμών»; Θα στηρίξουμε μόνο την ανάπτυξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών ή θα επικεντρώσουμε τις προσπάθειές μας και στη διαδικασία διαμόρφωσης μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας; Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονται με τη γενικότερη πρόκληση απονομής δικαίου και διασφάλισης ίσων ευκαιριών πρόσβασης στο δημόσιο χώρο για όλες τις ομάδες μέσα από τη συνεχή αναζήτηση ισορροπιών μεταξύ της ανάγκης για αποδοχή οικουμενικών κανόνων κοινωνικής συνύπαρξης, αφενός, και υποκειμενικής αυτοπραγμάτωσης στη βάση παρτικουλαριστικών ταυτοτήτων αφετέρου.

Τα παραπάνω ερωτήματα βρίσκονται στο επίκεντρο του παιδαγωγικού λόγου που ονομάζουμε διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παρπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολιπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτι-

σμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η εισαγωγή σε βασικές κοινωνικές εξελίξεις και σχέσεις, σε θεμελιώδη ερωτήματα, διλήμματα και θέσεις που συνθέτουν το πλαίσιο αναφοράς για τη διερεύνηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βασική αξίωση των αναλύσεών μας είναι η ανάπτυξη μιας πρότασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με μια σειρά θεωρητικών θέσεων που αφορούν τις προϋποθέσεις αναγνώρισης των «διαφορετικών» πολιτισμικών ομάδων στις πλουραλιστικές κοινωνίες.

Η παρούσα μελέτη συγκροτείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη σχέση μεταξύ παιδαγωγικής και πλουραλισμού/ετερότητας. Ξεκινώντας από τα ερωτήματα «ποια ήταν η αντιμετώπιση του «ξένου» και του «διαφορετικού» στην παράδοση της παιδαγωγικής σκέψης» και «ποια γνώση μας προσφέρει αυτή για την κωδικοποίηση των επίκαιρων ερωτημάτων εκπαίδευσης που σχετίζονται με τον πλουραλισμό», καταγράφουμε ίχνη μιας σχέσης στην οποία υπερτερούν τα στοιχεία απαξίωσης και αποκλεισμού του «ξένου» και του πλουραλισμού. Το συμπέρασμά μας είναι ότι οι κυρίαρχοι προσανατολισμοί της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης στη συγκρότηση του «ενιαίου», στη μορφή του πολιτισμικά ομοιογενούς εθνικού κράτους, αφενός, και στην ανάδειξη του «ενός», στη μορφή του «αυτόνομου» και «απόλυτου» εγώ, αφετέρου, στάθηκαν και εξακολουθούν να στέκονται εμπόδιο στη θετική αντιμετώπιση των προκλήσεων του πλουραλισμού και της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κριτική προσέγγιση και παρουσίαση των θεωρητικών θέσεων και των στόχων μιας σειράς μοντέλων εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται εδώ στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συνήθως η γενικευμένη χρήση αυτού του όρου δημιουργεί την εντύπωση ότι υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία. Κάτι τέτοιο όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Επιμέρους στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι η συστηματοποίηση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των θεωρητικών θέσεών τους με κριτήριο την εννοιολογική χρήση του όρου «πολιτισμός». Στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικρατούν δύο βασικές κατευθύνσεις, αυτή του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού. Οι δύο αυτές κατευθύνσεις θέτουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπροστά στο εξής δίλημμα: υπέρβαση των επιμέρους πολιτισμών μέσα από την αναζήτηση και ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων και οικουμενικών αξιών ή ενδυνάμωση των ιδιαίτερων πολιτισμών και πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η συνηγορία υπέρ της μιας ή της άλλης κατεύθυνσης δεν είναι απλή υπόθεση, επειδή τόσο ο οικουμενισμός, όσο και ο σχετικισμός εμπεριέχουν δυνατότητες, αλλά και περιορισμούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αποδοχή του οικουμενισμού μπορεί να οδηγήσει στην επιβολή αξιών με ευρωκεντρικό χαρακτήρα, η δε αποδοχή των αρχών του σχετικισμού μπορεί να οδηγήσει σε ένα διαρκή διαχωρισμό των ομάδων. Η θέση μας είναι ότι η εύρυθμη λειτουργία μιας κοινωνίας προϋποθέτει τόσο την ισχύ ενός ελάχιστου κοινών κανόνων

συνύπαρξης των μελών της, όσο και την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών που επικρατούν στο εσωτερικό της. Οι αναλύσεις στο κεφάλαιο αυτό μας οδηγούν στη διατύπωση των θεμελιωδών ερωτημάτων και διλημμάτων που καλείται να αντιμετωπίσει στο θεωρητικό επίπεδο η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα οποία σχετίζονται, αφενός, με το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων στα πλαίσια των οποίων παράγονται οι «πολιτισμικές διαφορές» και, αφετέρου, με τις προϋποθέσεις αναγνώρισης των διαφορών αυτών και της συμμετοχής των φορέων τους στη διατύπωση των κανόνων συνύπαρξης των ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η αποσαφήνιση των όρων της εθνότητας, του πολιτισμού και της πολιτισμικής διαφοράς που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των σχέσεων μεταξύ πλειοψηφίας και μεταναστών, βρίσκεται στο επίκεντρο του τρίτου κεφαλαίου. Επειδή οι κατηγορίες ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων υπαγορεύουν τον τρόπο με τον οποίο τα ερμηνεύουμε και τα αξιολογούμε, θεωρούμε αναγκαία την αντιπαράθεση με τους παραπάνω όρους και ως προς το ρόλο τους στην κατασκευή του «άλλου», αλλά και ως προς το υποκειμενικό τους νόημα. Βασικό συμπέρασμα των αναλύσεων αυτού του κεφαλαίου είναι ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποκλειστικό γνώμονα τις «δεδομένες» εθνοπολιτισμικές διαφορές των ομάδων θα συνέβαλε στην ενδυνάμωση των διαδικασιών κοινωνικού διαχωρισμού, θα αγνοούσε τον δυναμικό χαρακτήρα και την υποκειμενική σημασία των «πολιτισμικών διαφορών» και, τέλος, δεν θα λάμβανε υπόψη την πολυμορφία και την αντιφατικότητα των αγώνων αναγνώρισης των μειονοτήτων.

Έχοντας αφηγηθεί το παραπάνω συμπέρασμα, αναπτύσσουμε στο τέταρτο κεφάλαιο τη θέση, ότι τα ερωτήματα που σχετίζονται με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να συζητηθούν σε ένα γενικότερο πλαίσιο ερωτημάτων που αφορούν τη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ «διαφορετικότητας» και «κοινωνικής ένταξης» στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το κύριο ερώτημα που τίθεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτό της συμβολής της στη δίκαιη και ορθολογική συγκρότηση μιας κοινωνικής τάξης, η οποία εξασφαλίζει δικαιοσύνη και ορθολογικότητα, επειδή ακριβώς θεμελιώνεται στην αρχή αναγνώρισης της ετερότητας. Μια σειρά θέσεων της Κοινωνικής Φιλοσοφίας περί «Δικαιοσύνης» και «Αναγνώρισης» στις σύγχρονες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Taylor, Walzer, Kymlicka, Habermas, Benhabib, Honneth) θα αποτελέσουν το πλαίσιο συζήτησης και προσδιορισμού των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μάθησης. Καταλήγουμε, μεταξύ άλλων, στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ενισχύει εκείνες τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κανονιστικών και αξιολογικών συστημάτων στην συνάντηση και επικοινωνία με τον «άλλο».

1. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ - ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ (;)

Η μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων πέρα από τα γλωσσικά, πολιτισμικά και πολιτικά τους σύνορα και, συνακόλουθα, οι πολιτισμικές επαφές αποτελούν διαχρονικά γνωρίσματα της ανθρώπινης ιστορίας¹. Σε τέτοιου είδους επαφές αναφέρεται ακόμη και η παλαιοντολογική έρευνα, χαρακτηρίζοντας τη μετανάστευση ως σημαντικό παράγοντα της ιστορικής εξέλιξης του ανθρώπου². Η έννοια «πολυπολιτισμική κοινωνία» δε μας παραπέμπει σ' ένα ιστορικά νέο στάδιο εξέλιξης των κοινωνιών, αφού πολυπολιτισμικές κοινωνίες συναντάμε τόσο στην αρχαιότητα όσο και στο μεσαίωνα. Βέβαια, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρελθόντος διαφέρουν απ' τις σημερινές, επειδή οι κοινωνικο-ιστορικοί παράγοντες που επηρέασαν/επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους δεν είναι συγκρίσιμοι³. Παρ' όλες, όμως, τις διαφορές, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες φαίνεται να έχουν κοινά και διαχρονικά γνωρίσματα. Η αναδρομή στις εμπειρίες της μακράς αυτής ιστορίας των πολιτισμικών επαφών αποδεικνύει ότι:

- Η ισότιμη διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί την εξαίρεση. Κατά κανόνα, οι πολιτισμικές συναντήσεις είχαν και συνεχίζουν να λαμβάνουν ως ένα βαθμό μορφές όπως αυτές της κατάκτησης, της εκμετάλλευσης, του διαχωρισμού, της αφομοίωσης ή της αδιαφορίας.

- Ο πλουραλισμός δεν αναγνωρίστηκε ως δυνατότητα πολιτικής οργάνωσης της κοινωνικής τάξης. Τουναντίον, κωδικοποιήθηκε και αντιμετωπίστηκε ως επικίνδυνος, ιδιαίτερα δε κατά τη διαδικασία συγκρότησης των εθνικών κρατών.

Η μη αναγνώριση του πλουραλισμού αποτελεί μια πραγματικότητα που χαρακτηρίζει και την παράδοση της παιδαγωγικής σκέψης. Παρά το διαχρονικό τους χαρακτήρα, η μετανάστευση και ο πολιτισμικός πλουραλισμός δεν αποτέλεσαν, μέχρι το 1970, αιτία συστηματικού παιδαγωγικού προβληματισμού στο σύνολο των παιδαγωγικών θεωριών⁴. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε εδώ το γεγονός ότι οι έννοιες «ετερότητα» και «πλουραλισμός» δεν ανήκουν στις κατεξοχήν παιδαγωγικές κατηγορίες, παρόλο που χαρακτηρίζουν ένα πλέγμα προβλημάτων που βρίσκεται εδώ και αρκετό καιρό στο κέντρο της παιδαγωγικής σκέψης και δράσης⁵. Η έννοια της ετερότητας, για παράδειγμα, δε φανερώνεται στο προσκήνιο της παιδαγωγικής σκέψης ως πρόβλημα που συνοδεύει τη μετανάστευση. Το αργότερο με την ανάδειξη του παιδιού από τον Rousseau ως ξεχωριστής ύπαρξης και διαφορετικής υπόστασης από αυτή του ενήλικα, η ετερότητα ανήκει στον κύκλο των κατεξοχήν παιδαγωγικών προβλημάτων⁶.

Η σχετικά μικρή παράδοση συστηματικής επιστημονικής ενασχόλησης με τον πλουραλισμό δεν αποτελεί μόνο γνώρισμα της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά των επιστημών γενικότερα. Η αναγνώριση του πλουραλισμού ως θεμελιώδους γνωρίσματος του κοινωνικού γίνεσθαι και η επιστημονική του διερεύνηση άργησε ιδιαίτερα⁷. Ανάπτυσθη κυρίως στο πλαίσιο της κριτικής που άσκησε το φι-

λοσοφικό ρεύμα του μεταμοντερνισμού στις «μεγάλες αφηγήσεις» και στις ιδέες του ενιαίου και ολιστικού παραδείγματος σκέψης. Στην ανάδειξη του πλουραλισμού ως μοντέλου γνώσης, συνέβαλαν ιδιαίτερα ο Κονστρουκτιβισμός και η Συστημική Θεωρία, στηρίζοντας τη θέση ότι η/οι πραγματικότητα/πραγματικότητες αποτελούν «φαντασιακές κατασκευές». Αξίζει εδώ να αναφερθούμε σε βασικούς παράγοντες που επηρέασαν αποφασιστικά την παραπάνω εξέλιξη στον τομέα της παιδαγωγικής, καθώς αυτοί συνεχίζουν να αποτελούν γνώρισμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και ως τέτοιοι θα μας απασχολήσουν στις αναφορές μας σχετικά με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.1 Ο «ξένος» εκτός «αληθινού εαυτού»

Στην καθημερινότητά μας συνηθίζουμε να διαφοροποιούμε και να διαχωρίζουμε ανάμεσα στα «γνωστά» και στα «άγνωστα», στα «δικά» μας και στα «ξένα». Τέτοιου είδους διαχωρισμοί αποτελούν θεμελιώδη πρότυπα προσανατολισμού και αξιολόγησης της πραγματικότητας και, συνακόλουθα, άξονες δόμησης και νοηματοδότησης τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητάς μας. Οι διαχωρισμοί, οι διαφορές και οι διαφοροποιήσεις δεν αποτελούν ξεχωριστές «εφευρέσεις» των υποκειμένων. Ο προσδιορισμός του «άλλου» ως «ξένου» σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνικής τάξης πραγμάτων⁸. Η κοινωνική τάξη, η δομή της και το νόημά της αναδεικνύουν τον «ξένο». Ως «ξένος» προσδιορίζεται αυτός που δεν προβλέπεται ως μέρος της καθιερωμένης πο-

λιπομικής πραγματικότητας και μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής της πραγματικότητας.

Ο Baumann δίνει μια ενδιαφέρουσα απάντηση στο ερώτημα αναφορικά με τη δομή των διαδικασιών οριοθέτησης του «ξένου». Διαφοροποιεί μεταξύ φίλων και εχθρών, αφενός, και ξένων αφετέρου. Η διαφοροποίηση μεταξύ φίλου και εχθρού σχετίζεται με τη διαδικασία χάραξης συνόρων στο εσωτερικό των κοινωνιών και μας παραπέμπει στις δομές κατανομής της εξουσίας. Πρόκειται για διαχωρισμό που εξυπηρετεί και αντικατοπτρίζει τις διαμορφωμένες κοινωνικές σχέσεις στο σύνολό τους. Το σχήμα φίλος/εχθρός είναι στενά συνδεδεμένο με την κυρίαρχη κοινωνική τάξη, αποτελεί το καθιερωμένο και το γνωστό. Ο «ξένος», όμως, δεν ανήκει στο χώρο των γνωστών διαφορών. Επειδή δεν εντάσσεται στο γνωστό διαχωρισμό «φίλος-εχθρός», προσδιορίζεται ως φορέας αμφισβήτησης της κοινωνικής τάξης. Μεταφέροντας τις παραπάνω απόψεις του Baumann στο επίπεδο του εθνικού κράτους συμπεραίνουμε: νοήματα και σύμβολα του εθνικού πολιτισμού παράγουν το γνωστό ως συγκεκριμένο σχήμα κοινωνικών σχέσεων, προσδίδοντάς του λειτουργικότητα ως προς την άμβλυση των εσωτερικών συγκρούσεων και διαφορών, μέσω χάραξης συνόρων προς τα έξω. Ό,τι βρίσκεται εκτός συνόρων του «γνωστού» ορίζεται ως «ξένο». Το πρωτότυπο του «ξένου» στη νεωτερικότητα αποτελεί ο μετανάστης, δηλαδή ο άνθρωπος που δε φέρει το Status του εθνικού πολίτη και δεν μπορεί, κατά συνέπεια, να απολαμβάνει πολιτικά δικαιώματα⁹.

Σύμφωνα με τη Raethzel, πριν τη δημιουργία των εθνικών κρατών δεν ήταν σαφής ο διαχωρισμός μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων»¹⁰. Στο Μεσαίωνα, για παράδειγμα, δεν

υπήρχε νομική διάκριση μεταξύ Γάλλων και Ξένων. Στην Πρωσία του 19ου αιώνα έννοιες όπως «κάτοικος», «μέλος», «πλήκοος», «πολίτης» δεν ήταν επαρκώς προσδιορισμένες. Στην κατηγορία των κατοίκων ανήκαν και οι Ξένοι. Στη διάρκεια του 18ου αιώνα η έννοια αποκτά μια διπλή και αρνητικά φορτισμένη σημασία. Ο «ξένος» προσδιορίζεται ως «άγνωστος» και ως φορέας ενός «διαφορετικού» και «επικίνδυνου» πολιτισμού¹¹. Στο πλαίσιο του στόχου διατήρησης της ενότητας και της πολιτισμικής ομοιογένειας του έθνους, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός των «ξένων», κυρίως των μεταναστών, προβάλλει ως αναγκαιότητα. Η επικράτηση της προέλευσης ως κριτηρίου αναγνώρισης του «ξένου», σηματοδοτεί την απαρχή της ουσιοκρατικής ερμηνείας του. Ο «ξένος» περιγράφεται ως βιολογικά προσδιορισμένη πραγματικότητα και ως τέτοια, δεν μπορεί ποτέ να αλλάξει. Αυτή την αναπαράσταση περί «ξένου» συναντάμε και στην κλασική κοινωνιολογία: ο «ξένος» περιγράφεται ως «εισβολέας» σε κλειστά κοινωνικά σχήματα, που χαρακτηρίζονται από απόλυτη συνοχή και ομοιογένεια, και ερμηνεύεται ως υπαρκτή εξωτερική οντότητα και όχι ως «προϊόν» των κοινωνικών δομών¹².

Η έννοια του «ξένου» διαδραματίζει και στην ιστορία της ευρωπαϊκής παιδαγωγικής σκέψης έναν παράδοξο ρόλο, αφού αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς σημαντικών παιδαγωγικών θεωριών, χωρίς όμως να αποτελεί θεμελιώδη παιδαγωγική κατηγορία, όπως αποτελούν οι έννοιες της αγωγής, της διδακτικής ή της μεθόδου¹³. Στο κύριο ρεύμα της παιδαγωγικής το «ξένο», όπως αυτό κωδικοποιείται στην έννοια της «αποξένωσης», δεν αξιολογείται πάντοτε ως στοιχείο παραγωγικής αντιπαράθεσης για

2. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΠΟΛΥ- ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

2.1 Από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς»

Οι εκπαιδευτικές διαστάσεις της μετανάστευσης αποτέλεσαν στις κλασικές χώρες υποδοχής¹, κυρίως από τη δεκαετία του '60, αντικείμενο ενός ιδιαίτερου «παιδαγωγικού λόγου» ο οποίος δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί με έναν ενιαίο όρο και να περιγραφεί ως διαδικασία με εσωτερική συνοχή και γραμμική εξέλιξη². Ο ιδιαίτερος αυτός παιδαγωγικός λόγος εμπεριέχει μια σειρά αλληλοσυγκρουόμενων θεωρητικών και πρακτικών απαντήσεων στις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαίδευσης μειονοτήτων³. Το ακριβές χρονικό σημείο εμφάνισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως παιδαγωγικής προσέγγισης που αποσκοπεί στη συμμετρική αλληλεπίδραση μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων» μαθητών και στην αναγνώριση των «πολιτισμικών διαφορών», δεν μπορεί να καθορισθεί με ακρίβεια⁴. Ήδη, όμως, από τη δεκαετία του '70 αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η μετανάστευση προωθεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό και στηρίζεται η «διαπολιτισμική υπόθεση», δηλαδή η αναγνώριση της αλληλεπίδρασης των πο-

λιτισμών, ως αφετηρία αναζήτησης δυνατοτήτων αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο επίκεντρο της συζήτησης τίθεται από τα τέλη της δεκαετίας του '80 η μετανάστευση και οι επιπτώσεις της στο συνολικό κοινωνικό γίγνεσθαι. Το επιστημονικό ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τον μετανάστη, ως φορέα ενός «διαφορετικού πολιτισμού», στο ρόλο των κοινωνικών δομών και των θεσμών στη διαδικασία διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων.

Η εξέλιξη του ιδιαίτερου παιδαγωγικού λόγου περί εκπαίδευσης στις κλασικές χώρες μετανάστευσης, περιγράφεται συνήθως ως πορεία που περιλαμβάνει τις εξής προσεγγίσεις: την αφομοιωτική, την ενσωματωτική, την πολυπολιτισμική, την αντιρατσιστική και τη διαπολιτισμική⁷. Οι προσεγγίσεις αυτές δε νοούνται, βέβαια, ως χρονικά κλειστές φάσεις, επειδή μια τέτοια περιγραφή θα οδηγούσε σε λάθος συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της εξελικτικής αφήγησης της παραπάνω πορείας, ελλοχεύει ο κίνδυνος να παρουσιαστεί η διαπολιτισμική προσέγγιση ως το ανώτερο στάδιο ενός διαρκούς εξορθολογισμού της παιδαγωγικής θεωρίας που σχετίζεται με θέματα εκπαίδευσης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας⁸. Θα συσκοτίζονταν, επίσης, η πραγματικότητα, ότι ιστορικά συγκεκριμένες κατευθύνσεις συζήτησης δεν έχουν ακόμη ξεπεραστεί και εξακολουθούν να ασκούν επιρροή στην κωδικοποίηση και διαχείριση των παιδαγωγικών προβλημάτων και προκλήσεων, ακόμη κι αν έχουν έντονα επαχρηθεί. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε εδώ την αφομοιωτική προσέγγιση που κυριάρχησε τη δεκαετία του '60 και συνεχίζει να ασκεί ακόμη μεγάλη επιρροή στα εκπαιδευτι-

κά συστήματα πολλών χωρών μετανάστευσης. Τέλος, δε θα λάμβανε υπόψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επινοήθηκε και αναπτύχθηκε, τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο, ως αποτελεσματικότερη απάντηση σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών παιδιών, χωρίς να αμφισβητήσει τους καθιερωμένους προανατολισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως τους μηχανισμούς ενσωμάτωσης και αποκλεισμού.

Οι παράγοντες που άσκησαν σημαντική επιρροή στις προαναφερόμενες μετατοπίσεις σχετίζονται τόσο με εξελίξεις στον επιστημονικό λόγο περί μετανάστευσης όσο και σε εξελίξεις στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό τομέα των κλασικών χωρών μετανάστευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ την αυξανόμενη επιρροή των θέσεων του «πολιτισμικού σχετικισμού» στην επιστημονική σκέψη, καθώς και την κριτική που ασκήθηκε από τη «Νέα Κοινωνιολογία της Παιδείας»⁹ στην εκπαίδευση, ως θεσμού αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων. Την πορεία εξέλιξης του ιδιαίτερου παιδαγωγικού λόγου επηρέασαν αποφασιστικά και οι εκάστοτε πολιτικές διαμόρφωσης «λειτουργικών» σχέσεων επικοινωνίας ανάμεσα στις μειονότητες και την πλειονότητα. Στόχος των πολιτικών αυτών ήταν η αναπροσαρμογή και όχι η υπέρβαση του ισχύοντος ασυμμετρικού διαπολιτισμικού μοντέλου σχέσεων μεταξύ των παραπάνω ομάδων, έτσι ώστε να διατηρείται η κυρίαρχη διαδικασία αναπαραγωγής του κοινωνικού σχηματισμού¹⁰. Αυτό σημαίνει ότι οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις πρέπει να εξετάζονται σε συνάρτηση με το εκάστοτε ιδεολογικό πλαίσιο συγκρότησης των δια-ομαδικών σχέσεων.

Ο Banks, διερευνώντας τις πλέον διαδεδομένες πολιτικές ιδεολογίες και παιδαγωγικές θεωρήσεις αναφορικά με

τη δόμηση των διαφυλετικών σχέσεων στις Η.Π.Α., υπογραμμίζει ότι αυτές στηρίζονται σε διαφορετικές, σε μερικές περιπτώσεις δε, σε αντιθετικές κοινωνιολογικές θεωρίες. Ως σημαντικότερες ιδεολογικές θεμελιώσεις των σχέσεων αυτών αναφέρει τις εξής⁹:

- Την *αφομοιωτική ιδεολογία*. Βασικά στοιχεία της ιδεολογίας αυτής είναι η απαξιωτική αντιμετώπιση των πολιτισμών των μειονοτήτων και των μεταναστών και η απαίτηση για καθολική και λειτουργική ενσωμάτωσή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής.
- Την *πολυεθνική ιδεολογία*. Σύμφωνα μ' αυτή την ιδεολογία οι πολιτισμοί των μειονοτήτων έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα γνωρίσματα, παρουσιάζουν όμως και αρκετά κοινά στοιχεία με τον πολιτισμό της πλειοψηφίας. Η δίγλωσση-διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλεται ως η πλέον ενδεδειγμένη οδός για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, καθώς και για την αποτελεσματικότερη αφομοίωση των μειονοτήτων/μεταναστών.
- Την *ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού*. Κυρίαρχες είναι εδώ οι θέσεις περί διαφορετικότητας και ισότητας των πολιτισμών. Ως στόχος της αγωγής ορίζεται η προετοιμασία των παιδιών έτσι ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν με επιτυχία στους χώρους ανάπτυξης των ιδιαίτερων πολιτισμών τους (βλ. πολυπολιτισμική εκπαίδευση).

Σύμφωνα με τον Schweitzer, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μετατόπιση από την αφομοιωτική ιδεολογία προς την κατεύθυνση της ιδεολογίας του πολιτισμικού πλουραλισμού σχετίζονται άμεσα με τις ευρύτερες κοινω-

νικές και πολιτικές συνθήκες των χωρών υποδοχής. Αναλύοντας τις μετατοπίσεις στον παιδαγωγικό λόγο τόσο σε σχέση με τις εκάστοτε κυρίαρχες λογικές διαμόρφωσης των διεθνοτικών σχέσεων, όσο και σε σχέση με τις διαδικασίες μετασχηματισμού των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών προϋποθέσεων στις Η.Π.Α., καταλήγει στο εξής συμπέρασμα: οι πιθανότητες θεσμοθέτησης μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις βιομηχανικά προηγμένες κοινωνίες αυξάνονται στο μέτρο που συντρέχουν οι ακόλουθες προϋποθέσεις¹⁰:

- **Οικονομικές προϋποθέσεις.** Οι προϋποθέσεις αυτές φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όταν οι καθιερωμένες μορφές ασύμμετρης διαπολιτισμικής επικοινωνίας οδηγήσουν στην περιθωριοποίηση συγκεκριμένων ομάδων, γεγονός που αντιστρατεύεται τη «λογική» αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού στον τομέα της εργασίας.
- **Ιδεολογικές προϋποθέσεις.** Η ανάγκη παραπομπής στον πλουραλισμό δημιουργείται όταν οι μειονότητες αποκαλύπτουν μέσα από τις δράσεις τους την αντίφαση μεταξύ διακήρυξης και εφαρμογής της ιδεολογίας περί ίσων ευκαιριών. Η προσφυγή στην ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελεί προσπάθεια αντίστασης της μη εφαρμογής των ανθρώπινων δικαιωμάτων περί ελευθερίας, ισότητας και δικαιοσύνης.
- **Κοινωνικοπολιτικές προϋποθέσεις.** Αυτές προκύπτουν όταν η κοινωνική και χωροταξική περιθωριοποίηση των μειονοτικών ομάδων αποκτά αποσταθεροποιητική δυναμική, απειλώντας έτσι την κοινωνική συνοχή. Η θεσμοθέτηση διαπολιτισμικών προ-

γραμμάτων στην περίπτωση αυτή δεν οδηγεί σε συμμετρικές διεθνοτικές σχέσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις, η εφαρμογή μιας επιφανειακής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στοχεύει στην ανάδειξη και συντήρηση των πολιτισμικών διαφορών, μπορεί να συμβάλει στην επιτάχυνση των διαδικασιών περιθωριοποίησης των μεταναστών.

- **Κοινωνικοψυχολογικές προϋποθέσεις.** Αυτές δημιουργούνται στην περίπτωση που οι σχέσεις μεταξύ της πλειοψηφίας και των μεταναστευτικών ομάδων οδηγήσουν σε αμφισβήτηση της κοινωνικής ταυτότητας των εθνοτικών ομάδων στην καθιερωμένη δομή εξουσίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μετατοπίσεις στις βασικές θεωρητικές υποθέσεις πάνω στις οποίες στηρίζονται οι στόχοι των παιδαγωγικών προγραμμάτων που αντιστοιχούν με τις προαναφερόμενες ιδεολογίες. Συγκεκριμένα, θα περιγράψουμε την εξέλιξη προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως διαδικασία μετατόπισης από την «υπόθεση του ελλείμματος» (αφομοιωτική ιδεολογία) στην «υπόθεση της διαφοράς» (πολιτισμικός πλουραλισμός).

2.2 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτελεί τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στις κλασικές χώρες μετανάστευσης μέχρι τη δεκαετία του '60. Βέβαια, η ιδέα της αφομοίωσης είναι παλαιότερη. Όπως αναφέρει ο Bauman, η έννοια αυτή άρχισε να χρησιμοποιείται ήδη από τον 17ο αι-

ώνα με σκοπό να κωδικοποιηθεί, ως απόρροια φυσικού νόμου, το γεγονός της βαθμιαίας εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση¹¹. Με την επικράτηση της έννοιας, διαχέεται και η άποψη ότι οι διαδικασίες πολιτισμικής ομογενοποίησης, με τη σημασία της επικράτησης των «ανώτερων» πολιτισμών, αποτελούν οικουμενικό γνώρισμα. Η ιδέα της αφομοίωσης δεν ισοδυναμεί μόνο με «κήρυξη πολέμου» ενάντια στο «ξένο», αλλά αποτελεί και μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής ιεραρχίας¹². Στην περίοδο της δεκαετίας του '60 παρατηρούμε μια τάση ανασυγκρότησης αυτής της πολιτικής και τη διάρθρωση συνεκτικών πολιτικών οι οποίες επιδίωκαν να απαντήσουν στα «προβλήματα» που έθετε η μετανάστευση¹³.

Οι Park και Burgess, οι σημαντικότεροι θεωρητικοί υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών» κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σ' έναν κοινό πολιτισμό¹⁴. Βέβαια ο πολιτισμός αυτός δεν είναι άλλος από τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Στόχος, λοιπόν, της πολιτικής αυτής είναι η «συγχώνευση» των «ξένων» πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες καθολικής (επανα-)κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τις θέσεις των Park και Burgess, η αφομοίωση αποτελεί το τελευταίο στάδιο εξέλιξης των επαφών μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων». Στο πρώτο στάδιο οι

ομάδες έρχονται σε επαφή και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Οι επαφές λαμβάνουν, στο δεύτερο στάδιο, αρχικά τη μορφή του ανταγωνισμού. Ο ανταγωνισμός ορίζεται από τη σκοπιά της Κοινωνικής Οικολογίας ως οικουμενική και βασική μορφή των ανθρώπινων σχέσεων. Ο ανταγωνισμός ως κοινωνική σχέση οδηγεί αναπόφευκτα σε συγκρούσεις σχετικά με την κατανομή θέσεων στον οικονομικό χώρο. Η προσαρμογή ακολουθεί το στάδιο της σύγκρουσης. Η προσαρμογή ορίζεται ως διαδικασία «ένταξης» των μεταναστών σε περιθωριακές θέσεις (τόπος κατοικίας, επάγγελμα κ.α.). Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αφομοίωσης.

Στη θεωρητική νομιμοποίηση για την αναγκαιότητα μιας αφομοιωτικής πολιτικής συνέβαλε και ο Δομολειτουρισμός¹⁵. Η θεωρία αυτή εστιάζει στο ερώτημα της συμβολής των κοινωνικών υποσυστημάτων στη λειτουργία και σταθερότητα του συνολικού κοινωνικού συστήματος. Θα σταθούμε σε δύο βασικά σημεία της θεωρίας αυτής, που έχουν ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση του όρου «αφομοίωση» στην παιδαγωγική της διάσταση.

Α. Οι θέσεις του εξελικτικού οικουμενισμού αποτελούν το φιλοσοφικό υπόβαθρο του Δομολειτουρισμού. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι κανόνες που διέπουν τόσο την γνωστική και ηθική εξέλιξη των ατόμων, όσο και την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, είναι οικουμενικοί¹⁶. Στη διάρκεια της ιστορίας όλες οι επιμέρους κοινωνίες θα ενσωματωθούν σ' ένα ενιαίο οικουμενικό κοινωνικό σύστημα. Στο μοντέλο αυτό οι βιομηχανικά προηγμένες χώρες αντιπροσωπεύουν τον υψηλότερο βαθμό κοινωνικής ανάπτυξης. Οι υπόλοιπες χώρες προσδιορίζονται ως «οπισθοδρομικές» ή ως «υποανάπτυκτες» και μπορούν να

επιτύχουν το επόμενο επίπεδο εξέλιξης αν υιοθετήσουν ως μοντέλο ανάπτυξης τις προηγμένες χώρες. Από την προοπτική αυτή θεωρούνται δεδομένες οι διαφορές μεταξύ των χωρών αποστολής και υποδοχής μεταναστών ως προς το βαθμό κοινωνικής-οικονομικής προόδου. Η θεώρηση αυτή οδηγεί στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μελών των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων ως φορέων ενός «ελλείμματος» και «δυσλειτουργικού πολιτισμικού κεφαλαίου» (υπόθεση του ελλείμματος) σε σχέση με τις λειτουργικές ανάγκες των κοινωνιών υποδοχής.

Β. Το σχολείο ως κοινωνικό υποσύστημα καλείται να συμβάλλει στη λειτουργία και τη σταθερότητα του συνολικού συστήματος μέσα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών σε πολιτισμικές αξίες που είναι αντίστοιχες των προσδοκιών των κοινωνικών ρόλων. Με άλλα λόγια, η κοινωνικοποίηση αποτελεί διαδικασία προσαρμογής των ατομικών αναγκών στις ανάγκες και προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου μέσω «αντικατάστασης» των παρτικουλαριστικών οικγενειακών αξιών με γενικότερες αξίες οικουμενικού χαρακτήρα. Η περίπτωση της μη προσαρμογής οδηγεί στον αποκλεισμό, έτσι ώστε να διαφυλαχτεί η σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος.

Με δεδομένα τη «δυσλειτουργικότητα» του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών, αφενός, και το στόχο της κοινωνικής σταθερότητας, αφετέρου, προσδιορίστηκε ως θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των ξένων παιδιών, έτσι ώστε αυτά να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής¹⁷. Στο πλαίσιο της πολιτικής αυτής η

εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο στη διαδικασία πλήρους κοινωνικής ένταξης. Κατά συνέπεια, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των «ξένων» μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρείται ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων. Με αυτό τον τρόπο μετατοπίζονται οι ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης στους ίδιους τους μετανάστες, δηλαδή στις προσωπικές τους ικανότητες, καθώς και στην ετοιμότητα προσαρμογής τους.

Η αντίληψη ότι ο μετανάστης ευθύνεται για την επιτυχία ή μη της ένταξής του, στηρίχθηκε και στηρίζεται ακόμη και σήμερα από μια μεγάλη μερίδα επιστημόνων. Συγκεκριμένα, η «υπόθεση του ελλείμματος» αποτέλεσε/αποτελεί αφετηρία και ερμηνευτικό πλαίσιο μίας σειράς ερευνών αναφορικά με τις διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων» μαθητών¹⁸. Τα αίτια των διαφορών αυτών και ιδιαίτερα της χαμηλής επιτυχίας των ξένων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα αποδόθηκαν/αποδίδονται στο «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών και στο «δυσλειτουργικό» χαρακτήρα της οικογενειακής κοινωνικοποίησής τους. Η αποδοχή της «υπόθεσης του ελλείμματος» συνέβαλε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των ξένων μαθητών.

Συμπερασματικά: η πολιτική της αφομοίωσης κάθε άλλο παρά επιτυχής υπήρξε, καθώς οδήγησε το μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από ομάδες μεταναστών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μια τέτοια εξέλιξη

ήταν αναπόφευκτη, αν λάβουμε υπόψη μας την αρνητική επιρροή που ασκεί στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, όπως και η βίαιη αποκοπή από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούν για τα υποκείμενα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους. Γνωρίζουμε ήδη, από τη φιλοσοφία του Hegel, ότι η αυτοσυνείδηση του ανθρώπου εξαρτάται από την εμπειρία της κοινωνικής αναγνώρισής του¹⁹. Με το θέμα της «αναγνώρισης» στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες θα ασχοληθούμε αναλυτικότερα στο τελευταίο κεφάλαιο.

2.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, όπως αυτό αναπτύχθηκε μέσα από την κριτική στην αφομοιωτική προσέγγιση, λήφθηκαν υπόψη οι ιδιαίτεροι πολιτισμοί των μεταναστών. Αφετηρία του μοντέλου είναι η «πολυεθνική ιδεολογία» και συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία. Ένας βασικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στο γενικό, όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους.

Βέβαια, η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι η «ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας

υπαγορεύθηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια, διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας»²⁰. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η έννοια της ενσωμάτωσης προέρχεται, όπως και αυτή της αφομοίωσης, από τη θεωρία του Δομολειειτουργισμού. Αυτό σημαίνει ότι η ιδέα και η πολιτική της ενσωμάτωσης συνδέεται με το στόχο της διαφύλαξης της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος των χωρών υποδοχής μεταναστών.

Το γεγονός ότι η πολιτική της ενσωμάτωσης υιοθετήθηκε με σκοπό να στεφθεί με επιτυχία η αφομοίωση στον κυρίαρχο πολιτισμό, αντικατοπτρίζεται και στη «λογική» που διέπει τα προγράμματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο αρτιότερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την αναγνώριση της εθνοτικής ταυτότητας των ισπανόφωνων στις Η.Π.Α., η οποία οδήγησε και στην ψήφιση του δίγλωσσου εκπαιδευτικού νόμου (Bilingual Education Act του έτους 1968)²¹. Η εξέλιξη αυτή συνέβαλε ουσιαστικά στην αρτιότερη αφομοίωση και ειδικότερα στην αποτελεσματικότερη εκμετάλλευση του ισπανόφωνου ανθρώπινου δυναμικού στην αμερικάνικη οικονομία. Αυτό αποδεικνύεται εξάλλου και από την επαναθεώρηση του Bilingual Education Act, το έτος 1978, η οποία αξιολογεί τη δίγλωσση εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, υπογραμμίζοντας με αυτό τον τρόπο τον

αφομοιωτικό προσανατολισμό προηγούμενων δίγλωσσων προγραμμάτων που εντάσσονται στην πολιτική της ενσωμάτωσης.

2.4 Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Προς τα τέλη της δεκαετίας του '60 αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού». Η ιδέα αυτή πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα, αλλά έμεινε ως τη δεκαετία του '60 στην αφάνεια. Ο Kallen, ο θεμελιωτής της ιδεολογίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, ανέπτυξε, στις αρχές του 20ου αιώνα, τη θέση ότι οι Η.Π.Α. έπρεπε να εξελιχθούν ως «commonwealth of national cultures» μέσα από τη συστηματική υποστήριξη της συνεργασίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών²². Στο άρθρο του «Democracy versus the melting pot» διατύπωσε την άποψη ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι, σε αντίθεση με την αφομοιωτική πολιτική, αντίστοιχος των δημοκρατικών αρχών της αμερικάνικης ιδέας (American Idea)²³. Στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας των Η.Π.Α. αναφέρεται και η E. Balch²⁴ στο βιβλίο της «Our Slavic Fellow Citizens», περιγράφοντας τις Η.Π.Α. όχι ως έθνος, αλλά ως μια κρατική οντότητα που απαρτίζεται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες.

Καθοριστικό ρόλο στην ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας ως δομικού γνωρίσματος των μεταναστευτικών κοινωνιών διαδραμάτισαν μια σειρά μειονοτικών κινημάτων κυρίως στις Η.Π.Α, τον Καναδά και τη Μ. Βρετανία προς τα τέλη της δεκαετίας του '60. Ιδιαίτερα οι εμπειρίες του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης συνέβαλαν στη συ-

νείδηση της διαφορετικότητας της κοινωνικής ταυτότητας των μειονοτήτων/μεταναστών και στην έναρξη ενός αγώνα για την αναγνώριση της «πολιτισμικής διαφοράς», τη θεσμοθέτηση δίγλωσσης εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση του πολιτισμού τους στο επίσημο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα²⁵.

Οι αντιδράσεις των μειονοτικών ομάδων στηρίχθηκαν και από προσπάθειες επιστημόνων για τη θεμελίωση ενός εναλλακτικού κοινωνικού μοντέλου, σαφώς διαφοροποιημένου από αυτό που στηρίζεται στη μονιστική αντίληψη της έννοιας του πολιτισμού και στην πολιτική της αφομοίωσης. Στον επιστημονικό λόγο περί μετανάστευσης ασκήθηκε κριτική στην ιδέα του «melting pot» και προωθήθηκε η ιδέα του «salad bowl», δηλαδή μιας εθνοτικά πλουραλιστικής κοινωνίας. Στο βιβλίο τους «Beyond the Melting Pot», οι Glazer και Moynihan επισημαίνουν τον ιδεολογικό χαρακτήρα της αφομοιωτικής πολιτικής, επειδή ακριβώς δεν μπορούν να ανιχνεύσουν μία αντίστοιχη κοινωνική πραγματικότητα²⁶.

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των στόχων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο ρόλο που αρχίζει να διαδραματίζει από τη δεκαετία του '70 η έννοια της εθνότητας στον επιστημονικό λόγο και ειδικότερα τόσο στην κωδικοποίηση και ανάλυση της πολυπολιτισμικότητας, όσο και στον τρόπο νοσηματοδότησης των «διαφορών» στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μέχρι τη δεκαετία του '20 κυριαρχούσε, στην αμερικάνικη κοινωνική έρευνα, η θέση της «γενετικής-βιολογικής κατωτερότητας» των μαύρων και των γυναικών. Κάτω από την επιρροή της Σχολής του Σικάγου, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων κωδικοποιήθηκαν ως «εθνοτι-

κές». Για τον Park, σημαντικό εκπρόσωπο της Σχολής του Σικάγου, οι διαφορές αυτές δεν ήταν φυλετικές, αλλά πολιτισμικές. Η Steiner-Khamsi υπογραμμίζει ότι η εισαγωγή του όρου της εθνότητας εξυπηρετούσε τις τότε ανάγκες νομιμοποίησης της ανωτερότητας της κυρίαρχης ομάδας²⁷. Συγκεκριμένα, ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για να χαρακτηρίσει εκείνες τις μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες στις Η.Π.Α., που «ξεχώριζαν» για τους «παραδοσιακούς» και μη «δημοκρατικούς» προσανατολισμούς τους.

Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι με την επικράτηση του όρου της εθνότητας στον επιστημονικό λόγο περί μετανάστευσης, ο πολιτισμικός πλουραλισμός ερμηνεύεται ως εθνοπολιτισμικός πλουραλισμός. Έτσι, το φαινόμενο του κοινωνικού πλουραλισμού περιγράφεται και περιορίζεται συνάμα σε φαινόμενο εθνοπολιτισμικού πλουραλισμού. Ως κριτήριο πολυπολιτισμικότητας ορίζεται πλέον η ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων, οι οποίες ορίζονται ως φορείς στατικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Με την εισαγωγή της «εθνότητας» στον επιστημονικό λόγο, αναλύεται η πολυπολιτισμική κοινωνία ως κοινωνικό σχήμα που απαρτίζεται από μια σειρά απόλυτα διακριτών, κλειστών και ομοιογενών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Gordon, ο «εθνοτικός πλουραλισμός» είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των κλασικών κοινωνιών υποδοχής μεταναστών. Αναφερόμενος στο μοντέλο της «αμερικάνικης κοινωνίας», υπογραμμίζει το μεγάλο αριθμό «εθνοτικών ομάδων», οι οποίες έχουν στόχο τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας. Το σημαντικότερο πρόβλημα στο μοντέλο αυτό είναι η χρήση ενός στατικού όρου του πολιτισμού. Ο πολιτισμός των μεταναστών ορίζεται ουσιοκρατικά, δηλα-

δή ως διαδικασία αναπαραγωγής της πολιτισμικής κληρονομιάς και όχι ως διαδικασία μετεξέλιξης ή ακόμη και απόρριψης αυτής της κληρονομιάς στις νέες κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής²⁸.

Αυτό το στατικό πολυπολιτισμικό μοντέλο «τέρασε» τη δεκαετία του '80 στον ευρωπαϊκό χώρο και επηρεάζει ακόμη σε μεγάλο βαθμό τη συζήτηση αναφορικά με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως θα δούμε παρακάτω, η χρήση του μοντέλου αυτού ως αφετηρία για την τεκμηρίωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οδηγεί σε αρκετά αδέξια, καθώς αδυνατεί να συμβάλλει στην κατανόηση τόσο των σχέσεων μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων/μεταναστών, όσο και των υποκειμενικών αναγκών μάθησης των αλλοδαπών μαθητών που πηγάζουν από το δυναμικό χαρακτήρα του πολιτισμού.

Στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 βρίσκουν ανταπόκριση οι ιδέες για ένα σχήμα εκπαίδευσης «που θα είναι πλουραλιστικό στον προσανατολισμό του και θα αγκαλιάζει αποτελεσματικά μια πολυεθνική προοπτική»²⁹. Ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια «ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα»³⁰. Η βασική συλλογιστική είναι ότι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων των ιδιαίτερων πολιτισμών θα βοηθήσουν τους «ξέ-

νους» μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν, κατά συνέπεια, καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Χωρίς να απορρίπτονται τη λογική της κοινωνικής ένταξης, οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης «θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της»³¹.

Πέρα από τους γενικούς και κοινούς στόχους των πολυπολιτισμικών προγραμμάτων, υπάρχουν και σημαντικές θεωρητικές αποκλίσεις στις θέσεις των εκπροσώπων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι αποκλίσεις αυτές σχετίζονται, όπως θα εξετάσουμε και παρακάτω, με τον τρόπο ορισμού των όρων «πολιτισμός» και «πολυπολιτισμός». Εδώ θα αναφερθούμε ενδεικτικά στις θέσεις των Parekh και Buillivant. Ο Parekh υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαρτάται από την παρουσία «ξένων» παιδιών στο σχολείο, αλλά να έχει ως σημείο αναφοράς τις γενικότερες ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των πλουραλιστικών κοινωνιών. Σε κριτική αντιπαράθεση με την μονοπολιτισμική εκπαίδευση ορίζει την πολυπολιτισμική ως την καλύτερη και καταλληλότερη εκπαίδευση για την ανάπτυξη βασικών ανθρώπινων ικανοτήτων όπως της αυτοκριτικής, του αναστοχασμού και της αποδοχής των «άλλων»³². Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας χρησιμοποιείται εδώ με ευρύτερη σημασία, καθώς δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο φαινόμενο του εθνικού πλουραλισμού, αλλά προσεγγίζει τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως πραγματικότητα που χαρακτηρίζει κοι-

νωνίες με υψηλό βαθμό κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης.

Ο Buillivant υποστηρίζει ότι ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να οδηγήσει στην εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, επειδή αυτές επηρεάζονται από άλλους παράγοντες όπως οικονομικούς και ταξικούς. Σημειώνει χαρακτηριστικά ότι «είναι εντελώς απλοϊκό να ισχυρίζεται κανείς, όπως πολλοί υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας, ότι το να διδάχτεί ένα παιδί διαφορετικής εθνικής καταγωγής την πολιτιστική του κληρονομιά θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη εθνική αυτοεκτίμηση και επομένως σε καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα». Ορίζοντας τον πολιτισμό ως μια δυναμική διαδικασία προτείνει τη «ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα», υπογραμμίζοντας έτσι την ανάγκη πολιτικοποίησης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, επειδή κυρίως μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαίδευση τα παιδιά των μεταναστών στερούνται το μερίδιό τους στη γνώση της επιβίωσης που τόσο έχουν ανάγκη³⁵. Στην κριτική του Buillivant συναντάμε την κριτική που διατυπώθηκε ενάντια στη μεταμοντέρνα «πολιτική της ταυτότητας». Η «πολιτική της ταυτότητας», όπως αυτή εκφράστηκε πρώτα στο φεμινισμό και στον πολυπολιτισμό, αντικατέστησε την πολιτική της αλληλεγγύης και τους αγώνες για ισότητα που είχαν ως αφετηρία τη συνείδηση των ταξικών διαφορών. Οι κριτικοί επισημαίνουν ότι η μεταμοντέρνα πολιτικοποίηση συγκεκριμένων θεμάτων υπό τον μανδύα των «πολιτικών ταυτότητας» αποτελεί στη ουσία μια μορφή απολιτικοποίησής τους³⁶. Στόχος των «πολιτικών ταυτότητας» είναι η πιστοποίηση και η νομική στήριξη των ιδιαίτερων ταυτοτήτων των μειονοτικών ομάδων. Αυτή η

πολιτική ταυριάζει απόλυτα με την ιδέα της μη πολιτικοποιημένης κοινωνίας, όπου αποδίδεται βαρύτητα στην ιδιαιτερότητα των ομάδων και στην εξασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης και συμμετοχής στα κοινά μέσα από την κατοχύρωση «ποσοστών συμμετοχής³⁵» και εκπροσώπησης των μειονοτήτων στα θεσμικά όργανα.

Οι διαφορές στον τρόπο χρήσης του όρου «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» δεν παρατηρούνται μόνο στο πεδίο των επιστημονικών συγκρούσεων, αλλά και μεταξύ των χωρών στις οποίες εφαρμόζονται πολυπολιτισμικά προγράμματα. Ο Banks επισημαίνει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε διάφορα δυτικά έθνη μοιράζεται κάποια σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά, σε κάποια άλλα υπάρχουν σημαντικές διαφορές³⁶. Οι διαφορές αυτές είναι αποτέλεσμα της ιδιαίτερης ιστορίας των ομάδων που έχουν ηγηθεί των εθνοτικών κινημάτων, καθώς και των ιδιαιτεροτήτων των εθνικών κρατών, δηλαδή του τρόπου που αυτά αυτοπροσδιορίζονται. Συγκεκριμένα, η συζήτηση περί πολυπολιτισμού αναπτύσσεται κυρίως στις κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών πάνω σε διαφορετικές νομικές και πολιτικές προϋποθέσεις, αντικατοπτρίζοντας έτσι τις ιστορικές εμπειρίες με τη μετανάστευση και τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις περί συλλογικότητας και εθνικής ταυτότητας³⁷.

2.4.1 Η θεωρητική προσέγγιση και η πρακτική αντιμετώπιση του ρατσισμού στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Παρά τις όποιες διαφορές στην εννοιολόγηση του όρου πολυπολιτισμός, το κοινό και βασικότερο κίνητρο εφαρ-

μογής της πολιπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με την προσδοκία της αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης του ρατσισμού και της κοινωνικής ανισότητας. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου ο ρατσισμός ερμηνεύεται και αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προκαταλήψεων και στερεότυπων, δηλαδή ως πρόβλημα ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας.

Η προκατάληψη ορίζεται στην ψυχολογία ως αρνητική στάση απέναντι σ' ένα συγκεκριμένο άτομο ή σε μία συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport η «εθνική προκατάληψη» απορρέει από λανθασμένες γενικεύσεις και έχει ως αντικείμενο την απαξίωση του «άλλου»³⁸. Στη γνωστική ψυχολογία οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ορίζονται ως γνωστικά σχήματα υπεραπλουστευμένης και γενικευμένης αναπαράστασης του «άλλου» και ερμηνεύονται ως αποτελέσματα μειωμένης ικανότητας των υποκειμένων να επεξεργαστούν τον όγκο των πληροφοριών που δέχονται από τον περιβάλλον τους. Οι προκαταλήψεις υποβιβάζουν την ποικιλότητα των γνώρισμάτων μιας κοινωνικής ομάδας σε απλουστευτικές κατηγορίες και λειτουργούν έτσι ως μέσα προσανατολισμού σ' έναν κοινωνικό χώρο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα.

Στη διάδοση της άποψης ότι οι προκαταλήψεις αποτελούν εγγενές γνώρισμα ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας, συνέβαλαν ιδιαίτερα οι έρευνες του Adorno και της ομάδας του³⁹. Ο Adorno, στήριξε στη δεκαετία του '50 την άποψη ότι οι αιτίες για τα φαινόμενα του φασισμού και του ρατσισμού πρέπει να αναζητηθούν στον «αυταρχικό χαρακτήρα». Στα βασικά γνώρισματα αυτού του χαρακτήρα ανήκουν η αυστηρή προσήλωση σε κανόνες και

αρχές, καθώς και η παθολογική αναζήτηση και εξάρτηση από καθοδηγητές. Οι αιτίες που οδηγούν στη δόμηση του αυταρχικού χαρακτήρα ανιχνεύονται στο οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα στον αυταρχικό τρόπο αγωγής, όπως αυτός εκφράζεται κυρίως μέσα από τις απαιτήσεις του πατέρα για υπακοή, υποταγή, τάξη και καταπίεση της σεξουαλικότητας. Παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον μαθαίνουν να υποκύπτουν, αλλά και να αγαπούν συνάμα την εξουσία του πατέρα. Μέσα από την ταύτιση με τον «καταπιεσθέντα πατέρα» προσπαθούν να αποφύγουν την τιμωρία και να κερδίσουν την εύνοιά του. Η ταύτιση με τον «θύτη» εμποδίζει τα παιδιά να εκφράσουν την επιθετικότητά τους απέναντι στους γονείς τους. Για το λόγο αυτό αναζητούν «εναλλακτικούς» στόχους. Αντικείμενα της επιθετικότητάς τους γίνονται συνήθως άτομα τα οποία θεωρούνται «ανίσχυρα» ή «κατώτερα», όπως για παράδειγμα τα μέλη των μειονοτικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Adorno, η ψυχική δομή μιας τέτοιας προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από ισχυρές τάσεις εθνοκεντρισμού τόσο στη σκέψη, όσο και στη δράση. Η ομάδα προέλευσης αποτελεί κριτήριο αξιολόγησης των υπόλοιπων ομάδων, οι οποίες και απαξιώνονται. Η λειτουργικότητα της απαξίωσης του «άλλου» συνίσταται στην ανύψωση του αδύναμου «εγώ».

Στην ίδια γραμμή επιχειρηματολογίας κινείται και η Mitscherlich⁴⁰. Η ξενοφοβία και ο ρατσισμός ερμηνεύονται ως αποτελέσματα προβολής συναισθημάτων, που αρχικά απευθύνονταν στον καταπιεστικό πατέρα, πάνω στον «άλλο». Οι αιτίες προβολής και εξιδανίκευσης του «εγώ» μέσω απαξίωσης του «άλλου» σχετίζονται με την ανεπαρκή ικανότητα αντιμετώπισης αντιφατικών κατα-

στάσεων, με την ανικανότητα αποδοχής της πραγματικότητας ότι μισούμε και αγαπάμε συγχρόνως άτομα από τα οποία εξαρτώμαστε. Οι θεωρίες προβολής οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα φαινόμενα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού δεν έχουν σχέση με τη φύση του «ξένου», αλλά οφείλονται στην ιδιαίτερη ψυχολογική κατάσταση του «ρατσιστή». Η ερμηνεία αυτή όμως αφήνει στο απυρόβλητο μια σειρά από κοινωνικούς παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος επιθετικότητας κατά των ξένων.

Από την προοπτική των παραπάνω θεωριών, ο ρατσισμός παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα εμπειριών του παρελθόντος και η αντιμετώπισή του εστιάζεται κυρίως σε προγράμματα θεραπευτικής αγωγής, χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στην περίπτωση να αποτελούν οι πρόβολές ένα είδος αντίδρασης σε καταστάσεις που αντιμετωπίζουν επίκαιρα τα υποκείμενα. Όπως χαρακτηριστικά παρατηρεί ο Holzkamp, είναι αυτονόητο ότι οι ρατσιστικές τάσεις εμφανίζονται στη διάρκεια της βιογραφίας μας. Η θέση, όμως, που στηρίζει μια αυτονόητη αιτιατή σχέση μεταξύ των προκαταλήψεων στην ενήλικη ζωή και μιας παθολογικής κοινωνικοποίησης στην παιδική ηλικία, δεν αποτελεί περιγραφή εμπειρικών δεδομένων, αλλά θεωρητική ή καλύτερα ιδεολογική κατασκευή μιας ντετερμινιστικής σχέσης, η οποία δεν απορρέει απ' την ίδια τη βιογραφία, αλλά προβάλλεται σε αυτή⁴¹. Στην παραπάνω προοπτική τα υποκείμενα παρουσιάζονται ως αντικείμενα του ρατσισμού και οι εκάστοτε επίκαιρες κοινωνικές συνθήκες δεν τίθενται στο κέντρο της κριτικής.

Για την αντιμετώπιση του ρατσισμού στα πλαίσια προγραμμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης υιοθετή-

θηκαν επίσης οι θέσεις περί «ελλειμματικής» οικογενειακής κουλτούρας. Η αντιρατσιστική δράση περιορίστηκε κυρίως στη διάχυση πληροφοριών για τους «διαφορετικούς πολιτισμούς», προσδοκώντας στην αποδόμηση των προκαταλήψεων. Μπορεί, όμως, η διάχυση πληροφοριών να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τον ρατσισμό. Ο Cohen αναφέρει στην κριτική του ότι στην προσπάθειά μας να αλλάξουμε με πληροφορίες τις στάσεις των μαθητών, παραβλέπουμε την υποκειμενική λειτουργικότητα του ρατσισμού, δηλαδή το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν επενδύσει ισχυρά συναισθήματα σε συγκεκριμένους μύθους περί φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης. Δεν συνειδητοποιούμε επίσης τον κίνδυνο να αποτελέσουν τέτοιες προσπάθειες μέρος του παραδοσιακού σχολικού συστήματος και να μετατραπούν, στο πλαίσιο του γενικότερου εξουσιαστικού λόγου του σχολείου, σε εργαλεία καταπίεσης. Έτσι, η οποιαδήποτε αντιρατσιστική προσπάθεια που στηρίζεται αποκλειστικά στην πληροφόρηση θα προσκρούσει στην αντίσταση των μαθητών, αφού ο ρατσισμός θα αποκτήσει μια επιπλέον υποκειμενική λειτουργικότητα, αυτή της αντίστασης ενάντια στην υπερδύναμη του άδικου σχολείου⁴².

Ο Cohen επισημαίνει, ακόμη, ότι τα πολυπολιτισμικά προγράμματα αντιμετώπισης του ρατσισμού που στηρίζονται στην υπόθεση της «ελλειμματικής» εργατικής κουλτούρας, οδηγούν στο διαχωρισμό, αφενός, μεταξύ των δασκάλων, οι οποίοι διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες και γνώσεις για την κατανόηση του κόσμου και απαλλάσσονται έτσι από κάθε ευθύνη συμμετοχής στη διαμεσολάβηση του ρατσιστικού λόγου και των παιδιών της εργατικής τάξης, αφετέρου, που τείνουν «φυσιολογι-

κά» προς το ρατσισμό. Κριτική ασκείται επίσης και στη μέθοδο του «θετικού στιγματισμού». Ο Cohen παρατηρεί ότι αποτελεί υποχρέωση των διδασκόντων η παρέμβαση σε εικόνες που αλλοιώνουν την πραγματικότητα και ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν πρόσβαση σε υλικό που αναπαράστα με σχετική αντικειμενικότητα τις διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες και ταυτότητες. Ως παράδειγμα αναφέρει την προβολή «μαύρων» που κατάφεραν να αναδειχθούν στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Η εικόνα αυτή δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα του μεγαλύτερου αριθμού των μαύρων και των αγώνων τους ενάντια στο ρατσισμό⁴³.

Με την κριτική αυτή ο Cohen δεν αποσκοπεί στην απαξίωση προγραμμάτων που στηρίζονται κυρίως στη διάχυση πληροφοριών και στο διαφωτισμό των ιδεολογιών. Τουναντίον, επικροτεί προσπάθειες κριτικής προσέγγισης της ιστορίας, των επίκαιρων κοινωνικών διαδικασιών, του κοινωνικού λόγου των Μ.Μ.Ε. Η κριτική εστιάζεται αποκλειστικά στη μονόπλευρη πληροφόρηση η οποία δε λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές συνθήκες των μαθητών, αφού διαχωρίζει τη διαδικασία μάθησης από την καθημερινότητα και αδιαφορεί για το υποκειμενικό νόημα της «ρατσιστικής δράσης» τους. Έτσι, ο αντιρατσιστικός λόγος αποκτά το χαρακτήρα «κυρίαρχης και εξουσιαστικής γνώσης, αφού μέσω του διαχωρισμού σε ρατσιστές και αντιρατσιστές συσκοτίζει την πραγματικότητα ότι ο ρατσισμός συναντάται σε όλους σ' όσους εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία»⁴⁴.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω προγράμματα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν το ρατσισμό ως αυστηρά προσωπικό πρόβλημα και ακολουθούν μια λογι-

κή παρέμβασης η οποία εξαντλείται σε μέτρα πειθαρχησης των εκάστοτε «ρατσιστών».

2.4.2 Κριτική στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχτηκε κριτική τόσο από τους συντηρητικούς, όσο και από τους ριζοσπαστικούς. Τα επιχειρήματα των συντηρητικών εστιάζουν κυρίως στον «κίνδυνο» κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους. Υιοθετώντας τις θέσεις του αφομοιωτικού μοντέλου επισημαίνουν, ακόμη, ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα εμποδίσει τα αλλοδαπά παιδιά να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής⁴⁵.

Η ριζοσπαστική κριτική εστιάζει στον ιδεολογικό χαρακτήρα του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί να επέμβει στο επίπεδο των πραγματικών αιτιών που οδηγούν τις μειονότητες στον κοινωνικό αποκλεισμό. Η θεσμοθέτηση του μοντέλου αυτού δεν αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου που οδηγεί στην αναχαίτηση της αντίστασης των μαύρων⁴⁶.

2.5 Η αντιρατσιστική εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναπτύχθηκε πρωταρχικά στη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία. Η εξέλιξη της στη Μ. Βρετανία σχετίζεται άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας του '70 και του '80, καθώς και με την

κριτική που ασκήθηκε στον πατερναλιστικό και ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Βασική αξίωση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η διατύπωση μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη της τις εμπειρίες των μειονοτήτων με τη «λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται απ' την Ευρώπη»⁴⁷. Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής προσέγγισης παρατηρούν ότι με την εξάλωση και τη γενική αποδοχή της έννοιας του πολυπολιτισμού, που εκφράζει την προοπτική της κυρίαρχης ομάδας, διαχέεται και νομιμοποιείται άκριτα η φιλελεύθερη θέση, σύμφωνα με την οποία όλες οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να πραγματώσουν τις αναπαραστάσεις τους περί ευημερίας. Αυτή η κατάσταση υποδαυλίζει μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής διαφοροποίησης που έχει τις απαρχές της στην κοινωνική ανισότητα. Τα τυπικά δικαιώματα ισότητας δεν εμποδίζουν το συστηματικό κοινωνικό και θεσμικό σπιγματισμό, αλλά αντιθέτως τον ενισχύουν. Η απλή αναγνώριση της διαφορετικότητας και η θεσμική κατοχύρωσή της δεν αλλάζει τίποτα εάν οι μετανάστες αποκόπτονται συστηματικά από την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και στην πολιτική εξουσία.

Η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά με την πολυπολιτισμική προσέγγιση έγκειται στον όρισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Η λύση του προβλήματος δεν μπορεί να είναι η διαφώτιση, αλλά οι ριζικές θεσμικές και

δομικές αλλαγές. Γι' αυτό και οι θέσεις των αντιρατσιστών για τους στόχους της εκπαίδευσης ξεπερνούν τα όρια δράσης της καθιερωμένης παιδαγωγικής. Ο Mullard ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως εξής: «Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα των δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων»⁴⁸.

Η συζήτηση σχετικά με τη διαμόρφωση των στόχων, των περιεχομένων και των μεθόδων της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στη Μ. Βρετανία συνοδεύτηκε, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80, με μια σειρά διοικητικών αποφάσεων των σχολικών αρχών για κριτική της σχολικής γλώσσας και των μέσων διδασκαλίας. Εφαρμόστηκαν επίσης προγράμματα «ευαισθητοποίησης στο ρατσισμό» (Racism Awareness Training) με στόχο την αποδυνάμωση και αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων των μελών της «λευκής» πλειοψηφίας⁴⁹. Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές των προγραμμάτων αυτών, τα μέλη των μειονοτήτων δεν μπορούν να είναι ρατσιστές, επειδή οι προκαταλήψεις τους δεν μπορούν να έχουν κοινωνικές επιπτώσεις.

Αξιολογώντας την αντιρατσιστική προσέγγιση μπορούμε να ισχυριστούμε ότι συνέβαλε στην αμφισβήτηση και αποδυνάμωση της μέχρι τότε κυρίαρχης προσέγγισης και ερμηνείας των προβλημάτων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι συγκρού-

σεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών οφείλεται στην «ανύπαρκτη ετοιμότητα» των ίδιων των μεταναστών για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση. Για τους εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης οι αιτίες των παραπάνω προβλημάτων πρέπει να αναζητηθούν πρώτιστα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των «ντόπιων» απέναντι στους «ξένους». Μικρότερη ήταν, σύμφωνα με τους επικριτές της, η συμβολή της στην ερμηνεία και αντιμετώπιση του ρατσισμού. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση βρέθηκε στο επίκεντρο της κριτικής από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Οι κριτικοί επισημαίνουν κυρίως τον μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου, καθώς και τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ «μαύρων» (θύματα) και «λευκών» (θύτες).

Η παρουσίαση του ρατσισμού ως προβλήματος της «ηγεμονίας των λευκών» δεν ξεπερνά τα όρια της συνηθισμένης συνθηματολογίας για την αναγκαιότητα πολιτικών αγώνων. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο απόλυτος διαχωρισμός μεταξύ «λευκών» και «μαύρων» κινείται στο πεδίο της λογικής των απόλυτων διαχωρισμών, μιας λογικής που χαρακτηρίζει και τον ρατσιστικό λόγο. Ο Hall υπογραμμίζει ότι η αντιρατσιστική προσέγγιση βρέθηκε κοντά στο πεδίο της αποικιοκρατικής «λογικής» – η «Δύση» και ο «υπόλοιπος κόσμος» – επειδή κατάφερε να δημιουργήσει ένα κλίμα πόλωσης μεταξύ «ντόπιων» και «μεταναστών»⁵⁰.

Περαιτέρω, η παρουσίαση των ομάδων αυτών ως κλειστών και ομοιογενών δε λαμβάνει υπόψη τις διαφορές, τις ανισότητες και τις συγκρούσεις στο εσωτερικό τους και, συνακόλουθα, την καταπίεση και την αδικία που υφίστανται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των ντόπιων. Ο

ρατσισμός δεν μπορεί να αναλυθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο ή την εθνότητα⁵¹. Δεν μπορούμε, επίσης, να διαφοροποιούμε απλουστευτικά και με βάση ένα μόνο κριτήριο (π.χ. το χρώμα) μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων. Αποδίδοντας στις ομάδες των «λευκών» και των «μαύρων» γνωρίσματα με υποστασιακό χαρακτήρα, η αντιρατσιστική προσέγγιση υιοθετεί εκείνες τις θεωρητικές αδυναμίες τις οποίες είχε επισημάνει στην κριτική της στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο επίκεντρο της κριτικής βρέθηκε, επίσης, και η ανεπαρκής ανάλυση της σχέσης μεταξύ θεσμικού ρατσισμού και ατομικής συμπεριφοράς. Η Osterkamp παρατηρεί ότι οι θέσεις του θεσμικού ρατσισμού εμπεριέχουν θεωρητικά τη δυνατότητα αναστοχασμού της «συμμετοχής μας» στη συντήρηση ρατσιστικών δομών⁵². Ο όρος όμως του θεσμικού ρατσισμού αναλύεται τόσο αφηρημένα και τόσο μακριά από τις συγκεκριμένες προϋποθέσεις της καθημερινότητας, που είναι αδύνατο να προσδιοριστεί η σχέση του με την ατομική δράση ή την ατομική υπευθυνότητα. Το ερώτημα της διαμεσολάβησης του θεσμικού ρατσισμού στο επίπεδο της ατομικής δράσης, όπου τίθεται και απαντάται, οδηγεί συνήθως στις θέσεις της παραδοσιακής θεωρίας της κοινωνικοποίησης⁵³.

2.5.1 Αντιρατσιστική εκπαίδευση από τη σκοπιά των υποκειμένων

Για την επιτυχία των προγραμμάτων αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ιδιαίτερη σημασία δεν έχει η αντίχνηση και η μεταστροφή ιδανικών τύπων «ρατσιστών», αλλά η διερεύ-

διαπολιτισμική συνάντηση συνδέεται και με την ανάγκη κοινής νοηματοδότησης συμβόλων που είναι απαραίτητα για τον προσανατολισμό στην διαπολιτισμική καθημερινότητα. Ως επιτυχής, λοιπόν, μπορεί να χαρακτηριστεί η διαπολιτισμική επικοινωνία όταν αυτή οδηγήσει στη σύνθεση πολιτισμικών αξιών, στην κατασκευή ενός κώδικα κοινής δράσης ο οποίος δεν απορρέει από την κατάφαση μιας μονόπλευρης νόρμας.

Οι προσπάθειες συγκρότησης ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου προσανατολισμών θα είναι επιτυχείς στο μέτρο που οι συμμετέχοντες στο διάλογο κατορθώσουν να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στα πολιτισμικά αυτονόητα, όταν αναστοχαστούν και συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές προϋποθέσεις της κοινωνικής τους δράσης. Η κριτική αναστοχαστική στάση απέναντι στα καθιερωμένα πρότυπα αντίληψης της πραγματικότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση προσέγγισης του «άλλου πολιτισμού» και, κατά συνέπεια, κεντρικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτή η θέση μάς επιτρέπει να προσδιορίσουμε από παιδαγωγικής σκοπιάς τη διαπολιτισμική συνάντηση ως διαδικασία κοινωνικής μάθησης με στόχο την αντιμετώπιση και τη σχετικοποίηση των «αυτονόητων στοιχείων» της ατομικής και πολιτισμικής μας ταυτότητας.

4.5 Στόχοι διαπολιτισμικής μάθησης

Αν προσδιορίσουμε ως γενικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τη δημιουργία προϋποθέσεων διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τη μορφή «ηθικών διαλόγων», τότε πρέπει να εξειδικεύσουμε το αντικείμενο της διαπολιτι-

σμικής μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη τις προϋποθέσεις και αξιώσεις διεξαγωγής των πρακτικών διαλόγων, αφενός, και έχοντας ως αφετηρία τη θέση ότι η επικοινωνία αποτελεί τη βασική ενότητα της κοινωνικής δράσης, αφετέρου, μπορούμε να προσδιορίσουμε ως επίπεδο παρέμβασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την επικοινωνιακή διαδικασία δόμησης και νοηματοδότησης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων.

Το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι αυτό της αποσαφήνισης εκείνων των διαστάσεων της παιδαγωγικής κατηγορίας «ταυτότητα του Εγώ» που θα αποτελέσουν αντικείμενο της διαπολιτισμικής μάθησης. Μια δυνατότητα απάντησης μάς δίνουν οι θέσεις του Habermas. Ο ίδιος έθεσε το ερώτημα σχετικά με τις επικοινωνιακές ικανότητες των υποκειμένων, οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις συμμετοχής στους πρακτικούς διαλόγους, έτσι ώστε αυτοί να ισχύουν ως «Ηθικοί Διάλογοι». Κατά τη γνώμη του, οι ικανότητες αυτές δεν μπορούν να αποκτηθούν στη διάρκεια των διαλόγων, αλλά πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως διαδικασία οργάνωσης και συγκρότησης μιας «σχυρής ταυτότητας»²⁵. Ο προσδιορισμός «σχυρή» δεν παραπέμπει σε μια «εγωϊστική ταυτότητα», αλλά στην ανάγκη ανάπτυξης της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αναστοχαστικής ικανότητας. Γνώρισμα μιας «σχυρής ταυτότητας» δεν είναι η εναρμόνιση και η προσαρμογή των υποκειμενικών αναγκών στην εκπλήρωση των κοινωνικών προσδοκιών, αλλά η κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους. Τα υποκείμενα πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να επαναπροσδιορίζουν δημιουργικά τους κοινωνικούς ρόλους, εκφράζοντας έτσι την ατομικότητά τους.

Οι παραπάνω θέσεις του Habermas, σε συνδυασμό με τις θέσεις του Kierkegaard περί ταυτότητας του Εγώ (Ich-Identität), αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς μας για τη θεωρητική προσέγγιση εκείνων των οικουμενικών ικανοτήτων επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης που θεωρούνται βασικές για την επιτυχή έκφραση των διαπολιτισμικών συναντήσεων και μπορούν να οριστούν ως πρωταρχικοί στόχοι της διαπολιτισμικής μάθησης. Οι Habermas και Kierkegaard στηρίζουν τις θέσεις τους στο επιστημονικό Παράδειγμα της Συμβολικής Αλληλόδρασης και ιδιαίτερα στις απόψεις των Mead και Goffman, αναφορικά με τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις δόμησης της ταυτότητας. Ο Mead ορίζει την ταυτότητα ως την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί αναστοχαστικά το ίδιο του το «εγώ»⁵⁶. Το μεμονωμένο άτομο, βέβαια, δεν είναι σε θέση να φέρει εις πέρας μια τέτοια διαδικασία. Μόνο στο πλαίσιο της επικοινωνίας και παρατηρώντας το «εγώ» του με τα «μάτια» του συνομηττή του έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει μια εικόνα του προσώπου του. Η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί, λοιπόν, τη θεμελιώδη προϋπόθεση συγκρότησης της ταυτότητας⁵⁷. Στην εξέλιξη της βασικής αυτής αντίληψης της ταυτότητας συνέβαλε ιδιαίτερα ο Goffman. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του, η ταυτότητα του Εγώ συγκροτείται στη βάση της ισορροπίας που επιτυγχάνει το άτομο μεταξύ της προσωπικής ταυτότητας – αποτυπώνει τη μοναδικότητα της βιογραφικής εξέλιξης του ατόμου – και της κοινωνικής του ταυτότητας – συμπεριλαμβάνει τις προσδοκίες που απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους⁵⁸. Η ταυτότητα του Εγώ δεν εκφράζει μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία, επειδή η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ ατομικών και κοινωνικών προσδοκιών

αποτελεί για το άτομο συνεχή και καθημερινή πρόκληση στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πραγματικότητας που διαρκώς αλλάζει. Για να μπορέσουν τα άτομα να ανταποκριθούν στις καθημερινές προκλήσεις επίτευξης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, πρέπει να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες. Ως θεμελιώδη στοιχεία συγκρότησης της ταυτότητας του Εγώ και, συνακόλουθα, ως βασικές ικανότητες κοινωνικής δράσης, ορίζουν οι Habermas⁵⁹ και Kierkegaard⁶⁰ την «ενσυναίσθηση», την «κριτική στάση απέναντι στους ρόλους» (Rollen-distanz), την «ανοχή αντιφάσεων» (Ambiguitätstoleranz), και την «επικοινωνιακή ικανότητα» (kommunikative Kompetenz). Οι ικανότητες αυτές δεν αποτελούν γενικές και αφηρημένες τεχνικές επικοινωνίας, αλλά αποτυπώνουν σχέσεις και δυνατότητες δράσης των υποκειμένων απέναντι στις εκάστοτε κοινωνικές προϋποθέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής συνάντησης πρέπει να λάβουμε υπόψη μια σειρά κοινωνικών παραγόντων που (θεωρητικά) επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών της πλειοψηφίας και των μειονοτήτων. Στους σημαντικότερους παράγοντες, που μπορούν να σταθούν εμπόδιο στη συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων, και θα αποτελέσουν σημείο αναφοράς στην αποσαφήνιση των στόχων της διαπολιτισμικής μάθησης, συγκαταλέγονται:

- *Οι σχέσεις εξουσίας.* Η ασυμμετρία στις διαπολιτισμικές συναντήσεις πηγάζει κυρίως από τις διαφορετικές δυνατότητες και ευκαιρίες πρόσβασης, μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων, σε μια σειρά κοινωνικών αγαθών. Τα μέλη της πλειοψηφίας είναι (θεωρητικά) σε θέση να μονοπωλήσουν και να επι-

βάλλουν συγκεκριμένα θέματα διαλόγων.

- *Οι συλλογικές εμπειρίες.* Οι διαπολιτισμικές συναντήσεις αντιμετωπίζονται από τα υποκείμενα τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά ως συναντήσεις μεταξύ ομάδων με συγκεκριμένα «ιστορικά γνωρίσματα». Όταν η αντίληψη του «άλλου» στηρίζεται σε προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικά νομιμοποιημένες αναπαραστάσεις του «ξένου», τότε οι ιδιαιτερότητες των προσώπων που επικοινωνούν μένουν στην αφάνεια και η διαπολιτισμική συνάντηση μπορεί να οδηγήσει στην εδραίωση αυτών των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

4.5.1 Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου», με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών «του» στη συμπεριφορά μου απέναντι σ' «αυτόν». Η ενσυναίσθηση μάς επιτρέπει, ως ποιοτική διάσταση της κοινωνικής μας δράσης, να αντιλαμβανόμαστε αντικειμενικότερα τις στάσεις και τις συμπεριφορές του «άλλου», επειδή καθιστά εφικτή την προσέγγιση και την κατανόηση του συνολικού πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων που αποτελούν τις «υλικές» και συμβολικές προϋποθέσεις των δράσεών του. Ο «άλλος» κατανοείται πρώτιστα ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του. Στο βαθμό δε που οι κοινωνικές προϋποθέσεις δράσης του «άλλου» αναγνωριστούν και ως προϋποθέσεις που σχετίζονται με

τον «δικό μου» τρόπο ζωής; η επικοινωνία υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της προσωπικής επαφής και αποτελεί εγχείρημα αναστοχασμού των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων που επηρεάζουν την ελικοινωνιακή κατάσταση.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση, και ενδεχομένως την υπέρβαση των αντιλήψεών μας για το «διαφορετικό», τότε η ιδιαίτερη σημασία της ενσυναίσθησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση απορρέει κυρίως από την ανάγκη αποδόμησης των κοινωνικών αναπαραστάσεων που συμβάλλουν στην κατασκευή και προβολή των αλλοδαπών ως «ξένων» και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων. Για να κατανοήσουμε τη σημασία της ενσυναίσθησης ως στόχου της διαπολιτισμικής μάθησης, θα πρέπει να διερευνήσουμε τις διαδικασίες κατηγοριοποίησης και αντιμετώπισης των αλλοδαπών ως «ξένων» ως προς τις κοινωνικές τους διαστάσεις και ως προς την υποκειμενική τους λειτουργικότητα.

Στην καθημερινότητά μας συνηθίζουμε να διαφοροποιούμε, να διαχωρίζουμε και να αξιολογούμε ανάμεσα στα «γνωστά» και στα «άγνωστα», στα «δικά» μας και στα «ξένα». Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις αποτελούν θεμελιώδη πρότυπα προσανατολισμού και, συνακόλουθα, άξονες δόμησης και νοηματοδότησης τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής μας ταυτότητας. Οι διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού μέσω κατηγοριοποίησης του κοινωνικού χώρου δεν είναι μόνο «λειτουργικές» με την παραπάνω σημασία, αλλά έχουν και συγκεκριμένες συνέπειες τόσο για τα υποκείμενα που κατηγοριοποιούν όσο και για τους αποδέκτες αυτών των διαδικασιών. Ο τρόπος που οι αυτόχθονες αντιλαμβάνονται και αυτοπροσδιορί-

ζονται απέναντι στους «ξένους» επηρεάζει ουσιαστικά τις συνθήκες ζωής των δευτέρων.

Εδώ πρέπει να επισημάνουμε τη διαφορά μεταξύ των εννοιών «άλλος» και «ξένος». Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών ανθρώπων και αντικειμένων τα οποία δεν αντιμετωπίζονται ως «ξένοι» ή «ξένα», επειδή η στερότητα ορίζεται απλά ως διαφορά προς το «εγώ». Ό,τι αντιλαμβανόμαστε ως διαφορετικό δεν το ερμηνεύουμε αυτόματα και ως «ξένο». Ο «ξένος» αποτελεί σχήμα αντίληψης και ερμηνείας των φαινομένων, εκφράζει μια συγκεκριμένη ερμηνεία της διαφοράς και, κατά συνέπεια, μια ιστορικά διαμορφωμένη πράξη με συγκεκριμένο κοινωνικό νόημα⁶¹.

Οι εκάστοτε κατηγορίες διάκρισης, προσδιορισμού και διαχωρισμού των «ξένων» δεν είναι αυθαίρετες, δεν εφευρίσκονται περιστασιακά από τα ίδια τα υποκείμενα, αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικών εξελίξεων και κοινωνικών διαδικασιών. Στη συλλογική κατασκευή του «ξένου» επιδρούν συνήθως στερεότυπα και αναπαραστάσεις «εχθρών», συνεχίζεται δηλαδή η αναπαραγωγή της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ «εντός» και «εκτός», μεταξύ «εαυτού» και «άλλου». Η διάκριση του «ξένου» πρέπει να αναλυθεί ως κοινωνική πράξη απέναντι σε κάτι που, εξαιτίας της «φύσης» του, είναι σε θέση να διαταράξει και να αμφισβητήσει τα αυτονόητα και την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων. Στις ανταγωνιστικές κοινωνίες η κατασκευή του «ξένου» δεν σχετίζεται με τις «πραγματικές διαφορές», αλλά κυρίως με την ανάγκη διατήρησης των καθιερωμένων μηχανισμών και δυνατοτήτων πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά. Η κατασκευή του «ξένου» αποτελεί μέρος της συνολικότερης διαδικασίας κοινωνι-

κού διαχωρισμού και περιθωριοποίησης κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης τάξης κοινωνικών ανισοτήτων. Οι έρευνες των Elias/ Scotson έδειξαν με σαφήνεια ότι η κατασκευή του «επικίνδунου» και «ανήθικου» ξένου αποτελεί λειτουργικό μέρος των προσπαθειών διαφύλαξης της μονοπωλιακής διαχείρισης των κοινωνικών αγαθών εκ μέρους της πλειοψηφίας⁶². Αποδείχθηκε, επίσης, ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ανισότητα στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομάδων, τόσο μεγαλύτερη είναι η απόρριψη των προσπαθειών των μειονοτικών ομάδων για κοινωνική ένταξη και ίση μεταχείριση. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να συμβάλλει στην ερμηνεία του παράδοξου, ότι στον κυρίαρχο κοινωνικό λόγο παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα επικίνδυνες εκείνες οι κοινωνικές ομάδες, που δε διαθέτουν καμιά πρόσβαση στην εξουσία. Ως «ξένοι» και κατώτεροι παρουσιάζονται κυρίως τα μέλη εκείνων των ομάδων που δεν είναι σε θέση να αντισταθούν και να επηρεάσουν τους κανόνες και τα κριτήρια διαφοροποίησης μεταξύ των «ντόπιων» και των «αλλοδαπών»⁶³.

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης προβάλλει επιτακτική, αν λάβουμε υπόψη μας και την παρακάτω διάσταση κατασκευής του «ξένου». Ανάλυστας τον επίκαιρο κοινωνικό λόγο που σχετίζεται με τους «αλλοδαπούς» στη χώρα μας, διαπιστώνει εύκολα κανείς ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν παρουσιάζονται ως συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά ως απρόσωποι «εκπρόσωποι» της χώρας προέλευσής τους. Και στο σχολείο τα παιδιά των μεταναστών κατηγοριοποιούνται με ανάλογο τρόπο και σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι γνωστά με το όνομά τους, όπως τα παιδιά των «ντόπιων». Αυτή η κατεστημένη και γενικευμένη αντίληψη έχει ως συνέπεια την αποπροσωποποι-

ηση των μεταίναστών, δηλαδή τη μη αναγνώρισή τους ως ατόμων με ιδιαίτερη βιογραφία και ιδιαίτερες ανάγκες. Οι συμπεριφορές και οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών κωδικοποιούνται και ερμηνεύονται συνήθως με κριτήριο την εθνική καταγωγή. Οι «ξένοι» μαθητές κατασκευάζονται ως «αντικείμενα» των δικών μας γνώσεων γι' αυτούς, δηλαδή των προκαταλήψεων και στερεοτύπων μας. Η αποπροσωποποίηση των «ξένων» και οι αρνητικές επιδράσεις αυτής της διαδικασίας στην αυτοεικόνα τους αποτελούν μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της διαπολιτισμικής μάθησης.

Συμπερασματικά, ο «ξένος» δεν αποτελεί αντικειμενικό γνώρισμα προσώπων ή πραγμάτων, ούτε και συνέπεια της εμπειρίας του «άλλου». Η εκάστοτε ισχύουσα κοινωνική τάξη, η δομή της και το νόημά της προσδιορίζουν και αναδεικνύουν τον «ξένο» ως «φυσικό» μέγεθος⁴. Απ' τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εμπειρία του «ξένου» είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με τη «δική μας» ιστορία, έτσι ώστε κάθε αφήγηση για «αυτόν» να αποτελεί συνάμα και αφήγηση της προσωπικής μας ιστορίας.

Αν λάβουμε, λοιπόν, υπόψη μας ότι η έννοια του «ξένου» εκφράζει μια κοινωνική σχέση και ότι το πλήρες περιεχόμενό της μπορεί να αποκαλυφθεί όταν λάβουμε υπόψη τη δική μας συμμετοχή στη σχέση αυτή, τότε η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου ως ικανότητα κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν στο στιγματισμό των αλλοδαπών και ως ικανότητα αναγνώρισης των «άλλων» όχι ως ξένων, αλλά ως συγκεκριμένων προσώπων. Η ανίχνευση των σχέσεων μεταξύ αναπαραστάσεων των «ξένων» και δομών κοινωνικής τάξης, όπως αυτές διαμεσολαβού-

νται τόσο στην επίσημη σχολική γνώση, όσο και στον καθημερινό κοινωνικό λόγο, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν αρκεί μόνο η συνείδηση του τρόπου που παρατηρούμε και κατηγοριοποιούμε τους «άλλους». Παράλληλα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας και τις γνώμες, αρνητικές ή θετικές, των «άλλων» για μας. Αυτή η διπλή προοπτική μπορεί να αναδείξει τον περιοριστικό χαρακτήρα των κατηγοριών αντίληψής μας.

4.5.2 Κριτική στάση απέναντι στους ρόλους

Οι κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να ορισθούν γενικά ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, είναι φορείς ενός συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου και αυτό σημαίνει ότι καλούνται να δράσουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι θεσμικά προκαθορισμένοι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Για τον παρατηρητή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένος με ένα σύνολο κοινωνικών προσδοκιών των οποίων η εκπλήρωση εγγυάται την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ως συστήματα κοινωνικών προσδοκιών, αξιών και κανόνων, οι κοινωνικοί ρόλοι ρυθμίζουν σ' ένα μεγάλο βαθμό την καθημερινή μας επικοινωνία, επειδή γινόμαστε αντιληπτοί ή αντιλαμβανόμαστε τα κοινωνικά μέλη μέσα από το συγκεκριμένο κοινωνικό μας/τους ρόλο. Οι κοινωνικοί ρόλοι δεν έχουν ένα απόλυτα καθορισμένο περιεχόμενο και αποτελούν, ως συστήματα αξιών και έκφρασης σχέ-

σεων εξουσίας, αντικείμενα διαρκών πολιτισμικών/κοινωνικών συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων.

Σύμφωνα με τον Habermas, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν πρέπει να οδηγεί στην άκριτη αποδοχή των κοινωνικών προσδοκιών εκ μέρους των υποκειμένων, αλλά στην καλλιέργεια ικανοτήτων κριτικής αντιπαράθεσης και δημιουργικής ερμηνείας των κοινωνικών ρόλων, έτσι ώστε να είναι δυνατή η έκφραση της ατομικότητας⁶⁵. Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους μπορεί να οριστεί ως ικανότητα αναστοχασμού των πολιτισμικών και κοινωνικών προϋποθέσεων της αντίληψής μου και της δράσης μου, δηλαδή ως αντιπαράθεση με όλες τις αυτονόητες αναπαραστάσεις για τον κόσμο και τις εσωτερικευμένες αξίες που στηρίζουν την κοινωνική μου ταυτότητα.

Η ικανότητα κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας δημιουργεί προϋποθέσεις απεγκλωβισμού των αλληλεπιδρώντων υποκειμένων από τους περιορισμούς των πολιτισμικά προσδιορισμένων ρόλων τους, καθώς και ευκαιρίες δημιουργικού επαναπροσδιορισμού αυτών ή την ανάπτυξη νέων. Η ανεπαρκής ικανότητα αναστοχασμού του πολιτισμικού πλαισίου δράσης μάς οδηγεί στη στερεοτυπική αντιμετώπιση των «άλλων». Βέβαια, ο αναστοχασμός δεν οδηγεί αποκλειστικά στην υπέρβαση των ρόλων, αλλά συμβάλλει και στη συνειδητοποίηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων από τα οποία τα υποκείμενα δεν μπορούν να παρατηθούν.

Η σημασία αυτής της ικανότητας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, απορρέει ιδιαίτερα από το γεγονός ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα υποκείμενα αλληλεπιδρούν ως φορείς διαμορφωμένων κοινωνικών ταυτοτήτων, δηλαδή ως μέλη της πλειοψηφίας ή της μειονότητας,

αναπαράγοντας έτσι τις κυρίαρχες διαδικασίες εθνοπολιτισμικού διαχωρισμού του κοινωνικού χώρου και τις μορφές κοινωνικής ανισότητας που νομιμοποιούνται μέσω αυτών των διαχωρισμών. Πώς κατασκευάζονται, όμως, οι κοινωνικές ταυτότητες και τι μπορεί να σημαίνει «κριτική στάση απέναντι στους ρόλους» ως αντικείμενο της διαπολιτισμικής μάθησης;

Κάθε άτομο αναπτύσσει μια προσωπική ταυτότητα, με τη σημασία της γνώσης για το σύνολο των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που το χαρακτηρίζουν ως πρόσωπο, και μια κοινωνική ταυτότητα, με τη σημασία της γνώσης και του συναισθήματος ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται στη βάση διαδικασιών κοινωνικής κατηγοριοποίησης που επιτρέπουν στο άτομο να αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό περίγυρο και να αυτοπροσδιορίζεται με βάση το δίπολο «δική μου»-«ξένη ομάδα». Η κάθε ομάδα δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της να αναπτύξουν και να σταθεροποιήσουν την κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από συγκρίσεις, οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς μια συγκεκριμένη κατηγορία, όπως φύλο, εθνική καταγωγή, πολιτικό κόμμα κ.α. Η κοινωνική ταυτότητα δεν αποτελεί κατάσταση αλλά διαδικασία, καθώς σχετίζεται με τη δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων.

Ιδιαίτερη σημασία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει το γεγονός ότι τα υποκείμενα προσπαθούν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια σταθερή και θετική κοινωνική ταυτότητα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές. Οι Tajfel & Turner διαφοροποιούν, μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούν, τα μέλη ομάδων με χαμηλό κοινωνικό κύρος και τα μέλη ομάδων με υψηλό κύ-

ρος⁶⁶. Τα μέλη της πρώτης ομάδας προσπαθούν να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα ή μέσω κοινωνικών αλλαγών ή αξιοποιώντας ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας, προσπαθώντας, για παράδειγμα, να ανέλθουν επαγγελματικά και να ενταχθούν σε μια ομάδα με υψηλό κοινωνικό κύρος. Οι ομάδες υψηλού κοινωνικού κύρους προσπαίζουν συνήθως την κοινωνική τους ταυτότητα υπερτονίζοντας τις διαφορές με τις «κατώτερες» κοινωνικές ομάδες και δημιουργώντας, παράλληλα, συνθήκες διατήρησης ή διεύρυνσης αυτών των διαφορών. Σε πολλές περιπτώσεις, ο στιγματισμός των «ξένων» αποτελεί την προσφιλέστερη στρατηγική διατήρησης μιας θετικής αυτοεικόνας.

Τα κίνητρα του στιγματισμού πρέπει να αναζητηθούν, κατά τον Sherif, σε πραγματικές διαφορές και συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων, που σχετίζονται με τις ευκαιρίες και τη διαχείριση των δυνατοτήτων πρόσβασης σε περιορισμένους κοινωνικούς πόρους και αγαθά⁶⁷. Ο Tajfel δεν αποδέχεται ότι οι πράξεις στιγματισμού προϋποθέτουν συγκεκριμένες διαφορές και συγκρούσεις και υποστηρίζει ότι η ύπαρξη και μόνο των κοινωνικών κατηγοριών αρκεί για να εμφανιστούν κρούσματα στιγματισμού⁶⁸.

Αυτό που έχει σημασία είναι το γεγονός ότι σε κάθε περίπτωση οι διαδικασίες κοινωνικού αυτό- ή ετεροπροσδιορισμού έχουν αξιολογικό χαρακτήρα και οδηγούν σε ιεραρχήσεις. Η αξία μιας ομάδας απορρέει από τη σύγκριση μεταξύ «εσω-ομάδας» (In-Group) και «εξω-ομάδας» (Out-Group). Κατά κανόνα, η αξίωση της «ομάδας μας» στηρίζεται στην απαξίωση των «άλλων». Για παράδειγμα, τα μέλη μιας ομάδας αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με τα μέλη μιας άλλης ομάδας ως «ίδια», «διαφορετικά» ή «κα-

λύτερα»⁶⁹. Οι αξιολογήσεις και οι στιγματισμοί αποκτούν ιδιαίτερη λειτουργικότητα για τα υποκείμενα στη διαδικασία υπεράσπισης προνομίων και εξουσίας. Αναφερόμενος στη λειτουργικότητα των κατηγοριοποιήσεων, ο Γκότοβος επισημαίνει ότι «ο στερεοτυπικός λόγος που αναπτύσσεται στα πλαίσια της ενδοεθνικής επικοινωνίας και αναφέρεται στην εικόνα του άλλου δεν αφορά μόνο τα όρια ή τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στην οικεία και την ξένη ομάδα, αλλά ενδέχεται να είναι και δεοντολογία με αντικείμενο τη μεταχείριση του άλλου. Στο βαθμό που από μια τέτοια δεοντολογία προκύπτει η υποχρέωση για μια διαφορετική μεταχείριση του άλλου, σε σύγκριση με αυτή που επιφυλάσσεται στα μέλη της οικείας ομάδας, κινούμαστε ήδη στο πεδίο της δεοντολογίας η οποία νομοποιεί την κοινωνική διάκριση»⁷⁰.

Αν ορίσουμε τη διαπολιτισμική συνάντηση ως μορφή διαλόγου τύπου Habermas, τότε οι συμμετέχοντες στο διάλογο καλούνται να προσεγγίσουν τις κοινωνικές τους ταυτότητες ως πλαίσια διαμόρφωσης και νοηματοδότησης των στάσεών τους απέναντι στους «άλλους». Η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την ανάλυση της κοινωνικής ταυτότητας ως ιστορικού κατασκευάσματος και ως συστήματος συμβολικής στήριξης των άνισων κοινωνικών σχέσεων. Η αναφορά και ο αναστοχασμός των ιδιαίτερων πολιτισμών αποτελεί ευκαιρία αναγνώρισης της κοινωνικής διάστασης των ατομικών προκαταλήψεων και συνειδητοποίησης του εθνοκεντρισμού που διέπει ιδιαίτερες αξίες και προσανατολισμούς. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο μαθητής, ως εν εξελίξει άτομο, είναι ικανός να αναγνωρίσει τη διαπλοκή του στην ιστορική διαμόρφωση του «πολιτισμού

του» και να αναπτύξει μια κριτική στάση απέναντι σ' αυτόν. Η κριτική στάση και η ικανότητα σχετικοποίησης του «δικού του» πολιτισμού, θεωρούνται ως απαραίτητες προϋποθέσεις αναγνώρισης και ανακάλυψης κοινών πολιτισμικών στοιχείων. Εάν στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και μάθησης δε δεσπόζουν πλέον οι πολιτισμικές διαφορές, αλλά τα κοινά πολιτισμικά γνωρίσματα, τότε οι πολιτισμικές διαφορές θα αποκτήσουν ένα διαφορετικό χαρακτήρα, καθώς θα νοούνται πλέον ως διαφορετικές κοινωνικές και ατομικές εμπειρίες. Δε θα αντιπροσωπεύουν έναν πλουραλισμό ιδιαίτερων πολιτισμών, αλλά έναν πλουραλισμό ατομικών και κοινωνικών εμπειριών. Από τη σκοπιά αυτή φαίνεται να είναι εφικτή η αποδυνάμωση των κυρίαρχων κατηγοριοποιήσεων, καθώς και η προσέγγιση του «άλλου» ως συγκεκριμένου προσώπου.

Στα ίδια αποτελέσματα μπορεί να οδηγήσουν και μορφές συνεργασίας οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να αναπτύξουν το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια γενικότερη κατηγορία. Σε πειράματα που διεξήγαγαν οι Brown και Turner αποδείχθηκε η ετοιμότητα των ατόμων να εγκαταλείψουν τις ιδιαίτερες ομάδες τους, να αποστασιοποιηθούν από παρτικουλαριστικά σχήματα κοινωνικής κατηγοριοποίησης και να ενταχθούν σε ομάδες που συγκροτήθηκαν με βάση γενικότερα γνωρίσματα⁷¹. Επίσης, η επιδίωξη ενός κοινού στόχου μπορεί να οδηγήσει στην αποδέσμευση απ' τις επιμέρους ταυτότητες και στην ένταξη σε μια γενικότερη κατηγορία. Στις έρευνές του, ο Sherif έδειξε ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων συντελεί στην ενδυνάμωση της αντιπαλότητας και της εχθρότητας μεταξύ των ομάδων. Στην περίπτωση όμως που τα μέλη των ομάδων θέσουν ένα κοινό στόχο, οι δια-

φοροποιήσεις και οι διαχωρισμοί αποδυναμώνονται⁷².

Στο χώρο του σχολείου η συνεργατική μάθηση προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων κατηγοριοποιήσεων και αντιμετώπισης του «άλλου» ως προσώπου. Σύμφωνα με τον Page, ο πλουραλισμός του σχολείου δεν πρέπει να οδηγήσει οπωσδήποτε στη διάβρωση των συλλογικών ταυτοτήτων, αλλά στη συγκρότηση μιας σύνθετης ταυτότητας, η οποία θα συνδέει σε ένα ενιαίο σχήμα τις ιδιαίτερες ταυτότητες των υποκειμένων⁷³. Στην περίπτωση αυτή η αναγνώριση του πλουραλισμού συμπίπτει με τη δυνατότητά του ανάπτυξης μιας ιδιαίτερης, αλλά και μιας γενικότερης κοινωνικής ταυτότητας. Ο Page υποστηρίζει ότι η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην αποδυνάμωση των διαδικασιών ταξινόμησης του κοινωνικού χώρου σε εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες⁷⁴. Αυτό οφείλεται, κατά την άποψή του, στο εξής: οι διαδικασίες διαφοροποίησης και τα στερεότυπα ενεργοποιούνται συνήθως όταν τα άτομα συναντώνται ως μέλη διαφορετικών ομάδων και όχι ως ξεχωριστά πρόσωπα. Στο πλαίσιο όμως της συνεργατικής μάθησης, οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να αλληλεπιδράσουν ως συγκεκριμένα πρόσωπα. Αυτές οι εμπειρίες συνδιαλλαγής και αναγνώρισης του «άλλου» ως προσώπου, συντελούν κατά τον Page στην υπέρβαση καθιερωμένων κατηγοριοποιήσεων και σταγμάτων που απορρέουν από αυτές.

4.5.3 Ανοχή αντιφάσεων

Σε κάθε επικοινωνιακή κατάσταση παρουσιάζονται συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, αμφισβητούνται θεμελιώδεις αξίες ή μένουν ανικανοποίητες βασικές ανάγκες

των υποκειμένων. Η διασφάλιση της συνέχειας μιας επικοινωνίας προϋποθέτει ικανότητες ανοχής αντιφατικών καταστάσεων εκ μέρους των υποκειμένων. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στα υποκείμενα να «αντέχουν» συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις της γνώσης τους και να παραμένουν ικανοί για επικοινωνία, ακόμη και σε εκείνες τις καταστάσεις στις οποίες δεν είναι δυνατό να διαγνώσουν με ακρίβεια τις προθέσεις των άλλων. Η ικανότητα αυτή καθιστά, περαιτέρω, εφικτή τη συνέχεια της επικοινωνίας, ακόμη και σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα επιχειρήματά μας δεν γίνουν αποδεκτά από τους συνομιλητές μας στην επιθυμητή από εμάς μορφή⁷³.

Η ανοχή αντιφατικών καταστάσεων επιτρέπει στα υποκείμενα να κάνουν πράξη την αρχή περί ισότητας των πολιτισμών, αποφεύγοντας, στην περίπτωση σύγκρουσης και αμφισβήτησης της ορθότητας των επιχειρημάτων τους, την «οπισθοχώρηση» σε καθιερωμένα και στερεοτυπικά σχήματα αντίληψης και ερμηνείας των «άλλων». Ξεπερνώντας την ανασφάλεια που δημιουργούν οι αμφισβητήσεις, είμαστε σε θέση να αναζητήσουμε συνεργατικά κοινούς στόχους. Η ικανότητα ανοχής αντιφάσεων είναι, λοιπόν, συνυφασμένη με την ετοιμότητα μάθησης, και τη διάθεση δημιουργικής αντιπαράθεσης με διαφορετικούς πολιτισμικούς ορίζοντες.

Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη αυτής της ικανότητας της στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι εμφανείς: οι διαπολιτισμικές συναντήσεις αποτελούν, ίσως, τις πιο ακραίες περιπτώσεις επικοινωνιακών καταστάσεων ως προς τη δυναμική αντιπαράθεσεων και αμφισβητήσεων. Η αυξημένη αναγκαιότητα ανοχής των συγκρούσεων που δημιουργούν οι αμφισβητήσεις «αυτονόη-

των» πολιτισμικών δεδομένων, δεν απορρέει τόσο από την «αναπόφευκτη» σύγκρουση των «διαφορετικών πολιτισμών», όσο από τις ανισότητες του κοινωνικού Status των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε μια διαπολιτισμική συνάντηση. Η αμφισβήτηση αρχών και αξιών αποτελεί «συναισθηματική» και «γνωστική πρόκληση», όταν προέρχεται από μέλη ομάδων που θεωρούνται κοινωνικά ή πολιτισμικά «κλιτότερες». Ο κίνδυνος να «καταρρεύσει» η επικοινωνία σε μια τέτοια περίπτωση είναι ορατός και «λογικός» από την πλευρά των μελών της πλειοψηφίας. Η ικανότητα ανοχής των αντιφάσεων μάς επιτρέπει, στην παραπάνω περίπτωση, να αποδεσμευθούμε από πρότυπα ιεράρχησης των κοινωνικών ομάδων και των πολιτισμών τους και να κατανοήσουμε τα επιχειρήματα των «ξένων» ως προς τις κοινωνικές τους διαστάσεις, ως κριτικά μηνύματα, δηλαδή, για μια σειρά κοινωνικών αντιφάσεων και ανισοτήτων, οι οποίες περιορίζουν τις δυνατότητες των «ξένων». Με τη σημασία αυτή, η ικανότητα ανοχής αντιφάσεων αποτελεί μια άλλη όψη της ενσυναίσθησης.

4.5.4 Επικοινωνιακή ικανότητα

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν τα μέσα συγκρότησης, αντίληψης και παρουσίας της ταυτότητάς μας. Η επικοινωνία αποτελεί το μέσο ανάπτυξης των ικανοτήτων που συγκροτούν την ταυτότητα του Εγώ, δηλαδή της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους και της ανοχής των αντιφάσεων. Ο Krappmann, λαμβάνοντας υπόψη το θεμελιακό χαρακτήρα της επικοινωνίας για την κοινωνική δράση και για την αντίληψη της ταυτότητας, ορίζει την

επικοινωνιακή ικανότητα ως βασικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του εγώ⁷⁶. Η ικανότητα αυτή δεν εξαντλείται μόνο στη δυνατότητα σωστής χρήσης του γραπτού και προφορικού λόγου εκ μέρους του υποκειμένου, αλλά παραπέμπει πρώτιστα στη δυνατότητα αναστοχασμού του λόγου του. Η επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί στην πραγματικότητα μια μετα-επικοινωνιακή ικανότητα που επιτρέπει στα άτομα να επικοινωνήσουν ερμηνευτικά, δηλαδή να συζητήσουν και να συνεννοηθούν σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες ερμηνείες των πολιτισμικών συμβόλων και να αναλύσουν τις γενικότερες πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις διεξαγωγής των διαλόγων.

Η επικοινωνιακή ικανότητα μπορεί να εξειδικευθεί σε σχέση με τις προηγούμενες ικανότητες της ταυτότητας του εγώ ως :

- Ικανότητα κατανόησης των παραγόντων που παρεμβάλλονται αρνητικά στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στους παράγοντες αυτούς ανήκουν οι κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες και οι διαμορφωμένες πολιτισμικές ταυτότητες των ατόμων που επικοινωνούν. Η ικανότητα αυτή μας επιτρέπει να κατανοήσουμε την κοινωνική και πολιτισμική θέση από την οποία αρθρώνουν τα επιχειρήματά τους τα υποκείμενα⁷⁷.
- Ικανότητα ερμηνευτικής επικοινωνίας, η οποία καθιστά εφικτή τη συνεννόηση σχετικά με τον τρόπο χρήσης των συμβόλων στο διαπολιτισμικό περιβάλλον. Επιτρέπει, δηλαδή, στους συμμετέχοντες στο διαπολιτισμικό διάλογο να προσεγγίσουν ερμηνευτικά και να συνθέσουν τις απόψεις τους.

- Ικανότητα διαλογικής επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει τη δυνατότητα διαλογικής συνεννόησης σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζουν οι πολιτισμικές ταυτότητες τη διαδικασία υποκειμενικής νοηματοδότησης των πολιτισμικών συμβόλων. Η διαλογική επικοινωνία αποτελεί ευκαιρία επαναξιολόγησης των προσωπικών και συλλογικών προτύπων δράσης και αναζήτησης κοινών, διαπολιτισμικών αξιών.

4.6 Επικοινωνία και αναγνώριση: οι θέσεις του Honneth

Στόχος των θεωρητικών αναζητήσεων του Honneth είναι η αναδιατύπωση του Επικοινωνιακού Παραδείγματος, όπως αυτό θεμελιώθηκε από τον Habermas, με κεντρικό σημείο αναφοράς την έννοια της αναγνώρισης⁷⁸. Η αναγνώριση αποτελεί, για τον Honneth, το βαθύτερο κίνητρο κάθε επικοινωνίας. Δηλαδή, κάθε επικοινωνία στηρίζεται στις προσδοκίες των υποκειμένων για αλληλοαναγνώριση. Η μη εκπλήρωση αυτών των προσδοκιών οδηγεί στην απαξίωση και στον «τραυματισμό» του ψυχισμού των υποκειμένων. Η εμπειρία της κοινωνικής αναγνώρισης αποτελεί, κατά συνέπεια, προϋπόθεση μιας θετικής αυτοαντίληψης του ατόμου.

Ο Honneth υποστηρίζει ότι η δίκαιη κοινωνία δεν συγκροτείται μέσα από διαδικασίες συσσώρευσης πρακτικής ορθολογικότητας, αλλά διαμορφώνοντας μια κοινωνική τάξη που να διασφαλίζει την εφαρμογή όλων των μορφών αναγνώρισης, οι οποίες απαιτούνται προκειμένου τα υπο-