

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές και Διδακτικές Εμπειρίες

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
(ΕΛΙΑΜΕΠ), Ερευνητικό Πρόγραμμα EMILIE, 7^ο πρόγραμμα πλαίσιο της
Γενικής Διεύθυνσης Έρευνας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής
1^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα
Τετάρτη, 20 Ιουνίου 2007

**Διαπολιτισμική ένταξη και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ορισμένοι
προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.**

Γ. Τσιμουρής
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας
Πάντειο Πανεπιστήμιο

Η σημασία του προθέματος 'δια' (inter) στον όρο 'δια-πολιτισμικότητα' (intercultural), αφορά τη μορφή της σχέσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της συνάντησής τους. Σε αντίθεση με την αφομοίωση που αποβλέπει στη σταδιακή εξομοίωση των 'επισκεπτών' με τους 'οικοδεσπότες' και με την πολυπολιτισμικότητα που συχνά τόνισε τις γραφικές όψεις της πολιτισμικής ετερότητας και υποβάθμισε τόσο τις κοινωνικές ανισότητες όσο και τη δυναμική διάσταση των πολιτισμών, η διαπολιτισμικότητα τονίζει την αναπόφευκτη αλληλεπίδραση, το διάλογο, την ανταλλαγή και κατά συνέπεια την αμοιβαία αλλαγή των πολιτισμών που συνυπάρχουν. Απ' τη σκοπιά αυτή τονίζει την ανάγκη υπέρβασης των ορίων του οικείου πολιτισμού, την αλληλεγγύη και την αναγνώριση των 'άλλων' αξιών και στυλ ζωής¹.

Σε αντίθεση δηλαδή με τη διαδικασία της αφομοίωσης που άμεσα ή έμμεσα απαιτεί από τους 'επισκέπτες' να παραιτηθούν από τις παραδόσεις τους, τον πολιτισμό τους, τη γλώσσα τους και την θρησκεία τους και να ενστερνιστούν τον 'δικό μας' πολιτισμό είτε επειδή τον θεωρούμε ανώτερο, είτε επειδή είμαστε σε θέση ισχύος, η διαπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ανταλλαγή, την αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη, πρακτικές που περιλαμβάνουν τον 'άλλο' ως ισότιμο συνομιλητή και δεν τον καθιστούν είτε παθητικό αποδέκτη της δικής μας 'πολιτισμικής ανωτερότητας' είτε, ακόμα χειρότερα, πολιτισμικά αόρατο.

Διερευνώντας την ιστορία της μετανάστευσης, διαπιστώνουμε ότι όταν οι προσδοκίες αφομοίωσης των μεταναστών δεν διατυπώνονται ρητά από τις κοινωνίες υποδοχής προκύπτουν συχνά από τις εθνογραφίες που αφορούν τη συνάντηση 'ντόπιων' και 'μεταναστών'. Για παράδειγμα πολλοί Έλληνες

¹ Αναφέρεται από την M. Rolandi-Ricci, Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe, στο Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe, edited by Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi, Athens, Nissos, 1996, σελ. 59.

μετανάστες στην Αμερική των αρχών του 20^{ου} αιώνα άλλαζαν τα ονόματά τους, θέλοντας με τον τρόπο αυτό να κρύψουν την ελληνική καταγωγή τους που η κοινωνία υποδοχής την είχε συνδέσει με το έγκλημα. Η ίδια πρακτική αναπαράγεται σήμερα ανάμεσα σ' ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα και ιδιαίτερα ανάμεσα στους μετανάστες από την Αλβανία.

Ο όρος ένταξη ή κοινωνική ενσωμάτωση σε αντίθεση με τον όρο αφομοίωση θεωρείται επιθυμητός στόχος τόσο από τα κράτη υποδοχής και την Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και από τους ερευνητές του μεταναστευτικού φαινομένου. Σ' ένα από τα πρόσφατα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διευκρινίζεται ότι με τον όρο *κοινωνική ενσωμάτωση* εννοούμε την,

αμφίδρομη διαδικασία που βασίζεται στα αμοιβαία δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νόμιμα και της κοινωνίας υποδοχής. Η ενσωμάτωση σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμένει νόμιμα ένας υπήκοος τρίτης χώρας σε ένα κράτος μέλος, τόσο περισσότερα θα αποκτήσει δικαιώματα και υποχρεώσεις.²

Όπως και η διαπολιτισμικότητα, η ένταξη αποτελεί μια 'αμφίδρομη διαδικασία' που αφορά αμοιβαία δικαιώματα και υποχρεώσεις. Όμως, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών, αναδεικνύουν ότι η επιτυχής ή μη διαπολιτισμική ένταξη των μεταναστών εξαρτάται από την μεταναστευτική πολιτική των χωρών υποδοχής σε θέματα όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και παροχής πολιτικών δικαιωμάτων, οικογενειακής συνένωσης, πρόσβασης στην εργασία, στις υπηρεσίες υγείας και στο κοινωνικό κράτος γενικότερα.

Παρά το γεγονός δηλαδή ότι η αποτελεσματική ένταξη εξαρτάται από την 'αμφίδρομη σχέση' ανάμεσα στην κοινωνία υποδοχής και τους μετανάστες, η σχέση αυτή δεν είναι ούτε συμμετρική ούτε ισότιμη. Οι όροι και οι προϋποθέσεις αυτής της σχέσης διαμορφώνονται από το νομοθετικό πλαίσιο και από τις πρακτικές των κρατικών φορέων που είναι αρμόδιοι για την πραγμάτωση της μεταναστευτικής πολιτικής. Σ' ότι αφορά την εκπαίδευση, θεωρητικοί με πολύ διαφορετικές αναφορές αναγνωρίζουν ότι η σχολική διαδικασία είναι εξαιρετικά κρίσιμη για την ένταξη της δεύτερης γενιάς μεταναστών.

Το ερώτημα που θα προσπαθήσω να απαντήσω στη συνέχεια είναι το εξής: Κατά πόσον το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι επαρκές και κατά πόσον οι εμπλεκόμενοι φορείς έχουν αξιοποιήσει την υπάρχουσα Ευρωπαϊκή εμπειρία σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Στην ανθρωπολογία, περισσότερο ίσως από ότι σε άλλες κοινωνικές επιστήμες, μας ενδιαφέρει όχι μόνο αυτό που τα υποκείμενα της έρευνας λένε ότι κάνουν, αλλά και αυτό που παρατηρούμε ότι κάνουν. Δεν αρκεί δηλαδή να ονομάζουμε ένα σχολείο διαπολιτισμικό για να συμφωνήσουμε ότι και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι διαπολιτισμικό. Θα προσπαθήσω να ανιχνεύσω την διαπολιτισμικότητα στην δημόσια Β'βάθμια εκπαίδευση σε τρία επίπεδα. Το πρώτο αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, το δεύτερο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο κατά την αρχική τους εκπαίδευση όσο και μετά, κατά τη άσκηση του επαγγέλματός τους, και το τρίτο τη θρησκευτική παιδεία.

² Από την τοποθεσία: <http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c10611.htm>

Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα διαπολιτισμικά λύκεια (του Ελληνικού) είναι το ίδιο με όλα τα υπόλοιπα λύκεια της χώρας με μια εξαίρεση. Στα διαπολιτισμικά γυμνάσια η διαφορά, σε θεσμικό επίπεδο, έγκειται στη δημιουργία τάξεων υποδοχής και στις αυξημένες ώρες που διατίθενται στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Ενώ υπάρχει κάποια νομοθετική ρύθμιση για τη διδασκαλία μαθημάτων μητρικής γλώσσας και κουλτούρας στο γυμνάσιο, αυτή δεν εφαρμόστηκε στα δυο γυμνάσια της Αθήνας. Όπως έχει υποστηρίξει πρόσφατα η Παλαιολόγου «οι πολιτικές διγλωσσίας [στην Ελλάδα] είναι απύσες για την ώρα» (Παλαιολόγου 2004:324). Ενώ οι τάξεις υποδοχής είναι απολύτως αναγκαίες για την ομαλή ένταξη των μαθητών, η δική τους γλώσσα, κουλτούρα και ιστορία δεν θεωρούνται αναγκαία στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος. Στο επίπεδο αυτό, η κουλτούρα της χώρας αποστολής είναι πλήρως απύσα απ' το διαπολιτισμικό διάλογο.

Από τους διδάσκοντες με τους οποίους συνομίλησα, μόνο οι 2 στους 10 περίπου είχαν κάποια σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, πριν από την ένταξή τους στις σχολικές μονάδες. Λίγο περισσότερο, μετά απ' την ένταξή τους σ' κάποιο απ' τα διαπολιτισμικά σχολεία είχαν φροντίσει να παρακολουθήσουν σεμινάρια και να ενημερωθούν περισσότερο για το αντικείμενό τους. Αποτελεί παράδοξο γεγονός ότι η μεταπολεμική ευρωπαϊκή εμπειρία σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν φαίνεται να έχει επηρεάσει σημαντικά, σε νομοθετικό τουλάχιστον επίπεδο, την ελληνική περίπτωση. Ο σχετικός νόμος προβλέπει ότι θα προτιμώνται οι διδάσκοντες/σες που έχουν εκπαιδευτεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή έχουν αυξημένα προσόντα. Κατά κανόνα, τα προσόντα αυτά μπορεί να αφορούν γνωστικά αντικείμενα άσχετα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα τη διδακτική των μαθηματικών, την πληροφορική, θεωρητική φυσική ή την προπονητική. Ενώ δηλ. οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών καλούνται να παίξουν έναν κεντρικό ρόλο και να ενεργήσουν ως οι μεταφραστές των πολιτισμών μέσα στη τάξη και στη σχολική ζωή γενικότερα, η εκπαίδευσή τους επαφίεται ως επί το πλείστον στην δική τους πρωτοβουλία και στην καλή τους θέληση.

Η θρησκευτική παιδεία αναδείχθηκε ως κεντρικό ζήτημα ιδιαίτερα μετά τα γεγονότα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου του 2001 αφού θεωρήθηκε ως η αιχμή του δόρατος σ' ό,τι ονομάστηκε 'σύγκρουση των πολιτισμών' και 'ισλαμικός φονταμενταλισμός'. Μετά την 11^η Σεπτεμβρίου και άλλα παρόμοια γεγονότα που ακολούθησαν, κι είχαν ως αποτέλεσμα την δαιμονοποίηση του Ισλάμ, η αναγκαιότητα του δια-θρησκευτικού διαλόγου στο χώρο της εκπαίδευσης έγινε απολύτως αναγκαία. Η άποψή μας για τα παραπάνω είναι ότι η διακηρυγμένη 'σύγκρουση των πολιτισμών' είναι πριν απ' όλα σύγκρουση γεωπολιτικών συμφερόντων και κρατών και δίπλα στον 'ισλαμικό φονταμενταλισμό' θα πρέπει να τοποθετήσουμε τον 'ορθόδοξο φονταμενταλισμό' και τον 'πολιτισμικό φονταμενταλισμό', αν με τον όρο 'φονταμενταλισμό' εννοούμε την ουσιοκρατική αντίληψη του πολιτισμού ή της θρησκείας που αποφεύγει να έλθει σε διαπολιτισμικό διάλογο με άλλους πολιτισμούς και άλλες θρησκείες.

Στην κοινωνική ανθρωπολογία υποστηρίζουμε ότι η θρησκεία αποτελεί ένα 'ολικό πολιτισμικό σύστημα' αφού συνδέεται με έννοιες και πρακτικές

καθημερινής τάξης που αφορούν το φύλο, την διατροφή, την σύλληψη το χρόνου, την σημασιοδότηση του χώρου και την κοσμοθεωρία του υποκειμένου. Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για μαθητές με προέλευση από θεοκρατικά, μη κοσμικά καθεστώτα. Μια μη φονταμενταλιστική προσέγγιση της θρησκείας προϋποθέτει ότι ο διάλογος των θρησκειών είναι όχι μόνο επιθυμητός αλλά αναγκαίος. Η έλλειψη δια-θρησκευτικής παιδείας στην ελληνική Β'βάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια ακόμη έλλειψη για την ίδια τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο μάθημα των θρησκευτικών, αντί της δυνατότητας επιλογής οι αλλοδαποί μαθητές έχουν τη δυνατότητα της αποχής, να γίνουν δηλ. και πάλι, πολιτισμικά αόρατοι. Και σ' αυτό το επίπεδο, η μεταπολεμική ευρωπαϊκή εμπειρία στα ζητήματα διαπολιτισμικής θρησκευτικής εκπαίδευσης (Mosca 1996, Donald & Rattansi 1992, Gundara 2000, Furlong 2000) δεν φαίνεται να έχει επηρεάσει καθόλου τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις στην Ελλάδα.

Ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών, ανθρωπολογικών και άλλων, τεκμηριώνουν τη συμβολή μιας μάλλον φονταμενταλιστικής εκδοχής της ορθοδοξίας στη συγκρότηση της εθνοκεντρικής εκδοχής της ελληνικότητας (Pollis 1992, Alivizatos 1999). Τα ιδεώδη του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και οι έννοιες *ελληνικότητα*, *χριστιανοσύνη*, και *πολιτισμός* ενεργοποιούνται δυναμικά στον ορισμό της εντός των συνόρων ετερότητας, καθιερώνοντας αυτό που ο Tariq Modood αποκάλεσε 'πολιτισμικό ρατσισμό' (Modood 1997). Μ' άλλα λόγια, στις ηγεμονικές της εκδοχές, η *ελληνικότητα* δεν ήταν ποτέ σαφώς διαχωρισμένη από την *ορθοδοξία*.

4. Ανθρωπολογικοί προβληματισμοί αντί συμπερασμάτων.

Πολύ διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις τονίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης στη προοπτική της ένταξης της δεύτερης γενιάς μεταναστών. Στα διαπολιτισμικά σχολεία, περισσότερο ίσως από άλλα σχολεία, οι καθηγητές/τριες καλούνται να παίξουν τον ρόλο των *μεταφραστών του πολιτισμού* και ο ρόλος αυτός τους κάνει να μοιάζουν με τους ανθρωπολόγους. Επειδή είναι ένας ρόλος δημιουργικός και όχι διεκπεραιωτικός απαιτεί εκτός από την θέληση και τη γνώση. Όμως, είναι ένας ρόλος για τον οποίο οι περισσότεροι δεν είναι συστηματικά εκπαιδευμένοι και το θεσμικό περιβάλλον δεν παρέχει το πλαίσιο έτσι ώστε η εμπειρία τους να αξιοποιηθεί και να κεφαλαιοποιηθεί στο μέλλον.

Η εμπειρία της διαπολιτισμικής συνάντησης, που συχνά λαμβάνει τον χαρακτήρα του 'πολιτισμικού σοκ', αφού είναι αναγκασμένοι να δράσουν σε συνθήκες 'πέρα από την κανονική διαπροσωπική τους επικοινωνία' (Wagner ο.π. σελ. 9), οδηγεί ορισμένους από τους διδάσκοντες στην ανάληψη προσωπικών πρωτοβουλιών στη προσπάθεια τους να κάνουν την κουλτούρα των μαθητών τους ορατή και παρούσα στη σχολική ζωή. Τέτοιες προσπάθειες αποτελούν το κάλεσμα των παιδιών, με την ευκαιρία σχολικών γιορτών, να πουν τραγούδια της πατρίδας τους ή να παρουσιάσουν άλλες πρακτικές του τόπου καταγωγής τους ή η βοήθεια που τους παρέχουν εκτός σχολικού προγράμματος σε θέματα γλώσσας ή ακόμα και σε θέματα που αφορούν την παραμονή τους στην Ελλάδα. Παρ' όλα αυτά, οι παραπάνω δράσεις αδυνατούν να καλύψουν το θεσμικό κενό στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για τους μαθητές/τριες, το σχολείο και οι καθηγητές/τριες τους αποτελούν το κύριο πεδίο και τα κύρια πρόσωπα διαπολιτισμικής συνάντησης με την

κοινωνία υποδοχής. Συχνά το δικό τους 'πολιτισμικό σοκ' είναι πιο έντονο, αφού οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στην κοινωνία υποδοχής, συνοδεύονται με τραυματικές ιστορίες ξεριζωμού, ριζικών οικογενειακών απόχωρισμών αλλά και οικονομικής ανασφάλειας. Η επιτυχής ή μη μετάφραση και η αναγνώριση του πολιτισμού τους στο σχολικό χώρο αποτελεί στοιχειώδη προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Οι καθηγητές/τριες, απ' την πλευρά τους, καλούνται κατά τη διαδικασία της πολιτισμικής μετάφρασης, να καταστήσουν την ξένη κουλτούρα οικεία, μια πράξη που με τη σειρά της, που σύμφωνα με τον Wagner, 'καθιστά πάντα το οικείο ξένο σε κάποιο βαθμό' (Wagner 1981:11). Στη διαδικασία αυτή, όπως και σε κάθε άλλη διαδικασία μετάφρασης, οι προθέσεις παραμένουν αναγκαία, αλλά όχι επαρκή συνθήκη κατανόησης της ετερότητας. Όπως και σε κάθε άλλη διαδικασία μετάφρασης η γνώση των δυο 'γλωσσών' είναι απολύτως αναγκαία και μ' αυτό εννοώ τη διαπολιτισμική παιδεία των παιδαγωγών, και το αναλυτικό πρόγραμμα που συμπεριλαμβάνει τους μαθητές/τριες. Όπως επίσης είναι αναγκαία και η ρητή και έμπρακτη θέληση της κοινωνίας υποδοχής να κατανοήσει την πολιτισμική ετερότητα και όχι να την αφομοιώσει, να την υποτάξει ή να την ηγεμονεύσει.

Διαφορετικά, το πολιτισμικό σοκ που προκύπτει από την διαπολιτισμική συνάντηση, αντί για τον διάλογο των πολιτισμών μπορεί να οδηγήσει στη σύγκρουσή τους, δηλ. στην 'επιστροφή στις ρίζες μας και στις παραδόσεις μας', 'στο κλείσιμο των συνόρων', εδαφικών και συμβολικών, και στην επιδίωξη της 'εθνικής καθαρότητας'. Όμως, στον κόσμο της παγκοσμιοποίησης και της αναγκαστικής μετακίνησης, στον κόσμο της σχετικοποίησης της εθνικής κουλτούρας και των συνόρων, το αίτημα που παραμένει ανοιχτό για το μέλλον είναι η αμοιβαία αναγνώριση και η συνύπαρξη και όχι η επιστροφή σε παρωχημένες μορφές ενός εσωστρεφούς και επιθετικού εθνοκεντρισμού.

Βιβλιογραφία

- Alivizatos, N.** 1999. 'A new role for the Greek Church?', *Journal of Modern Greek Studies* (17):23-40.
- Donald J. & Rattansi A.** 1992. *'Race' culture and difference*. London: SAGE Publications.
- Freire, P.** 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Furlong, J. et al.** 2000. *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press
- Gundara, J.** 2000. *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Modood, T.** 1997. 'Difference', cultural racism and antiracism. Στο, *Debating cultural hybridity*, εκδ. P. Werbner & T. Modood. London: Zed Books.
- Mosca, S.** 1996. Le projet de formation continue des enseignants a Turin, in *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, edited by Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi. Athens: Nissos.
- Paleologou, N.** 2004. Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, Vol. 15, No. 3, September.

Pollis A. 1992. National Identity: Religious Minorities, Rights, and European Norms, *Journal of Modern Greek Studies* (10): 171-193.

Rolandi-Ricci, M. 1996. Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe στο, *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, edited by Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi. Athens: Nissos.

Wagner, R. 1981. *The Invention of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

Γ. Τσιμουρής
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας
Πάντειο Πανεπιστήμιο