

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 21

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008

Περιεχόμενα

- σελ. 9 **Αθανάσιος Ε. Γκότοβος**
Οι θεσμοί ως άλλοθι: Απόκλιση και αναπαραγωγή στο πανεπιστήμιο των δικτύων
- 39 **Διονύσης Γουβιάς**
Νικολέττα Νιώτη
Η αναγνώριση της 'Διαφορετικότητας' στο Ελληνικό Σχολείο: Ιδεολογικά, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα
- 63 **Αλέξανδρος Θεοδωρίδης**
Τα δικαιώματα του ανθρώπου, η αρχή της μη συγκρισιμότητας των πολιτισμών και η διαπολιτισμική αγωγή
- 91 **Σμαράγδα Παπαδοπούλου**
Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης
Καινοτόμες Διαθεματικές Προσεγγίσεις Γλώσσας και Κοινωνιολογίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου στη θεματική ενότητα «Πρόσφυγες – Μετανάστες»
- 111 **Μαρία Παραδιά**
Σωτήριος Γκλαβάς
Ναπολέων Σπ. Μήτσης
Δημήτριος Τζιμώκας
Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής Διδασκαλίας του Γυμνασίου. Εκτίμηση του βαθμού αφομοίωσης και αξιοποίησής του με βάση μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου
- 131 **Χρήστος Παρθένης**
Σχεδιάζοντας καινοτόμες πολυπολιτισμικές δράσεις: Το παράδειγμα του Προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος*

Οι θεσμοί ως άλλοθι: Απόκλιση και αναπαραγωγή στο πανεπιστήμιο των δικτύων

Περίληψη

Από μια παραδοσιακή σκοπιά τα πανεπιστήμια συνιστούν θεσμούς όπου η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μετέχοντες οργανώνεται με βάση τον *ακαδημαϊκό κώδικα*. Τριάντα περίπου χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση του χώρου των ΑΕΙ το 1982, ο κυρίαρχος κώδικας στα περιβάλλοντα της ανώτατης εκπαίδευσης δεν είναι πλέον ο ακαδημαϊκός, αλλά ο πολιτικός, ο οποίος αντιστοιχεί σε μια κουλτούρα συγκέντρωσης εξουσίας και ελέγχου από ομάδες ανομοιογενών ως προς το ακαδημαϊκό status και την ιδεολογία ατόμων (φοιτητών, καθηγητών). Τα κεντρικά πολιτικά κόμματα αλλά και οι τοπικοί τους εκπρόσωποι έχουν παίξει ενεργό ρόλο στη σφυρηλάτηση αυτών των συμμαχιών και των συνεργασιών, οι οποίες υπερβαίνουν τα παραδοσιακά ιδεολογικά όρια και εξασφαλίζουν συνέχεια στη διαδοχή των διοικήσεων. Κάτω από αυτές τις συνθήκες τα πανεπιστημιακά περιβάλλοντα χάνουν βαθμιαία τα παραδοσιακά τους χαρακτηριστικά, όπως λ.χ. την αξία της ελεύθερης έκφρασης ιδεών και απόψεων, και αποκτούν νέα, όπως αυτό της ετοιμότητας για συμμόρφωση και υποταγή. Με αυτή την έννοια, οι επιφανειακοί θεσμικοί ρόλοι λειτουργούν ως άλλοθι προκειμένου να νομιμοποιηθεί η βαθιά δομή καθεστώτων που δημιουργούνται για τον έλεγχο της εξουσίας και τη διαχείριση των διανομών. Η αποδόμηση της τρέχουσας κουλτούρας στον χώρο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν φαίνεται πιθανή, χωρίς μια ζωτικής σημασίας δομική αλλαγή με πρωτοβουλία του ίδιου του πολιτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: ανώτατη εκπαίδευση, ακαδημαϊκός κώδικας, πολιτικός κώδικας, αξιολόγηση στην ανώτατη εκπαίδευση, δίκτυα, διανεμητικοί μηχανισμοί, πανεπιστήμια.

Institutions as a front: The reproduction of deviance in the network university

Abstract

In a traditional sense universities constitute educational institutions where interaction and transactions among the participants (students, teachers, other) are taking place on the basis of the *academic code*. Thirty years after the 1982 reform in Greek higher education the dominant code within higher education institutions is no longer the academic one, due to the emergence and consolidation of a different type of culture based on the primacy of the *political code*. This new code has more to do with power and its distribution and less with knowledge, knowledge production and dissemination. Individuals of different academic status have been given in many respects e-

* Ο Αθανάσιος Γκότοβος είναι μέλος ΔΕΠ στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

quivalent rights and duties in decision making bodies. This has led to the emergence of groups of university teachers and students whose main interest is the regulation of the power balance through “ideology free” alliances and concerted action in order to gain control over the distribution of power and subsequently control over the distribution of several types of resources within the institution. Political parties and their local representatives have played an active role in the forging of coalitions which trespass traditional ideological boundaries and thus generate continuity in the succession of administrations. Under these circumstances academic environments lose their typical traits and gradually transform themselves into majority maintaining structures, where values like *freedom of expression* tend to be substituted by a trend toward *conformity and submission*. In this sense surface institutional roles function as an *alibi* for the legitimization of the deep structure for regimes of power control and distribution management. A destabilization of the current culture in Greek higher education does not seem possible without a major structural change to be initiated centrally by the political system itself.

Keywords: higher education, academic code, political code, evaluation in higher education, networks, distribution mechanisms, universities.

Κρίση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στο βιβλίο *The Presentation of Self in Everyday Life* ο αμερικανός κοινωνιολόγος Erving Goffman εισάγει την έννοια της *παράστασης* (performance) προκειμένου να σηματοδοτήσει «το σύνολο της δραστηριότητας ενός προσώπου η οποία εκδηλώνεται για ένα χρονικό διάστημα χαρακτηριζόμενο από διαρκή παρουσία του προσώπου ενώπιον συγκεκριμένων παρατηρητών και η οποία έχει κάποια επιρροή πάνω σ’ αυτούς» (Goffman 1971: 32). Η λέξη *παράσταση*, έτσι όπως χρησιμοποιείται από τον Goffman, μπορεί να φανεί χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια περιγραφής και ερμηνείας ενός συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητας εντός των περιβαλλόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα ως δραστηριότητας ρητορικής αναπλαισίωσης του νοήματος πράξεων και αποφάσεων που έχουν ένα συγκεκριμένο πρόσημο σε ό,τι αφορά το θεσμικό και το ακαδημαϊκό τους «σθένος», στο αντίθετό του. Η ανάγκη για παραστάσεις αυτού του τύπου - δηλαδή για συντονισμένη δράση των μετεχόντων προκειμένου να μετασχηματιστεί το πραγματικό (και θεσμικά αποκλίνον) νόημα μιας πράξης ή απόφασης σε εικονικό (και φαινομενικά θεσμικό) - είναι συνάρτηση της απόκλισης της πραγματικής δράσης που εκδηλώνεται μέσα στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα από την προβλεπόμενη με βάση την ισχύουσα θεσμική και ακαδημαϊκή τάξη. Η ίδια η απόκλιση ανάμεσα στο προβλεπόμενο και το

συμβαίνουν, όμως, είναι ένδειξη μιας προϊούσας απομάκρυνσης της λειτουργίας των περιβαλλόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη θεσμική τους προδιαγραφή, με άλλα λόγια δείγμα μιας διαδικασίας αποθέσμησης των εν λόγω περιβαλλόντων και της επικράτησης ενός *de facto* κώδικα αξιών και συμπεριφορών ο οποίος συνυπάρχει με τον μη υλοποιούμενο και *de jure* ισχύοντα. Η χαλάρωση αυτή της θεσμικής και ακαδημαϊκής τάξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες αναφέρεται στη σχετική αρθρογραφία και ως κρίση του πανεπιστημιακού θεσμού². Με τον όρο αυτό παραπέμπουμε κατ' αρχήν στο διαρκές, συστηματικό και διευρυνόμενο χάσμα ανάμεσα στην προδιαγραφή και την πραγμάτωση των λειτουργιών ενός θεσμικού περιβάλλοντος, το οποίο πλέον αφ' ενός δεν είναι σε θέση να παραγάγει τα αποτελέσματα («προϊόντα») για τα οποία υποτίθεται ότι υφίσταται ως θεσμός, και αφ' ετέρου επιτρέπει την εμφάνιση εντονότατων εντάσεων και συγκρούσεων στο εσωτερικό του που υπονομεύουν την ίδια τη θεσμική του λειτουργία. Μια άλλη όψη της κρίσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όμως, είναι και η ασυνέχεια ανάμεσα στα «προϊόντα» του θεσμού και στο εξωτερικό του περιβάλλον (κοινωνία, οικονομία), το οποίο αδυνατεί να τα αξιοποιήσει - και μάλιστα ανεξάρτητα από την ποιότητά τους. Όταν οι δύο αυτές πτυχές της κρίσης - εσωτερική και εξωτερική - συμπίπτουν χρονικά - τότε μπορούμε να μιλάμε για σοβαρή και γενικευμένη κρίση του θεσμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται στο προσκήνιο και εξελίσσεται σήμερα, μπορεί να μιλήσει κανείς από τρεις τουλάχιστον σκοπιές. Μπορεί να περιγράψει τα πράγματα από τη σκοπιά του διαφημιστή, υιοθετώντας τον κώδικα των εταιριών διαφήμισης και προώθησης στην αγορά συγκεκριμένων προϊόντων, σύμφωνα με τον οποίο επινοούνται ανύπαρκτες αρετές, υποβαθμίζονται υπαρκτές αδυναμίες, υπερτονίζονται δευτερεύουσες θετικές πλευρές του προϊόντος και αποσιωπούνται οι αρνητικές του. Αυτή η σκοπιά είναι τόσο στρατευμένη, όσο εξαρτημένος είναι ο διαφημιστής από την εταιρεία που τον έχει προσλάβει. Ο διαφημιστικός λόγος έχει συγγένειες με τον λόγο του κυβερνητικού εκπροσώπου, όταν ο τελευταίος παρουσιάζει το έργο της κυβέρνησης. Ο πειστικός ωραιοποιητικός λόγος αποτελεί επαγγελματική αρετή του προσώπου που διαφημίζει και κατά κανόνα εξασφαλίζει τη συνέχεια της δραστηριότητάς του - και της χρηματοδότησής του.

2. Βλ. Κίνηση Πολιτών για μια Ανοικτή Κοινωνία 2004, Κατσούλης 2005, Κατσούλης 2007β, Λαζαρίδης 2008.

Μπορεί, επίσης, να περιγράψει τα πράγματα από τη σκοπιά του μη-δενιστή ή του «συκοφάντη», του προσώπου που επινοεί αδυναμίες εκεί που αυτές δεν υπάρχουν ή που υποβαθμίζει τις θετικές πλευρές του θεσμού, ενώ ταυτόχρονα μεγαλοποιεί μικρές και δευτερεύουσας σημασίας συνηθισμένες αδυναμίες. Ο λόγος αυτός – ειδικά σε χώρες με συγκρουσιακή πολιτική κουλτούρα και ρητορική - έχει συγγένειες με τον λόγο του κυβερνητικού εκπροσώπου όταν μιλά για το πρόγραμμα του ανταγωνιστικού κόμματος της αντιπολίτευσης. Και εδώ ο επιτυχημένος μηδενιστικός λόγος είναι στρατευμένος λόγος, ακριβώς όπως ο ωραιοποιητικός.

Υπάρχει, όμως, και η δυνατότητα – τουλάχιστον για όσους δεν έχουν προσχωρήσει πλήρως στον μετανεωτερικό λόγο, ο οποίος αρνείται το ενδεχόμενο αντικειμενικής και ανεξάρτητης από αλλότριες επιδιώξεις και συμφέροντα αποτύπωσης των ιστορικών και συγχρονικών πραγμάτων – να μιλήσει κανείς για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ουδέτερα και αντικειμενικά, όσο επιτρέπει τουλάχιστον η επιστημονική θεωρία και τα εμπειρικά δεδομένα, με στόχο όχι να παρουσιάσει στην κοινή γνώμη ένα επικοινωνιακό «προϊόν» γύρω από την ακαδημαϊκή πραγματικότητα, αλλά προκειμένου να κατανοήσει ο ίδιος και να επιτρέψει σε άλλους να κατανοήσουν τι ακριβώς συμβαίνει με την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπάρχουν ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες η ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζει τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια τόσες και τέτοιες δυσλειτουργίες, ώστε να νομιμοποιείται κανείς να κάνει λόγο για *θεσμική κρίση*. Το προφίλ της κρίσης αυτής είναι σε γενικές γραμμές το εξής:

Σε ό,τι αφορά τη σχέση της ανώτατης εκπαίδευσης με την οικονομία, η σύνδεση έχει προ πολλού αποδυναμωθεί και εν μέρει διαρραγεί ή αποδομηθεί. Δεκάδες χιλιάδες πτυχιούχοι των ΑΕΙ και ΤΕΙ δεν απορροφώνται πλέον από την αγορά εργασίας, όχι μόνον στους τομείς στους οποίους παραπέμπουν οι σπουδές και οι πανεπιστημιακοί τους τίτλοι, αλλά ευρύτερα³.

3. Μια απλή σύγκριση των αριθμών των διοριστέων, των επιτυχόντων και των αποτυχόντων εννέα συνολικά ειδικοτήτων στον διαγωνισμό εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ το 2003 (η εικόνα είναι παρόμοια και για το 2006) είναι ενδεικτική του προβλήματος για την προσβολή, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως δείχνει ο επόμενος πίνακας:

κατηγορία	ΠΕ1	ΠΕ02	ΠΕ03	ΠΕ04	ΠΕ05	ΠΕ06	ΠΕ07	ΠΕ60	ΠΕ70
διοριστέοι	144	863	388	376	119	905	84	960	887
επιτυχόντες	435	4147	1215	2001	1007	3788	906	4927	887
αποτυχόντες	2813	9168	3675	3884	1541	560	656	1322	2172

Το ποσοστό ανεργίας ανάμεσα στους πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι από τα μεγαλύτερα στην Ευρώπη και η κοινωνική περιθωριοποίηση μέρους αυτού του πληθυσμού θα ήταν πολύ πιθανή, αν δεν σημειωνόταν η προστατευτική παρέμβαση του θεσμού της οικογένειας. Πέραν τούτου, η μεσολάβηση νέων θεσμών, εν μέρει αυτονομημένων ως προς την επιβολή κριτηρίων ποιότητας⁴ για την ένταξη των νέων πτυχιούχων στην αγορά εργασίας, ασκεί μεγάλες πιέσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τα κίνητρα των φοιτητών να υιοθετήσουν στρατηγικές αριστείας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όταν δεν εξασφαλίζεται κάποιο είδος συνέχειας ανάμεσα στην ποιότητα έτσι όπως την αποτιμά το πανεπιστήμιο, και στην ποιότητα έτσι όπως την κρίνει ο καίριος για την επαγγελματική ένταξη μιας σειράς πτυχιούχων διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, οι μήνες προϋπηρεσίας ή ο αριθμός των τέκνων των υποψηφίων⁵.

Η δεύτερη όψη της κρίσης είναι εσωτερική, σχετίζεται δηλαδή με την αλληλεπίδραση μέσα στην ίδια την πανεπιστημιακή κοινότητα και αφορά τις αξίες και τους θεσμούς που επικρατούν μέσα στα περιβάλλοντα αυτά. Ο πιο χαρακτηριστικός δείκτης αυτής της συστημικής δυσλειτουργίας είναι η ανάδυση ισχυρών και διαχρονικών δικτύων⁶ στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία έχουν πολλαπλές κομματικές και ιδεολογικές αναφορές και είναι σε θέση να ελέγχουν τόσο τους μηχανισμούς διανομής ποικίλων ακαδημαϊκών «αγαθών», όσο και την ίδια την αναπαραγωγή τους σε «τοπικό» και «ιδρυματικό» επίπεδο. Οι συνασπισμοί ατόμων με πολλαπλές ιδεολογικές ταυτότητες – τουλάχιστον σε επίπεδο τυπικών εντάξεων σε κομματικούς χώρους και δηλώσεων δηλώσεων για ιδεολογικό προσανατολισμό – σε μικρές ή μεγάλες ομάδες με συγκεκριμένη «ατζέντα» σε ό,τι αφορά την προώθηση υποθέσεων (εκλογή διοίκησης, εκλογές μελών ΔΕΠ,

4. Όπως π.χ. του σημερινού συστήματος πρόσληψης εκπαιδευτικών με τις πολλαπλές κατηγορίες διοριζόμενων εκπαιδευτικών κάθε σχολικό έτος για τη συγκρότηση των οποίων ισχύουν διαφορετικά και μεταξύ τους αντιφατικά κριτήρια.

5. Πέρα από αυτό, η μετατόπιση της κρίσιμης για την επαγγελματική ένταξη του ατόμου μάχη από το πανεπιστήμιο στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, την προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και την ιδιότητα του πολυτέκνου έχει και άλλες αρνητικές παρενέργειες για την ποιότητα των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μία από αυτές είναι η απεμπλοκή των φοιτητών από τις διαδικασίες που θα κατέληγαν στην άσκηση πίεσης για τη βελτίωση της έρευνας και της διδασκαλίας, δηλαδή για τη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών, στα ιδρύματά τους.

6. Για την έννοια του δικτύου ως αναλυτικής κατηγορίας στην περιγραφή και ανάλυση των περιβαλλόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βλ. Γκότοβος 2005: 46 κ.ε.

ανάθεση διοικητικών ευθυνών, διανομή προγραμμάτων κ.α.) υποβοηθείται από τις ίδιες τις διατάξεις του θεσμικού καθεστώτος για τη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και από μια διάχυτη «κουλτούρα» ανταλλαγής θεσμικής αρμοδιότητας με συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο έχουν διαμορφωθεί σε μια σειρά από πανεπιστημιακά περιβάλλοντα «πλειοψηφίες διαρκείας», δηλαδή ομάδες προσώπων των οποίων η δράση μέσα στα θεσμικά όργανα μοιάζει σε γενικές γραμμές με τη συμπεριφορά των βουλευτών των κομμάτων στη Βουλή: συμπεριφέρονται ως ομάδα με επενδεδυμένα συμφέροντα, και όχι κατά (ακαδημαϊκή) συνείδηση. Με την έννοια αυτή όλες οι αποφάσεις ενός οργάνου στο οποίο έχει συγκροτηθεί μια πλειοψηφία ως ομάδα, είναι εκ των προτέρων καθορισμένες, ενώ η διαδικασία που σκηνοθετείται υποχρεωτικά για τη διεκπεραίωσή τους εκφυλίζεται σε τελετουργία. Αν γνωρίζει κανείς τη βούληση της ομάδας (ή του διευθυντηρίου της), μπορεί να προβλέψει το αποτέλεσμα κάθε «ακαδημαϊκής» συζήτησης στα όργανα – εκτός απροόπτου.

Οι θεσμικές ιδιότητες ως άλλοθι: Παραστάσεις νομιμότητας και ακαδημαϊκής ομαλότητας

Η απόκρυψη του προσώπου ενός ατόμου από τρίτους – π.χ. από άντρες, κάμερες ή αστυνομικούς – μπορεί να παραπέμπει σε πολύ διαφορετικά κίνητρα. Η απόκρυψη του προσώπου μιας παραδοσιακής μουσουλμανίδας, όταν κυκλοφορεί σε δημόσιο χώρο, έχει αμιγώς θρησκευτικό κίνητρο, ακόμη και μέσα σε ένα δυτικοευρωπαϊκό κοινωνικό περιβάλλον. Σχετίζεται κατ' αρχήν με την ιερότητα του συγκεκριμένου τμήματος του σώματος και με την τιμή του ατόμου που υπηρετεί μέσω του ενδυματολογικού κώδικα την ιερότητα του προσώπου, προστατεύοντάς το από τυχόν ανίερα βλέμματα. Η κουκούλα ενός γνήσιου διαδηλωτή κρύβει το πρόσωπό του για να μην είναι καταγράψιμη από τις αρχές η πραγματική ταυτότητα του ατόμου. Η κουκούλα ενός προσώπου που υποκρίνεται τον διαδηλωτή υπάρχει για να κρύβει το πρόσωπο και την ταυτότητα του ατόμου από τους γνήσιους διαδηλωτές, και όχι κατ' ανάγκην από την αστυνομία. Το παιχνίδι με τις κουκούλες έχει σχέση με τους κινδύνους γνωστοποίησης της προσωπικής ταυτότητας των μετεχόντων, κάτι που διαφοροποιεί αυτές τις περιπτώσεις απόκρυψης του προσώπου από την πρώτη περίπτωση, στην οποία το ενδιαφέρον της γυναίκας με την μπούρκα είναι πολύ διαφορετικό.

Αν μετακινήθουμε στο χώρο των κοινωνικών ταυτοτήτων, δηλαδή των ιδιοτήτων με τις οποίες συγκεκριμένα πρόσωπα εμφανίζονται στο προσκήνιο στην καθημερινή ζωή ως εταίροι της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, θα παρατηρήσουμε ότι εκεί το διακύβευμα δεν είναι τόσο η προσωπική ταυτό-

τητα (ποιο είναι το πρόσωπο που έχει τη συγκεκριμένη ιδιότητα), όσο η *πραγματική κοινωνική ταυτότητα* σε σύγκριση με την προβαλλόμενη ταυτότητα. Οι κοινωνικές ταυτότητες είναι ενίοτε θεσμικού τύπου, είναι δηλαδή εκείνες οι ιδιότητες (π.χ. μέλος ΔΕΠ, πρόεδρος Τμήματος, μέλος εκλεκτορικού σώματος, κοσμήτορας, πρύτανης κ.α.) οι οποίες προβλέπεται να αποκοτούν και να ενεργοποιούν συγκεκριμένα πρόσωπα μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες. Καλώς εχόντων των πραγμάτων, τα πρόσωπα που αποκοτούν τις ιδιότητες αυτές έχουν αρετές και επιδιώξεις συμβατές με τις επιταγές της ιδιότητας, έτσι ώστε πραγματική και δυνητική κοινωνική ταυτότητα, αν δεν συμπίπτουν απολύτως, τουλάχιστον να μην αποκλίνουν σκανδαλωδώς⁷. Σε περιόδους, όμως, αποδιοργάνωσης του δημόσιου χώρου, η σχέση ανάμεσα στη δυνητική και την πραγματική ταυτότητα των μετεχόντων ανατρέπεται, με αποτέλεσμα αυτές να είναι ασύμβατες. Η ασυμβατότητα δεν είναι δυνατόν πάντοτε να δηλώνεται ανοιχτά στον «απέναντι», γι αυτό και σε τέτοιες περιστάσεις εμφανίζονται στο προσκήνιο μεταφραστικοί κώδικες, δηλαδή τρόποι (λόγος, σκηνικό, δράση) επένδυσης του χάσματος και κάλυψης του ρήγματος ανάμεσα στην πραγματική και την φαινόμενη δράση των φορέων της κοινωνικής ταυτότητας.

Μεγάλο μέρος της δραστηριότητας στα πλαίσια ενός θεσμού σχετίζεται με την ενεργοποίηση κοινωνικών ταυτοτήτων, αυτό αφορά και τα δίκτυα. Η δράση των δικτύων μέσα στα περιβάλλοντα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνεται κατά κανόνα υπό δύο όρους: φαινομενική συμβατότητα των αποφάσεων των οργάνων με την ισχύουσα θεσμική τάξη (νόμοι, κανονισμοί, νομολογία) και την ακαδημαϊκή παράδοση (εθιμικό δίκαιο των ακαδημαϊκών περιβαλλόντων) αφ' ενός, και ουσιαστική συμβατότητα των ιδίων αποφάσεων με τις επιδιώξεις και τις στρατηγικές των δικτύων ως συνσπισμών προώθησης επί μέρους (ιδιοτελών) συμφερόντων. Η ύπαρξη, συνεπώς, ενός θεσμικού πλαισίου το οποίο δεσμεύει τις επιλογές των δρώντων προσώπων – των αξιωματούχων αλλά και των απλών μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας – και παράλληλα ενός παραθεσμικού πλαισίου το οποίο ορίζει τις ουσιαστικές προτεραιότητες του δικτύου, δημιουργούν την ανάγκη μετάφρασης παράνομων ή μη-σύννομων και αντι-ακαδημαϊκών ενεργειών, συμπεριφορών και διαδικασιών (οι οποίες ωστόσο είναι ζωτικής σημασίας για συγκεκριμένα μέλη του δικτύου αλλά και για την ίδια την υπόσταση του δικτύου ως οργανισμού προστασίας των μελών του και προώθησης των συμφερόντων τους) ως δράσης συμβατής τόσο με την ισχύουσα

7. Για τη σχέση ανάμεσα στη δυνητική και την πραγματική ταυτότητα βλ. Goffman 1976: 12 κ.ε.

νομοθεσία, όσο και με την ακαδημαϊκή παράδοση και κουλτούρα. Η παρουσία και η επιβολή μέσω προκατασκευασμένων πλειοψηφιών του μη-σύννομου ως νόμιμου και του αντι-ακαδημαϊκού ως ακαδημαϊκού γίνεται με την εκδήλωση ενός τύπου δραστηριότητας την οποία ονομάζουμε εδώ *παράσταση*, αποδίδοντας με τον όρο αυτό τη σημασία του αγγλικού όρου *performance*, έτσι όπως τον χρησιμοποιεί ο Goffman στην ανάλυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Οι παραστάσεις νομιμότητας και ακαδημαϊκής ομαλότητας περιλαμβάνουν κατά κανόνα περισσότερα του ενός πρόσωπα και δεν περιορίζονται σε ένα επίπεδο (π.χ. συζήτηση και λήψη απόφασης σε ένα συλλογικό όργανο). Παραπέμπουν σε συντονισμό κινήσεων ανάμεσα σε μέλη του δικτύου (που συγκροτούν ό,τι ορισμένα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας τα οποία αφηγούνται την εμπειρία τους με δίκτυα ονομάζουν «καθεστώς»⁸) τα οποία ενεργοποιούνται είτε ταυτόχρονα, είτε διαδοχικά, προκειμένου να προκύψει δράση (πρωτοβουλίες, αποφάσεις) θεσμικής επένδυσης πράξεων που ως προς το πραγματικό τους περιεχόμενο είναι ασύμβατες με το πνεύμα - και σε ορισμένες περιπτώσεις και με το γράμμα - του νόμου. Γι αυτή την κατηγορία συλλογικής μετάφρασης μιας μη-σύννομης και ακαδημαϊκά ασύμβατης συμπεριφοράς στο αντίθετό της χρησιμοποιούμε τον όρο *συνεργατική παράσταση*, αποδίδοντας με την έκφραση αυτή τον όρο *performance team* (Goffman 1971: 85). Η έννοια της συνεργατικής παράστασης είναι χρήσιμη όχι μόνον επειδή παραπέμπει στην αναγκαιότητα της συνεργασίας μελών ενός τοπικού δικτύου (π.χ. μιας παράταξης ή μιας κλίμας σε επίπεδο Τομέα ή Τμήματος) προκειμένου να παρουσιαστεί το μη-σύννομο ως σύννομο και το αντι-ακαδημαϊκό ως ακαδημαϊκό, αλλά και επειδή υπενθυμίζει την ανάγκη συμβατότητας των δράσεων ανάμεσα σε διάφορα οριζόντια τοπικά δίκτυα, αλλά και ανάμεσα σε υποκείμενα και υπερκείμενα δίκτυα. Ειδικά όταν η μετάφραση αυτή ελέγχεται από υπερκείμενα δίκτυα και αξιωματούχους που ανήκουν σε αυτά, ο μετασχηματισμός μιας πράξης (ή μιας απόφασης που αφορά τον χαρακτηρισμό της συγκεκριμένης πράξης) από απάδουσα σε συνάδουσα προϋποθέτει τη συνεργατική στάση των υψηλότερων κλιμακίων του δικτύου.

Από τη στιγμή που μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας αποφασίζουν συνειδητά (ή διολισθαίνουν βαθμιαία στη σχετική νοοτροπία) να δηλώσουν πίστη και αφοσίωση ουσιαστικού ή πραγματιστικού τύπου στις προτεραιότητες του δικτύου με το οποίο συντάσσονται και συνοδοιπορούν, αντί να είναι προσανατολισμένοι στη θεσμική τάξη πραγμάτων και στην παραδο-

8. Βλ. εφ. Ελευθεροτυπία, 16.5.2009.

σιακή ακαδημαϊκή τάξη, δημιουργείται κατ' ανάγκην ένα ρήγμα μέσα στην ίδια την ακαδημαϊκή κοινότητα ανάμεσα σε μέλη που υπερασπίζονται ακαδημαϊκές αρχές και σε μέλη που υπερασπίζονται δίκτυα, και μέσω αυτών συγκεκριμένη ιδιοτέλεια. Στο βαθμό που η έκβαση της σύγκρουσης εξαρτάται από το πολιτικό κεφάλαιο (ψήφοι εκλεκτόρων στις εκλογές για την ανάδειξη αξιωματούχων της διοίκησης αλλά και στα συλλογικά όργανα) που μπορεί να συγκεντρώσει κάθε πλευρά – και ο ισχύων νόμος αυτό επιβάλλει – οι πιθανότητες υποχώρησης της ισχύος των δικτύων είναι αρκετά περιορισμένες κάτω από τις σημερινές συνθήκες «συσώρευσης» πολιτικού κεφαλαίου μέσω της ενεργοποίησης διανεμητικών μηχανισμών και ικανοποίησης life-style αναγκών ενός σε γενικές γραμμές απολιτικού και αποξενωμένου φοιτητικού σώματος και θεραπείας πιο πρακτικών αναγκών ενός ικανού ποσοστού ωφελιμιστικά προσανατολισμένου και εύκολα συμβιβασόμενου διδακτικού προσωπικού⁹.

«...επί τον τύπον των ήλων»: Όψεις της κρίσης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση¹⁰.

Μέχρι σήμερα έχουν δει το φως της δημοσιότητας όχι μόνον θεωρητικά κείμενα γύρω από την κρίση στην ελληνική ανώτατη εκπαίδευση¹¹, αλλά και συγκεκριμένα παραδείγματα των μορφών που παίρνει η κρίση αυτή¹². Τα παραδείγματα είναι χαρακτηριστικά, όχι όμως αντιπροσωπευτικά μιας ολόκληρης τυπολογίας ανομικών καταστάσεων που παρατηρούνται τα τελευταία περίπου δεκαπέντε χρόνια στα ελληνικά πανεπιστήμια. Ωστόσο δεν πρόκειται για εξαιρέσεις, ούτε για «μεμονωμένες περιπτώσεις», όπως υποστηρίζουν ορισμένοι ακαδημαϊκοί αξιωματούχοι, αρκετοί πολιτικοί και μεμονωμένοι πανεπιστημιακοί συνδικαλιστές. Αντιθέτως, σε ορισμένα ιδρύματα – ιδιαίτερα εκεί όπου διαχρονικά έχει ολοκληρωθεί η επιχείρηση ελέγχου όλων των ακαδημαϊκών οργάνων με ανθρώπους του δικτύου και όπου είναι πλέον αδύνατον να καταπολεμηθεί εντός του ιδρύματος μέσω της χρήσης διοικητικών κανόνων δικαίου η αυθαιρεσία των οργάνων – η ανομία είναι πλέον κανονικότητα. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις το είδος και η έκταση της κρίσης είναι τέτοια που καθίσταται δυσχερές να διατηρεί κανείς μια ανεπιφύλακτα θετική εικόνα για την πανεπιστημιακή ζωή. Διότι θετική εικόνα για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ειδικά για έναν οργανισμό

9. Πανούσης 2008, Σταμέλος 2009.

10. Μια πρώτη δημόσια παρουσίαση των θέσεων που παρουσιάζονται αναλυτικά στο κείμενο αυτό έγινε κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του βιβλίου του καθηγητή Θέμη Λαζαρίδη στα Ιωάννινα στις 4.12.2008.

11. Γκότοβος 2005, Κατσούλης 2005, Κατσούλης 2007β.

12. Μουτσόπουλος 2007, Λαζαρίδης 2008.

που είναι ταυτόχρονα χώρος διαπαιδαγώγησης και χώρος παραγωγής νέας γνώσης και όχι απλώς μεταβίβασης της υπάρχουσας, μπορεί να έχει κανείς όταν συντρέχουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Πρώτον, όταν υπάρχουν τεκμήρια ότι στα Τμήματα, τα εργαστήρια, τα ερευνητικά κέντρα και τα ινστιτούτα του ιδρύματος παράγεται όντως νέα γνώση. Η διαδικασία διαπίστωσης αυτού ακριβώς του γεγονότος είναι τεχνικό ζήτημα. Οι δυσκολίες αρχίζουν με τον καθορισμό των υποκειμένων που θα αναλάβουν την ευθύνη ενός παρόμοιου εγχειρήματος. Υπάρχουν π.χ. ισχυρές επιφυλάξεις ως προς το εάν πρόσωπα σε ένα ίδρυμα που έχουν αναδειχθεί σε αξιωματούχους ελέω πολιτικού κεφαλαίου ενός δικτύου συμπερόντων μπορούν να προσδιορίζουν με τις αμφισβητούμενης εγκυρότητας δηλώσεις τους - τις οποίες θα παρουσιάσουν ως «θεσμικές διαπιστώσεις» - αν παράγεται ή όχι νέα γνώση σε έναν συγκεκριμένο χώρο. Δεν αποφασίζει η διοίκηση αν παράγεται νέα γνώση, χρειάζονται ανεξάρτητοι τρίτοι που διαθέτουν την τεχνογνωσία και τη μέθοδο να το διαπιστώσουν και οι οποίοι είναι αυτονόητο ότι δεν μπορούν να προσδιορίζονται από τη διοίκηση, όταν η ίδια η διοικητική λειτουργία του ιδρύματος είναι - και δεν μπορεί παρά να είναι - αντικείμενο αξιολόγησης.

Δεύτερον, όταν υπάρχουν τεκμήρια ότι σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει «μαθητεία», αν δηλαδή γίνεται όντως μεταβίβαση γνώσης και τεχνικών ανακάλυψής της (έρευνα), αλλά και συγκεκριμένων πρακτικών ικανοτήτων για το μελλοντικό επάγγελμα του σημερινού φοιτητή. Τα πανεπιστήμια κρίνονται και ως χώροι εκπαίδευσης της νέας γενιάς. Δεν έχουμε, σήμερα, δυστυχώς επαρκή εμπειρικά δεδομένα για να αποφανθούμε με εγκυρότητα αν στους χώρους αυτούς γίνεται ποιοτικά καλή εκπαίδευση ή όχι. Όμως έχουμε πολλές ενδείξεις για το αντίθετο. Ιδιαίτερα πολλά από τα «golden boys» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι θηρευτές προγραμμάτων, οι πολυθεσίτες και οι αυλικοί της εκάστοτε πολιτικής αρχής, δεν φαίνεται να παράγουν ικανοποιητικό εκπαιδευτικό έργο ή παράγουν χαμηλής ποιότητας έργο. Το ίδιο ισχύει και με τους «προστατευόμενους» των δικτύων, οι οποίοι έχουν το προνόμιο να ασχολούνται περισσότερο με τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των «συσχετισμών», παρά με τη διδασκαλία και την έρευνα. Οι «πολιτικοί εργάτες» του δικτύου δεν παράγουν εκπαιδευτικό έργο, βέβαιοι όντες ότι κανείς δεν πρόκειται να τους «αγγίξει» για την ανεπάρκειά τους αυτή, αφού ασχολούνται με το πιο ιερό πράγμα στα πλαίσια του νέου κώδικα¹³ της ακαδημαϊκής κοινότητας: την

13. Ο πρόσφατος νόμος για τα ΑΕΙ (Ν 3549/2007) όχι μόνον δεν αποδυνάμωσε τον κώδικα αυτό, αλλά επί πλέον τον ενίσχυσε. Βλ. Γκότοβος, 2007.

εξουσία, δηλαδή τον έλεγχο της διαδικασίας ανάδειξης των αξιωματούχων αλλά και της λειτουργίας των οργάνων.

Τρίτον, όταν υπάρχουν αποδείξεις ότι σε ένα πανεπιστήμιο ισχύουν οι αρχές της ελευθερίας, της αξιοκρατίας, της διαφάνειας και του σεβασμού του δημοσίου χρήματος¹⁴. Υπάρχουν πολλές και επαναλαμβανόμενες ενδείξεις¹⁵ και αντίστοιχα επεισόδια αθέμιτης επιβολής βουλήσεων ορισμένων μελών της κοινότητας που εντάσσονται σε πόλους εξουσίας, πάνω σε άλλους. Όχι τόσο σε ό,τι αφορά τα επιστημονικά τους πιστεύω – αυτά πλέον σε μερικά Τμήματα έχουν πάψει να απασχολούν τους διδάσκοντες, εκτός αν μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν ως μοχλό για την άσκηση διοικητικής πίεσης σε επιστημονικώς ευάλωτα μέλη ΔΕΠ – όσο κυρίως τη συμπεριφορά τους σε όργανα διοίκησης και τις σχέσεις τους με συναδέλφους. Υπάρχουν, επίσης, πολύ περισσότερες ενδείξεις ότι για την επιλογή των προσώπων για διοικητικές θέσεις η ακαδημαϊκή αξία των υποψηφίων σπάνια αποτελεί καθοριστική παράμετρο. Το ίδιο ισχύει και για τις περιπτώσεις όπου από το νόμο επιβάλλεται το κριτήριο της αξιοκρατίας: στις κρίσεις για την εκλογή και την εξέλιξη μελών ΔΕΠ. Η σύγκρουση ανάμεσα στην ποιότητα και στις «πλάτες» καταλήγει πολύ συχνά στην επικράτηση του τελευταίου προσώπου. Υποψήφιοι που εκλέγονται λόγω «προστασίας» γνωρίζουν το χρέος τους και είναι κατά κανόνα πρόθυμοι για την αντίχαρι, αδικώντας με τη σειρά τους άλλους υποψηφίους, όταν αυτό τους υποδειχθεί από τους πάτερωνές τους. Σε ό,τι αφορά τη διαφάνεια, τα πράγματα είναι χωρίς υπερβολή οριακά¹⁶. Στους ναούς του ελεύθερου πνεύματος, υποτίθεται, η αδιαφάνεια έχει γίνει «θεσμός»: όχι μόνον δεν γνωρίζουμε τι αποφασίζουν συγκεκριμένα όργανα, τότε και για ποιο λόγο, αλλά ακόμη και αν ζητηθούν με επίσημο έγγραφο διευκρινίσεις, κατά κανόνα οι αιτούντες δεν γίνονται

14. Η ένσταση που προβάλλεται εδώ είναι συνήθως ότι το περιεχόμενο όλων αυτών των εννοιών – και κυρίως η ερμηνεία τους – ποικίλλει, έτσι ώστε για αντικειμενικούς λόγους δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν αποδείξεις για το αν υφίστανται ή όχι οι αντίστοιχες με τις εν λόγω έννοιες καταστάσεις σε ένα πανεπιστήμιο. Όντως, σε ένα μαστιζόμενο από κρίση αξιών πανεπιστήμιο αναδύονται στην επιφάνεια ανταγωνιστικές ερμηνείες των παραπάνω εννοιών και κυρίως ανταγωνιστικές πρακτικές εφαρμογής τους. Τούτο, όμως, δεν σημαίνει ότι οι έννοιες της αξιοκρατίας, της διαφάνειας και του σεβασμού του δημοσίου χρήματος είναι από μόνες τους άνευ δεσμευτικού για μια ακαδημαϊκή κοινότητα περιεχομένου.

15. Γκότοβος 2005, Κατσούλης 2005.

16. Βλ. Χρονοπούλου 2007, Χρονοπούλου 2008. Στα κείμενα αυτά η Χρονοπούλου περιγράφει την εμπειρία της με ελληνικό πανεπιστήμιο στην προσπάθειά της να εξασφαλίσει αντίγραφο των πρακτικών εκλογής μέλους ΔΕΠ σε συγκεκριμένο Τμήμα του εν λόγω πανεπιστημίου.

σοφότεροι. Ορισμένες διοικήσεις ιδρυμάτων συχνά δεν κάνουν καν τον κόπο να απαντήσουν στο αίτημα, πολύ περισσότερο να το ικανοποιήσουν¹⁷. Οι «κουτσαβακισμοί», όμως, της διοίκησης γίνονται εκ του ασφαλούς: αν ο αιτών επιμείνει, κάποιο όργανο θα συνεδριάσει και θα αποφανθεί με πλειοψηφία - αν όχι ομόφωνα - ότι δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις για την ικανοποίηση του αιτήματος. Η διαχείριση της πληροφορίας σε ορισμένα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα εμφανίζει πολλές ομοιότητες με τη διαχείριση της πληροφορίας από τις μυστικές υπηρεσίες. Τα δίκτυα, παρότι διαθέτουν πλειοψηφίες, είναι ανασφαλή και αγοραφοβικά. Και έχουν τους λόγους τους¹⁸.

Όσο για το σεβασμό του δημοσίου χρήματος, δύσκολα μπορεί κανείς να φανταστεί τη σπατάλη πόρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: τεράστια ποσά χρηματοδοτούν όχι απλώς ανούσια, αλλά και εντελώς περιττά ερευνητικά προγράμματα, την ίδια στιγμή που υπάρχουν μεγάλες ελλείψεις σε υποδομές και προσωπικό για τη διεκπεραίωση των βασικών λειτουργιών των ιδρυμάτων. Σε ό,τι αφορά τη συνείδηση υπηρεσίας του δημοσίου συμφέροντος και κατά πόσον αυτή είναι εμπεδωμένη σε όλα τα μέλη της κοινότητας και ειδικά τους αξιωματούχους, ορισμένες λεπτομέρειες δείχνουν το πνεύμα αυτού του τύπου υπηρέτη του δημοσίου συμφέροντος¹⁹.

17. Χρονοπούλου 2007, 2008.

18. Η καλλιέργεια «μυστικοπάθειας» είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα στις παραστάσεις φορέων εξουσίας (Goffman 1971: 75), αυτό όμως δεν είναι το βασικό κίνητρο στις περιπτώσεις των δικτύων. Η στρατηγικές αδιαφάνειας ισοδυναμούν σε αρκετές περιπτώσεις με στρατηγικές προστασίας από ανεπιθύμητες παρενέργειες της γνώσης που προκαλείται από τη γνωστοποίηση εγγράφων.

19. Για την εμπειρική διερεύνηση της υπόθεσης ότι υπάρχουν αξιωματούχοι οι οποίοι εντάσσουν μέσω διαδικαστικών παιγνίων και με την κάλυψη ελεγχόμενων συλλογικών οργάνων ορισμένες από τις δαπάνες για μετακινήσεις και άλλες διευκολύνσεις στα αποθεματικά κονδύλια της Επιτροπής Ερευνών, απαιτείται διάθεση των αντίστοιχων στοιχείων στον ερευνητή από τα αρμόδια όργανα, δηλαδή διαφάνεια στον ακαδημαϊκό χώρο. Όταν τα πρόσωπα ή όργανα που είναι οι καρπώτες των παραπάνω διευκολύνσεων ταυτίζονται όχι μόνο με τα πρόσωπα ή όργανα που θα αποφασίσουν αν δοθούν στοιχεία στον ερευνητή, αλλά και με τα πρόσωπα ή όργανα που θα ελέγξουν την εν λόγω απόφαση, η εφαρμογή της αρχής της διαφάνειας αντιμετωπίζει ανυπέρβλητα εμπόδια. Με αυτή την έννοια η σπατάλη δημοσίου χρήματος που σύμφωνα με την πρωτόδικη καταδικαστική απόφαση δικαστηρίου φέρεται ότι έγινε σε ένα ελληνικό πανεπιστήμιο στη δεκαετία του '90, πολύ δύσκολα μπορεί να ερμηνευθεί ως μεμονωμένο περιστατικό, παράγωγο της υποκειμενικής διάθεσης συγκεκριμένων ατόμων με αποκλίνουσες βιογραφίες, η οποία δεν μπόρεσε να γίνει έγκαιρα αντιληπτή από τη διοίκηση. Βλ. Κατσούλης 2007α: 182.

Φυσική και συμβολική βία στο πανεπιστήμιο: Απόκλιση χωρίς παρέμβαση

Η παθογένεια των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μπορεί να γίνει κατανοητή ως σύγκλιση τριών τύπων παθογένειας: της παθογένειας των ελληνικών πανεπιστημίων της προ του 1982 περιόδου²⁰, εκείνης που αναπτύχθηκε μετά την περίοδο αυτή, και ιδιαίτερα μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90 με την εισροή κοινοτικού χρήματος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη μορφή προγραμμάτων, και της παθογένειας που διέπει κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις τους ακαδημαϊκούς θεσμούς εν γένει και είναι γνωστή από τη βιβλιογραφία²¹. Την τελευταία περίοδο, όμως, έχουν επανεμφανιστεί στο προσκήνιο δύο μορφές απόκλισης που σχετίζονται με την βίαιη επιβολή της βούλησης ορισμένων μελών της κοινότητας πάνω στους υπόλοιπους: τις αυθαιρεσίες οργάνων της διοίκησης και τις καταλήψεις.

Στην περίπτωση των καταλήψεων (απειλή ή άσκηση σωματικής βίας και καταστροφές υποδομών με τις οποίες συνδυάζονται κατά κανόνα οι ενέργειες αυτές²²) δεν έχουμε στην ουσία κάποια ασυνέχεια στην πανεπιστημιακή ζωή σε επίπεδο αρχής σε σχέση με αυτά που προηγούνται ή έπονται μιας κατάληψης ή ενός επεισοδίου φυσικής βίας. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις τόσο οι καταλήψεις όσο και η βία – π.χ. η βίαιη διάλυση της συνεδρίας ενός πανεπιστημιακού οργάνου – αποδείχθηκαν κατευθυνόμενες δραστηριότητες μειοψηφιών για λογαριασμό καθεστωτικών αξιωματούχων, ένα είδος *ultima ratio* του καθεστώτος προκειμένου να μην ληφθούν ανεπιθύμητες αποφάσεις οι οποίες δεν κατέστη δυνατόν να εμποδιστούν με άλλον («ειρηνικό») τρόπο. Η βίαιη αναστολή λειτουργιών ενός πανεπιστημίου (κατάληψη), η πρόκληση υλικών ζημιών στην περιουσία του (βανδαλισμοί) και η απειλή ή άσκηση σωματικής βίας ανήκουν όλες στον ίδιο κώδικα αυθαίρετης επιβολής της βούλησης κάποιων (μειοψηφιών ή πλειοψηφιών, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία εφόσον πρόκειται για έκνομες ενέργειες) απέναντι στη βούληση του κράτους (κανόνες δικαίου). Με αυτή την έννοια, οι πράξεις αυτές είναι συμβατές με το πνεύμα που διέπει την «ομαλή» λειτουργία ενός ανομικού πανεπιστημίου. Η ίδια η «ομαλή» λειτουργία – που σημαίνει απουσία καταλήψεων, φθορών και απειλών για την άσκηση σωματικής βίας – συνδέεται με θεσμική, συμβολική και ψυχολογική βία.

20. Η περίοδος αυτή είναι γνωστή από την κυριαρχία της «έδρας», του μονοπρόσωπου οργάνου με διευρυμένες, συνήθως μη-υποκειμένες σε έλεγχο συλλογικού οργάνου, δικαιοδοσίες.

21. Habib 2001, Meara/Day 2003, Silver 2003, Furedi 2006, Samier/Stanley 2008.

22. Γκότοβος 1996.

«Ομαλότητα» σε ένα πανεπιστήμιο μπορεί να σημαίνει συνεννόηση ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας εκλεκτόρων να καταψηφίσουν έναν άξιο υποψήφιο, γιατί η εκλογή του δεν ταιριάζει στον πολιτικό τους σχεδιασμό για τους μελλοντικούς «συσχετισμούς» στο Τμήμα ή να ψηφίσουν έναν άξιο προκειμένου να μην διαταραχθούν ή για να ενισχυθούν οι συσχετισμοί, ακόμη και αν ο τελευταίος έχει εκδηλώσει συμπεριφορά που δεν συνάδει με το ακαδημαϊκό ήθος. Τι άλλο είναι αυτό παρά *θεσμική βία* – δηλαδή συνειδητή κατάχρηση της εξουσίας που δίνει στα εν λόγω πρόσωπα η ιδιότητα του εκλέκτορα; Και πώς αλλιώς μπορεί να εισπράξει ο αδικημένος υποψήφιος αυτή την αδικία παρά σαν άσκηση βίας εναντίον του; Πώς αλλιώς μπορεί να ονομαστεί η ποινικά κολάσιμη απειλή (εκβίαση) που εκτοξεύεται εναντίον εξαρτημένου επαγγελματικά μέλους συγκεκριμένου οργάνου του τύπου «θα με βρεις μπροστά σου» ή «πρόσεξε, γιατί θα φας το κεφάλι σου» προκειμένου το μέλος να ευθυγραμμιστεί με τη βούληση του φορέα της απειλής και να συμπεριφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο στην ψηφοφορία, παρά *ψυχολογική βία*; Τι είναι η κατασπατάληση δημοσίων πόρων σε μη-αναγκαίες πολυτελείς εκδόσεις, σε ερευνητικά προγράμματα με ανύπαρκτα ή πενιχρά αποτελέσματα, σε αγορές υλικού που δεν χρησιμοποιείται, σε εικονικές αγορές εξοπλισμού και σε ταξίδια αναψυχής που παρουσάζονται ως υπηρεσιακές μετακινήσεις, αν όχι άυλοι, πλην όμως ουσιαστικοί, *βανδαλισμοί*; Πρόκειται και στις δύο περιπτώσεις για παρόμοιες ως προς το πνεύμα συμπεριφορές – με μια διαφορά: η «ομαλή» βία είναι διαρκής, συστηματική, αόρατη και νομιμοποιημένη από συνεργατικού τύπου πλειοψηφίες, ενώ η «έκτακτη» βία είναι ορατή, στιγμιαία, χαοτική και ορισμένες φορές διαμαρτυρόμενη. Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για δύο δίδυμες αδελφές ή καλύτερα για δύο πρόσωπα της ίδιας θεάς: της βίας, με την έννοια της επιβολής της βούλησης τρίτων στη θέση της θεσμοθετημένης με δημοκρατικό τρόπο βούλησης της πολιτείας.

Στον ορίζοντα των περισσότερων μελών της κοινωνίας φτάνει μέσα από τις οθόνες της τηλεόρασης μόνον η δεύτερη εκδοχή: η φυσική βία των μειοψηφιών. Συνήθως μένει εκτός οπτικού πεδίου η πρώτη εκδοχή, η *καθεστωτική βία*, η οποία όχι απλώς είναι πιο σταθερή, πιο συστηματική και πιο προσοδοφόρα για τους φορείς της, αλλά ακριβώς λόγω αυτών των χαρακτηριστικών περισσότερο επικίνδυνη. Το δίλημμα, συνεπώς, *ομαλότητα* ή *βία* στα πανεπιστήμια, κάτω από τις παρούσες συνθήκες επικράτησης ανομικών καταστάσεων με τις οποίες συνδέεται η «ομαλότητα», είναι παραπλανητικό. Όταν δεν έχουμε φυσική βία, έχουμε θεσμική, συμβολική και ψυχολογική βία. Όταν έχουμε φυσική βία, έχουμε ταυτόχρονα και τις δύο μορφές. Γι αυτό και η συζήτηση γύρω από το «άσυλο» είναι πλέον μια ανούσια

συζήτηση, καθώς περιορίζει το θέμα στις τεχνικές αποτροπής της φυσικής βίας στα πανεπιστήμια, θεωρώντας «ομαλότητα» τις υπόλοιπες τρεις μορφές βίας οι οποίες ήδη καταστρατηγούν το άσυλο με τη στοχοποίηση φορέων κριτικής σκέψης και μη-συμμορφωτικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, η φυσική βία μειοψηφιών που φαντασιώνονται την ανατροπή του ακαδημαϊκού καθεστώτος τρέφεται και νομιμοποιείται στη συνείδηση των πρωταγωνιστών της από την κατεστημένη βία της «ομαλότητας» που εκδηλώνεται μέσα στα πανεπιστήμια. Το ζήτημα, συνεπώς, δεν είναι αν επιτρέπει κανείς στην αστυνομία να διαλύσει τους καταληψίες – κάτι για το οποίο απ' ό,τι φαίνεται ούτε η ίδια ενδιαφέρεται ιδιαίτερα – και από την άλλη μεριά να σγκώνει τα χέρια ψηλά απέναντι σε φαινόμενα τρομοκρατίας διδασκόντων εκ μέρους άλλων διδασκόντων-κομισαρίων ή εκ μέρους δήθεν υπερευαίσθητων αξιωματούχων προκειμένου να μην εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους για υποθέσεις του πανεπιστημίου²³. Αν ποτέ λυθεί το πρόβλημα με τη φυσική βία στην ανώτατη εκπαίδευση, θα λυθεί με την έξωση της θεσμικής, συμβολικής και ψυχολογικής βίας από τα περιβάλλοντα αυτά. Οι καταλήψεις και οι βανδαλισμοί ευδοκιμούν σε ένα θεσμικά ρημαγμένο, αποξενωμένο από ακαδημαϊκές αξίες περιβάλλον, το οποίο πολλοί δεν θεωρούν πλέον ως «σπίτι» τους, αλλά ως λάφυρο. Γι αυτό και δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να το υπερασπιστούν. Σε ένα περιβάλλον γνήσια ακαδημαϊκό δεν υπάρχουν περιθώρια για φυσική βία, γιατί σύσσωμη η κοινότητα θα υπερασπιστεί το «σπίτι» και την «κουλούρα» της απέναντι σε όποιον θα είχε την ιδέα να αγνοήσει τη βούληση του νομοθέτη, της κοινωνίας αλλά και της ακαδημαϊκής κοινότητας. Τα όργανα τάξης δεν μπορούν να λύσουν το πρόβλημα της ηθικής διάλυσης και της συνοχής της ακαδημαϊκής κοινότητας, είτε τους επιτρέψουμε να μουν στο πανεπιστήμιο όταν παρακωλύεται η λειτουργία του – γιατί όταν συντελούνται αυτόφωρα εγκλήματα ούτως ή άλλως η αρχή δικαιούται να επιληφθεί χωρίς απαραίτητα να έχει την έγκριση πανεπιστημιακού οργάνου - είτε όχι. Η «τάξη» έχει διασαλευθεί σε ψυχικό επίπεδο και η αστυνομία μπορεί να δράσει μόνο για την επαναφορά της τάξης στο φυσικό επίπεδο. Σε τελική ανάλυση, δεν μπορεί να περιμένει κανείς από τις δυνάμεις καταστολής να απελευθερώσουν τα πανεπιστήμια από τις παρενέργειες του κομματικού συστήματος που επέτρεψε και συνεχίζει να επιτρέπει να ανθίζουν μέσα στα ΑΕΙ κάθε είδους «λουλούδια» και να συνασπίζονται σε ersatz-κράτη: σε πελατειακά δίκτυα.

23. Εδώ θα χρειαζόταν ειδική έρευνα για να φανεί η έκταση του προβλήματος. Υπάρχουν, ωστόσο, και ευρύτερα γνωστές περιπτώσεις όπου διοικήσεις πανεπιστημίων έχουν παραπέμψει στο Ανώτατο Πειθαρχικό Συμβούλιο μέλη ΔΕΠ με την κατηγορία ότι «δυσφήμισαν» το πανεπιστήμιο μέσω των λεγομένων τους. Βλ. Λαζαρίδης 2008: 202.

Ανομία και αξιολόγηση ως αρχή και ως πρακτική

Σε ένα κανονικό πανεπιστήμιο όπου κυριαρχεί ο ακαδημαϊκός κώδικας, η ανάγκη για αξιολόγηση των λειτουργιών του θα προέκυπτε από το ίδιο το ίδρυμα. Διότι σε τελευταία ανάλυση αξιολόγηση σημαίνει εξ ορισμού και ανίχνευση των αδυναμιών στη λειτουργία και στο αποτέλεσμα, γνωστοποίηση των αδυναμιών αυτών, συζήτηση και σχεδιασμός διορθωτικών κινήσεων για την υπέρβασή τους. Ποια διοίκηση σε ένα τέτοιο πανεπιστήμιο δεν θα ήθελε να ξέρει αν ορισμένες υπηρεσίες του ιδρύματος κάνουν ορθή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, αν παρακάμπτουν το νόμο, αν κάνουν αναξιοκρατικές επιλογές, αν είναι μεροληπτικές στην απονομή του δικαίου ή αν λειτουργούν με αδιαφάνεια, όταν το πανεπιστήμιο δημιουργεί το προφίλ του με βάση αυτές ακριβώς τις πρακτικές; Η αξιολόγηση στην περίπτωση αυτή θα ήταν κατ' αρχήν απόκτηση γνώσης για το πώς λειτουργεί το σύστημα και αν υφίστανται οι προϋποθέσεις για μια καλή λειτουργία. Σε μια δεύτερη ανάγνωση, η αξιολόγηση θα σήμαινε ότι αν κάποια υπηρεσία έχει αυτονομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να δυσλειτουργεί συστηματικά και ακώλυτα, η δυσλειτουργία δεν πρόκειται να μείνει άγνωστη για πολύ καιρό. Αργά ή γρήγορα οι επιδόσεις της υπηρεσίας αυτής θα γνωστοποιηθούν και τα συγκεκριμένα πρόσωπα που την στελεχώνουν θα κληθούν να δώσουν λόγο. Αυτό ήδη από μόνο του θα λειτουργούσε αποτρεπτικά για όποιον αφηρόταν να παρασυρθεί από κίνητρα μη συμβατά με την παραγωγή ποιοτικά αποδεκτού έργου.

Ας έρθουμε τώρα σε ένα μη-κανονικό, ακατάστατο, πανεπιστήμιο. Ποιος αξιωματούχος θα είχε ενδιαφέρον να αποτυπωθούν και να γίνουν γνωστές αποκλίσεις από τη χρηστή διοίκηση σε τομείς του ιδρύματός του, όταν οι αποκλίσεις αυτές γίνονται με την ανοχή του, ή, ακόμη χειρότερα, με δική του πρωτοβουλία; Ποια διοίκηση θα συναινούσε σε μια ουδέτερη και από την ίδια μη-ελεγχόμενη αξιολόγηση της λειτουργίας του ιδρύματος, όταν το πόρισμα της αξιολόγησης προβλέπεται να είναι αρνητικό, ακυρώνοντας έτσι την εικονοπλαστική στρατηγική της διοίκησης για την κατασκευή της δημόσιας εικόνας του πανεπιστημίου αυτού; Δεν είναι δυνατόν, συνεπώς, η συζήτηση για την αξιολόγηση να γίνεται αφηρημένα, ερήμην των συγκεκριμένων τάσεων που επικρατούν σε έναν υπό αξιολόγηση χώρο, του πραγματικού ενδιαφέροντος των εκπροσώπων του ιδρύματος για απόκτηση γνώσης γύρω από δρώμενα στο ίδρυμα και της δυνατότητας της διοίκησης να εξασφαλίζει ανώδυνα για αυτήν πορίσματα αξιολόγησης, με άλλα λόγια να παρεμβαίνει στη διαδικασία παραγωγής του πορίσματος. Τι νόημα έχει μια αξιολόγηση του ιδρύματος που θα την κάνουν οι αξιωματούχοι του, όταν οι ίδιοι – ως υπεύθυνοι για τη λειτουργία συγκεκριμένων οργάνων και τομέων – είναι αντικείμενο της αξιολόγησης;

Επειδή κάτι τέτοιο είναι πολύ πιθανό να καταλήξει σε μια παρωδία αξιολόγησης, πολλοί δικαίως δεν πιστεύουν ότι η αξιολόγηση ως αφηρημένη πρακτική, ανεξάρτητα από τη μορφή που θα πάρει στη συγκεκριμένη της εφαρμογή, είναι κατ' ανάγκην θετική για την επαναφορά ενός ιδρύματος στην κανονική του τροχιά. Ας φανταστούμε για λίγο την ποιότητα των αξιολογήσεων που είναι πιθανό να δούμε προσεχώς σε ορισμένα προβληματικά ως προς το ανομικό τους προφίλ πανεπιστήμια: σε αξιωματούχους που αναρριχήθηκαν στις θέσεις τους με τη βοήθεια του πολιτικού κεφαλαίου ενός δικτύου πελατειακών σχέσεων θα ανατεθεί με αποφάσεις πλήρως ελεγχόμενων από την «παράταξη» οργάνων (π.χ. της Συγκλήτου) να προχωρήσουν στον συντονισμό της αξιολόγησης του ιδρύματος. Οι εκθέσεις αυτών των ομάδων όχι μόνον δεν πρόκειται να είναι εκθέσεις αξιολόγησης του ιδρύματος, αλλά είναι πολύ πιθανό να είναι ομιχλώδεις, κοινότοπες, ανούσιες και παραπλανητικές απεικονίσεις του status quo και των λειτουργιών του ιδρύματος (ή ενός Τμήματος), οι οποίες θα καταλήγουν στο εξής πρωτότυπο συμπέρασμα: «το ίδρυμα (Σχολή, Τμήμα) έχει ήδη πετύχει πολλά και είναι πρωτοπόρο στην έρευνα και τη διδασκαλία, αλλά θα μπορούσε να πετύχει ακόμη περισσότερα με μεγαλύτερη προσπάθεια».

Όσο η διαδικασία της αξιολόγησης οποιασδήποτε πτυχής της πανεπιστημιακής ζωής τελεί υπό την εποπτεία ομάδων εξουσίας που ελέγχουν πολιτικά μέσω συντονιζόμενων πλειοψηφιών το ίδρυμα, έγκυρη αξιολόγηση στα ελληνικά ΑΕΙ δεν πρόκειται να υπάρξει. Θα υπάρξει απλά νομιμοποιητικός λόγος της εικόνας που το μπλοκ εξουσίας επιθυμεί να προβάλει για το ίδρυμα και για επί μέρους τομείς του. Και αυτό θα είναι χειρότερο από εκείνο που έχουμε σήμερα, γιατί τώρα δεν έχουμε μεν αξιολόγηση των ιδρυμάτων, αλλά τουλάχιστον δεν έχουμε ακόμη τη νομιμοποίηση της ανομίας μέσω μιας αξιολόγησης-φενάκης. Και έτσι υπάρχει η ελπίδα να προκύψει στο μέλλον μια σοβαρή ακαδημαϊκή αξιολόγηση, ανεπηρέαστη από τις καθεστωτικές βουλήσεις.

Προϋποθέσεις για την υπέρβαση της κρίσης

Η υπέρβαση της κρίσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι μια απλή συνάρτηση του ορθολογισμού των προτάσεων που υποβάλλονται από διάφορες πλευρές για την αναβάθμιση του πανεπιστημίου. Ο λόγος είναι σχετικά απλός: ο ορθολογισμός των μεταρρυθμιστικών προτάσεων ακαδημαϊκού τύπου έρχεται κατ' ανάγκην σε σύγκρουση με τον «ορθολογισμό» των δικτύων. Συνεπώς η επαναφορά ενός εκτροχιασμένου πανεπιστημίου στην κανονική του τροχιά θα είναι μια δύσκολη και επώδυνη διαδικασία η οποία θα περιλαμβάνει αναγκαστικά πολιτικές και πολιτισμικές ασυνέχει-

ες και αντιπαραθέσεις. Δεν μπορεί να είναι απλώς θέμα σύγκρισης ορθολογικών επιχειρημάτων και επικράτησης του ορθολογικότερου.

Η αξιολόγηση των προτάσεων ενός προσώπου ή φορέα αναφορικά με τις αναγκαίες παρεμβάσεις για την ανόρθωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τρεις πλευρές: την τεχνοκρατική, την ιδεολογική και την πολιτική. Η πρώτη αφορά το κατά πόσον οι προτάσεις αυτές, αν εφαρμοζόταν, θα οδηγούσαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, κατά πόσον δηλαδή αυτές είναι λειτουργικές ως «οδικός χάρτης» για μια αλλαγή υπό ιδανικές προϋποθέσεις.

Η δεύτερη αφορά την ιδεολογία που τις διέπει, αν π.χ. βασίζονται σε μια ιδεολογία ανταγωνισμού, αξιοκρατίας, λαϊκισμού, φιλελευθερισμού ή κρατισμού.

Η τρίτη έχει σχέση με το αν οι προτάσεις προϋποθέτουν αποδέκτες που δεν υφίστανται. Ιδιαίτερα προτάσεις που δεν απευθύνονται σε διδάσκοντες - τους οποίους καλούν να «αυτομεταρρυθμιστούν», αφήνοντας τη «βολή» και προχωρώντας σε αντιπαραθέση με τα ακαδημαϊκά δίκτυα - αλλά σε φορείς πολιτικής εξουσίας που είναι και οι μόνοι με δικαίωμα ρύθμισης, μόνο χαμόγελα σκεπτικισμού μπορούν να προκαλέσουν. Υπό τις παρούσες συνθήκες είναι εξαιρετικά απίθανο να πείσει κανείς πολιτικά κόμματα να δράσουν ορθολογικά όχι ως προς τον εαυτό τους, αλλά ως προς την κοινωνία και το μέλλον της, καθώς το κομματικό σύστημα της χώρας απαρτίζεται από ανταγωνιστικούς μεταξύ τους εταίρους οι οποίοι ενδιαφέρονται πρωτίστως για την αύξηση της επιρροής των με στόχο την κατάληψη και διαχείριση - συχνά, μάλιστα, απλώς την απόλαυση - της εξουσίας. Μέσα στο σκηνικό αυτό η εκπαίδευση είναι ζήτημα χαμηλής προτεραιότητας, ανεξάρτητα από τις περί του αντιθέτου ρητορείες.

Ο εξορθολογισμός του εκπαιδευτικού συστήματος θα προκαλούσε κατ' ανάγκην δυσαρέσκεια σε οργανωμένα τμήματα της κοινωνίας, των οποίων η ζωή και η προοπτική είναι προσαρμοσμένη στο ισχύον status quo. Ο εξορθολογισμός, από την άλλη μεριά, είναι αίτημα της κοινωνίας ως συνόλου. Με αυτή την έννοια, ενδόμυχα οι πολιτικοί - ιδιαίτερα οι κατ' επάγγελμα πολιτικοί - ίσως εύχονται να μην τους κάνει κανείς προτάσεις για την ανόρθωση της εκπαίδευσης, επειδή εκτιμούν ότι το σημερινό πρόβλημα, όποιο κι αν είναι αυτό, είναι πολιτικά πιο εύκολα διαχειρίσιμο από την αναστάτωση που θα προκαλούσε στον τομέα των δημοσκοπήσεων μια απόπειρα ουσιαστικής αλλαγής, αναστάτωση την οποία αναμένεται να μεγεθύνουν οι πολιτικοί ανταγωνιστές, τόσο στο εξωτερικό περιβάλλον, όσο και στο εσωκομματικό, σε συντονισμό με τους θιγόμενους από την αλλαγή. Οι εταίροι του κομματικού συστήματος, ως αυτο-εξυπηρετικοί οργανισμοί, ενδιαφέρονται αφ' ενός να βελτιώσουν τη σχετική τους πολιτική ισχύ έναντι των υπολοίπων και αφ' ετέρου να αποκτήσουν πρόσβαση στην εξουσία την ο-

ποία και να διατηρήσουν, προκειμένου να παγιώσουν ακόμη περισσότερο την πολιτική τους υπεροχή έναντι των άλλων. Όσο το κομματικό σύστημα κινείται μέσα σ' αυτή τη διανεμητική λογική, ό,τι συνδέεται με κοινωνικές «αναταράξεις» είναι πολιτικά ανεπιθύμητο²⁴.

Αναγέννηση των πανεπιστημίων – ως υποθέσουμε ότι συμφωνούμε ως προς το περιεχόμενο αυτού του όρου – δεν μπορεί να γίνει χωρίς αποδόμηση των πραγματικών πόλων εξουσίας στα σημερινά ΑΕΙ. Γι αυτό το κριτήριο προκειμένου να δει κανείς αν μια πρόταση ή μια παρέμβαση είναι σοβαρή ή δραστική, είναι πολύ συγκεκριμένο: πόσο συμβάλλει η εν λόγω πρόταση ή παρέμβαση στην αποδόμηση των δικτύων στα ΑΕΙ. Η παρέμβαση που επιχειρήθηκε με το Ν. 3549/2007 δεν έχει οδηγήσει σε βελτιώσεις της πανεπιστημιακής λειτουργίας, και αυτό ήταν προβλέψιμο. Ορισμένα, μάλιστα, από τα σημεία της παρέμβασης αυτής – η οποία καταχρηστικά ονομάστηκε «μεταρρύθμιση» – όπως η παράταση της θητείας των πρυτανικών αρχών, ενίσχυσαν σημαντικά τα διανεμητικά δίκτυα²⁵. Το ίδιο ισχύει και για το εφεύρημα της καθολικής ψηφοφορίας των φοιτητών για την ανάδειξη των οργάνων διοίκησης, πρώτον, διότι ήδη η εφαρμογή αυτής της ρύθμισης έχει προκαλέσει τραγελαφικές καταστάσεις με αρπαγές κάλπης και παρεμπόδιση ψηφοφορίας και, δεύτερον, επειδή ακόμη και αν υπήρχαν πράγματι προϋποθέσεις για ακώλυτη καθολική συμμετοχή, πολύ δύσκολα θα άλλαζε κάτι για τις καθοδηγούμενες πλειοψηφίες που προκύπτουν υπό τις παρούσες συνθήκες γενικευμένης απάθειας του φοιτητικού σώματος. Από ποιον θα πληροφορηθεί ο εκλέκτορας φοιτητής τις διοικητικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός υποψηφίου για τη θέση του προέδρου, του κοσμήτορα ή του πρύτανη και με ποιο κριτήριο θα διαχωρίσει την αλήθεια από τη διαβολή;

Το κομματικό σύστημα στο σύνολό του δεν έχει προς το παρόν άποψη και θέση για το πώς θα γίνει αυτή η μετάβαση και ποιες θα είναι οι κεντρικές ρυθμίσεις που θα την προετοιμάσουν. Ακόμη χειρότερα, δεν μπορεί να είναι κανείς βέβαιος αν τα κόμματα πιστεύουν στην αναγκαιότητα μιας ουσιαστικής παρέμβασης – τουλάχιστον μέχρι τώρα δεν έχουν πείσει για κάτι τέτοιο. Αντίθετα, φαίνεται πως έχουν συμβιβαστεί με το status quo, δηλαδή με έναν μεταπρατικό χαρακτήρα των ελληνικών πανεπιστημίων ως χώρων αναπαραγωγής – και στην καλύτερη περίπτωση εφαρμογής – της διεθνώς

24. Το σύστημα αυτό έχει ήδη να διαχειριστεί αρκετές αναταράξεις που δεν προκαλούνται από υλοποιήσεις οραμάτων, αλλά από διαρκείς αβαρίες («σκάνδαλα») οι οποίες αφορούν τους διανεμητικούς μηχανισμούς.

25. Γκότοβος 2007.

παραγόμενης γνώσης, στο βαθμό που έχουν καταφέρει να ελέγχουν την εσωτερική διανεμητική λειτουργία των ιδρυμάτων μέσω των κομματικών βραχιόνων και των απολήξεών τους: των κομματικών νεολαίων και των κομματικών οργανώσεων του διδακτικού προσωπικού. Το γεγονός ότι οι κομματικές νεολαίες δεν ακολουθούν πάντοτε μια κεντρική οδηγία και μερικές φορές «αυτονομούνται» σε τοπικό επίπεδο, δεν αναιρεί τη σχέση τους με το κόμμα και την εξάρτησή τους από αυτό. Η αποκέντρωση των μηχανισμών εύνοιας και διανομής δεν θίγει την ουσία της κομματικής εξάρτησης στις επιλογές των υποψηφίων αξιωματούχων.

Η αλλαγή νοοτροπίας στα ΑΕΙ, το πέρασμα από τον πολιτικό κώδικα που συγκινείται μόνο από το κυνήγι της εξουσίας, στον ακαδημαϊκό κώδικα, η μετάβαση από τις πλειοψηφίες της συνασπισμένης ιδιοτέλειας στις αρχές της ακαδημαϊκής ηθικής, περιλαμβάνει αναγκαστικά τρία επίπεδα σύγκρουσης με τα κατεστημένα συμφέροντα στο χώρο αυτό, τόσο στο εξωτερικό μέτωπο (πολιτική σύγκρουση και επιβολή ευνοϊκών για ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον κεντρικών ρυθμίσεων) όσο και στο εσωτερικό (σύγκρουση με κατεστημένες νοοτροπίες, άρση της ανοχής απέναντι στη δράση των δικτύων, αντίσταση στη διαφθορά, τη συναλλαγή και τη διαπλοκή).

Το πρώτο είναι η αποδόμηση του μηχανισμού συγκρότησης των δικτύων. Κάτω από το σημερινό νομικό καθεστώς λειτουργίας του πανεπιστημίου, η μήτρα για την κυοφορία των διανεμητικών δικτύων στα ΑΕΙ είναι το μοντέλο διοίκησης σε συνδυασμό με τα «επιδόματα» και τις διευκολύνσεις που αυτό μπορεί να εξασφαλίζει στα μέλη του δικτύου μέσω του πολιτικού ελέγχου των μηχανισμών διανομής πόστων αλλά και των μηχανισμών έγκρισης και εποπτείας των διαφόρων προγραμμάτων και γενικότερα των ελεγκτικών μηχανισμών. Ο τρόπος εκλογής των οργάνων διοίκησης πρέπει να αλλάξει ριζικά με περιορισμό του ποσοστού συμμετοχής των φοιτητών τόσο στην ανάδειξη των οργάνων διοίκησης, όσο και στη λειτουργία τους. Το ίδιο ισχύει και για το μη μόνιμο, εργασιακά ευάλωτο, διδακτικό προσωπικό. Η θητεία όλων των οργάνων πρέπει να περιοριστεί χρονικά και να υπάρχει υποχρεωτική εναλλαγή προσώπων σε όλα τα αξιώματα.

Το δεύτερο είναι η αποδυνάμωση της ισχύος των υπαρχόντων δικτύων. Αυτό σημαίνει υποχρεωτική διαφάνεια σε όλες τις αποφάσεις όλων των οργάνων, με εξαίρεση τις περιπτώσεις οι οποίες αφορούν - πραγματικά και όχι προσχηματικά - ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Σημαίνει, επίσης, περικοπή αρμοδιοτήτων ορισμένων αξιωματούχων, έτσι ώστε να μην μπορούν τα ίδια πρόσωπα μέσα από διαφορετικές ιδιότητες να επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τις αποφάσεις. Δεν είναι δυνατόν π.χ. ο πρύτανης ενός πανεπιστημίου να μπορεί να αποφασίζει ο ίδιος, χωρίς να λογοδοτεί σε κανέναν, αν πρέπει να διενεργηθεί ή όχι ένορκη διοικητική εξέταση για ένα θέμα,

σε ποιον και πότε θα την αναθέσει, αν κάνει δεκτό το πόρισμα της εξέτασης και αν παραπέμψει ή όχι κάποιον σε υπερκείμενο πειθαρχικό όργανο. Δεν νοείται χρηστή διοίκηση όταν ο ελεγκτής επιλέγει το δικαστή που θα ανακρίνει αυτόν που ο πρώτος επιθυμεί να δικάσει. Είναι αδιανόητο σε έναν ακαδημαϊκό χώρο να γίνεται προσωπική ή παραταξιακή πολιτική μέσω της ιδιόρρυθμης εφαρμογής των θεσμών.

Το τρίτο είναι η πίεση που χρειάζεται να ασκηθεί στις καθεστωτικές νοοτροπίες και στους φορείς τους. Οι καθεστωτικές νοοτροπίες δεν καθιερώνονται τυχαία. Δεν αντιδρούν όλοι με τον ίδιο τρόπο απέναντι σε προτάσεις συναλλαγής, αλλά ένα καθεστώς μπορεί να δελεάσει κάποιον να ανταλλάξει τη συμπεριφορά και τη στάση του με τέσσερα πράγματα: πόρους, εξέλιξη, αναγνώριση και προστασία. Ακαδημαϊκή πίεση σε καθεστωτικές νοοτροπίες σημαίνει ότι κάποιος δεν μπορεί πλέον να υπολογίζει στην προσκυνηματική στάση - στην απόφασή του δηλαδή να στηρίξει το κυρίαρχο μπλοκ εξουσίας - για το αν θα ωφεληθεί στην επαγγελματική του εξέλιξη και στη διανομή ερευνητικών κονδυλίων και άλλων πόρων. Υπάρχουν σήμερα στα πανεπιστήμια διδάσκοντες που είναι βέβαιοι για την προαγωγή τους - ακόμη και για την προαγωγή των φίλων τους - προσφέροντας τις υπηρεσίες που τους αναλογούν σε κάποιο τοπικό ή υπερκείμενο δίκτυο. Είναι αναμενόμενο να μην παράγουν επιστημονικό έργο, καθώς δεν θα χρειαστεί να αποδείξουν ότι διαθέτουν έργο για την εξέλιξή τους. Αυτού του τύπου η ακαδημαϊκή προστασία πρέπει να μπει στο στόχαστρο όσων θέλουν ένα διαφορετικό πανεπιστήμιο. Υπάρχουν, επίσης, πρόσωπα που μπορούν να εκδηλώνουν ανενόχλητα όχι μόνον αντιδεοντολογικές, αλλά και ευθέως παράνομες συμπεριφορές, αρκεί να έχουν συμβάλει πολιτικά στην καθιέρωση του μπλοκ εξουσίας, π.χ. διευκολύνοντας μια συμμαχία ανάμεσα σε δήθεν ιδεολογικά αντίπαλες φοιτητικές παρατάξεις υπέρ ενός υποψηφίου αξιωματούχου. Ένας «φοιτητοπατέρας» που έχει αποδείξει ότι είναι σε θέση να κατευθύνει φοιτητές προς ένα υποψήφιο πρυτανικό σχήμα αποκτά ασυλία, θεωρείται προστατευόμενο πρόσωπο²⁶.

26. Συχνά η προστασία αυτή επεκτείνεται και στα φιλικά πρόσωπα. Έτσι αν ο ίδιος ή ο φίλος του συλληφθεί να παραβιάζει τους κανόνες της ακαδημαϊκής ηθικής, το δίκτυο θα ενεργοποιηθεί για να προσφέρει την αναγκαία προστασία. Η διοικητική εξέταση, αν διαταχθεί, θα δοθεί σε πρόσωπο που ξέρει όχι μόνο ποιο πόρισμα εξυπηρετεί τον πρύτανη για το χειρισμό του λεπτού αυτού ζητήματος, αλλά και πότε το πόρισμα αυτό πρέπει να κατατεθεί. Είναι ενδεχόμενο, για να κερδηθεί χρόνος, το εν λόγω πόρισμα να ταξιδεύει ανάμεσα στον «ανακριτή» και τον πρύτανη επί χρόνια, μέχρι να βρεθεί κάποια τελική λύση προστασίας του «ημετέρου» σε κάποιο από τα επάλληλα επίπεδα του δικτύου.

Καταληκτικές παρατηρήσεις

Αν η μία πλευρά της κρίσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η παρατηρούμενη αντιστροφή των αρετών των προσώπων που είναι φορείς συγκεκριμένων ακαδημαϊκών ταυτοτήτων και η επικράτηση μιας κουλτούρας της ιδιοτέλειας και της συγκέντρωσης εξουσίας η οποία την υπηρετεί, η άλλη πλευρά αφορά την ανοχή και την αδιαφορία μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας απέναντι στην κουλτούρα της συναλλαγής. Υπάρχουν κρίσιμα αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με το τελευταίο, όπως π. χ. γιατί οι φοιτητές είναι σε γενικές γραμμές έτοιμοι να δεχθούν χωρίς διαμαρτυρία ο,τιδήποτε διδάσκεται ή παρουσιάζεται ως «γνώση», γιατί δεν συμμετέχουν στα δρώμενα των Τμημάτων και των πανεπιστημίων παρά μόνον μέσω επαγγελματιών «εκπροσώπων». Οι περισσότεροι φοιτητές μάλλον φεύγουν από το πανεπιστήμιο χωρίς να γνωρίζουν ποιοι από τους καθηγητές τους έχουν ακαδημαϊκό προφίλ και ποιοι είναι πρόθυμοι εκτελεστές του μπλοκ εξουσίας στο οποίο για λόγους φόβου, ιδιοτέλειας ή αμφοτέρων εντάσσονται. Υπάρχουν, επίσης, ερωτήματα σε σχέση με τη συμπεριφορά των μελών ΔΕΠ. Πώς εξηγείται το γεγονός ότι διδάσκοντες αφήνονται να τρομοκρατηθούν τόσο εύκολα από άλλους διδάσκοντες-επιτρόπους; Πώς εξηγείται, επίσης, το γεγονός ότι οι ίδιοι διδάσκοντες ευθυγραμμίζονται σχετικά εύκολα με τη βούληση εκείνων που τους τρομοκρατούν; Γιατί αποφεύγουν ή γιατί δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν με πιο αξιοπρεπή τρόπο μια αθέμιτη απειλή του τύπου «θα με βρεις μπροστά σου» ή «θα 'ρθει η σειρά σου» στη γνωστή «παντελονάτη» γλώσσα του ακαδημαϊκού κουτσαβαχισμού²⁷; Γιατί συμμορφώνονται τόσο εύκολα όχι νήπια, ούτε παιδιά, ούτε έφηβοι, αλλά τριαντάρηδες, σαραντάρηδες και πενηντάρηδες, προδίνοντας τον εαυτό τους; Γιατί αρκετοί από όσους πιστεύουν σε ένα πανεπιστήμιο με ακαδημαϊκό προφίλ και αντίστοιχες αρχές δέχονται τόσο εύκολα ότι δεν έχει νόημα «να τα βάλεις με το σύστημα» ή να «στεναχωρήσεις» τους κομισάριους, όταν βλέπουν δίπλα τους να παραβιάζονται οι αρχές στις οποίες δηλώνουν ότι πιστεύουν;

Η συνήθης απάντηση ότι η δυσaréσκεια από το σύστημα δεν μπορεί να μεταφραστεί σε δύναμη ανατροπής και αναγέννησης, επειδή οι αγωγοί της μεταρρύθμισης έχουν καταστεί προβληματικοί από τις ίδιες τις θεσμικές ρυθμίσεις και από τις μάζες των συμβιβασμένων, είναι μεν ορθή, αλλά δεν ερμηνεύει επαρκώς την παραίτηση ή την αδυναμία των δυσारेστων να διαμορφώσουν έναν πόλο αμφισβήτησης των καθεστώτων, ανεξάρτητα από

27. Για τις πρακτικές εκφοβισμού (mobbing) σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα βλ. Westhues 2004.

το αν αυτό οδηγήσει ή όχι σε ρήγματα και ανατροπές των καθεστωτικών πρακτικών.

Τα δεδομένα που υπάρχουν μέχρι σήμερα γύρω από τις συστηματικές αποκλίσεις της λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη θεσμική της προδιαγραφή δεν συνιστούν «κακόβουλη φήμη», αλλά οδυνηρή διαπίστωση. Το γεγονός αυτό δεν μπορεί να το αποκρύψει πια ούτε ο ωραιοποιητικός λόγος των αξιωματούχων που βλέπουν «μεμονωμένα περιστατικά» τα οποία επιβεβαιώνουν απλώς τον κανόνα της καλής λειτουργίας των ιδρυμάτων, ούτε ο προστατευτικός συνδικαλιστικός λόγος πανεπιστημιακών που βλέπουν στην περιγραφή της υπάρχουσας ακαδημαϊκής ανομίας προθέσεις αποδόμησης του δημόσιου πανεπιστημίου έξωθεν, ούτε ο υποκριτικός καιροσκοπικός λόγος των πολιτικών, οι οποίοι προσποιούνται ότι βλέπουν απλώς κάποιες αδυναμίες στο σύστημα, οι οποίες όμως πρόκειται να θεραπευθούν προσεχώς με δικές τους καινοτόμες νομοθετικές πρωτοβουλίες.

Οι τρεις αυτοί λόγοι – αξιωματούχοι, συνδικαλιστές, πολιτικοί – συγκλίνουν στη δημιουργία μιας εικονικής πραγματικότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία τα ιδρύματά της λειτουργούν σε γενικές γραμμές ομαλά, αλλά έχουν ορισμένες αδυναμίες για τις οποίες ευθύνονται – κάθε φορά ανάλογα με τον ομιλητή – οι δύο άλλες κορυφές του τριγώνου. Η κοινωνία δεν έχει φωνή σ' αυτόν τον προσχηματικό μεταρρυθμιστικό διάλογο²⁸. Οι θεσμικοί ομιλητές την επικαλούνται και την «ερμηνεύουν» κάθε φορά, αλλά ερήμην της. Μέχρι η κοινωνία να αποκτήσει με κάποιον τρόπο φωνή για τα ΑΕΙ, το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να συσσωρεύει αρνητικά συναισθήματα για την επικρατούσα κατάσταση. Ορισμένοι προτείνουν ως λύση τη σύγκρουση με τις κατεστημένες νοοτροπίες και πρακτικές στην ανώτατη εκπαίδευση²⁹. Το βασικό όπλο των πανεπιστημιακών καθε-

28. Λαζαρίδης 2008.

29. Ο Χ. Τσούκας π.χ. επισημαίνει πως «η κατάσταση στα πανεπιστήμια θα ανατραπεί μόνο αν υπάρξει μια 'εσωτερική' 'πολιτισμική' αλλαγή – αν οι δυνάμεις της αντιδραστικής αριστεράς, του φοβικού συντεχνιασμού και του ιδιοτελούς φατριασμού χάσουν τη μάχη των ιδεών» (Λαζαρίδης 2008: 31). Έχω τη γνώμη ότι οι καθεστωτικές δυνάμεις στις οποίες αναφέρεται ο Τσούκας – και στις οποίες χρειάζεται να προστεθεί επίσης η αντιδραστική δεξιά και η αντίστοιχη κεντροαριστερά – ούτε ενδιαφέρονται, ούτε δίνουν μάχες για ιδέες. Δίνουν μάχες για πλειοψηφίες, και συχνά τις κερδίζουν σε όλα τα επίπεδα, δημιουργώντας μέσα στα ιδρύματα όντως κλειστά συστήματα εξουσίας με ολοκληρωτικές δομές, με άλλα λόγια οργανωσιακά περιβάλλοντα όπου η ακαδημαϊκή αλήθεια, η (εσωτερική) δικαστική αλήθεια και η διοικητική αλήθεια είναι και οι τρεις συναρτήσεις του πολιτικού κεφαλαίου που διαθέτει το δίκτυο και εκφράζονται τελικά μέσω του πολιτικού κώδικα: ως βούληση της (μονοπρόσωπης ή πολυπρόσωπης) κορυφής της πυραμίδας του δικτύου.

στώτων δεν είναι, όμως, οι ιδέες των φορέων τους, αλλά το πλήθος και η ψυχολογία των οπαδών τους, ο «λαός» του δικτύου, εκείνοι που εξασφαλίζουν τις αναγκαίες πλειοψηφίες για την κατάληψη και άσκηση της διοικητικής ακαδημαϊκής εξουσίας. Δεν πρόκειται για «ιδεολόγους», πρόκειται για πραγματιστές: δίνουν στήριξη και λαμβάνουν ανταλλάγματα. Αυτή είναι η βασική «ιδέα» των καθεστωτικών δυνάμεων στα πανεπιστήμια, πέραν της αριστεράς και της δεξιάς, της συντήρησης και της προόδου: η ελπίδα του λαμβάνειν υπό την προϋπόθεση του δίδοναι. Η κουλτούρα της συναλλαγής είναι οικουμενική και υπερκομματική, ο εσωτερικός ανταγωνισμός των παρατάξεων, όταν δεν είναι συνειδητά προσχηματικός και θεατρικός, αφορά απλώς τη διαμόρφωση των όρων της συναλλαγής, όχι όμως την ίδια την ιδέα.

Πώς καταπολεμάται αυτή η ιδέα, όταν το εξωτερικό σύστημα – το κομματικό κατεστημένο με τις δυνατότητες και τις ευθύνες που αναλογούν στον κάθε συντελεστή του – κόβει και ράβει τις ρυθμίσεις που αφορούν τις κεντρικές λειτουργίες των ιδρυμάτων στα μέτρα αυτής ακριβώς της «ιδέας», στα μέτρα της συναλλαγής; Πώς θα παραιτηθεί μέρος των διδασκόντων από τα ποικίλα «επιδόματα» - που σε μερικές περιπτώσεις μεταφράζονται σε κανονικές περιουσίες – ή από την εγγυημένη ακαδημαϊκή εξέλιξη ερήμην προσόντων ή από την προβολή και την προστασία, εν τέλει από την ασφάλεια και την «ταυτότητα» που εξασφαλίζει η σύμπλευση και η συμπίεση με το δίκτυο εξουσίας; Πώς θα παραιτηθούν οι εκπρόσωποι των κομματικών νεολαίων από πραγματικούς βαθμούς για εικονικές επιδόσεις ή από μια θέση στο μεταπτυχιακό και το ερευνητικό πρόγραμμα, και αργότερα από μια θέση διδακτικού προσωπικού που τους υπόσχονται οι συναλλασσόμενοι δάσκαλοι τους προκειμένου να ενισχύσουν το «μπλοκ» εξουσίας, μέσα σε περίοδο οικονομικής και επαγγελματικής ανασφάλειας η οποία ενδυναμώνει τάσεις υποταγής και προσαρμογής ως προσοδοφόρες στρατηγικές στην αναζήτηση ατομικής λύσης για τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα;

Είναι προφανές ότι υπάρχει μια διάσταση της κρίσης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση που δεν σχετίζεται ούτε με τον αρχικό νόμο-πλαίσιο (Ν. 1268/1982), ούτε με τους μεταγενέστερους, ούτε με την αξιακή μετατόπιση ικανής μερίδας των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας σε πιο υλιστικές αξίες, ούτε με τον κρατικό παρεμβατισμό στη διοίκηση των ιδρυμάτων. Προέρχεται, αντίθετα, από ένα άλλο σύστημα, το οικονομικό, με το οποίο συνδεόταν στενά η τριτοβάθμια εκπαίδευση. Την εξωτερική αυτή παράμετρο θα μπορούσε κανείς να ονομάσει «κρίση της μεσαίας τάξης», που σημαίνει καθοδική κοινωνική κινητικότητα στα μεσαία κοινωνικά στρώματα

ή – μιλώντας με παραδοσιακούς όρους - «προλεταριοποίηση» τμήματος των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Με την έκρηξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη δεκαετία του '80, η εγχώρια αγορά για τα επαγγέλματα λευκού κολάρου παρουσιάζει υπερεπάρκεια προσφοράς και υποτονική ζήτηση. Το νεοφιλελεύθερο σύνθημα «λιγότερο κράτος», το οποίο στην ελληνική του εκδοχή εμπλουτίζεται με την παράμετρο «ημέτερο κράτος», απομακρύνει πόρους - άρα και θέσεις εργασίας - από τον δημόσιο τομέα, ενώ ταυτόχρονα ο αγοραίος καπιταλισμός που ζούμε τα τελευταία είκοσι χρόνια διεθνώς, αποδομεί τα μικρομεσαία στρώματα ακόμη περισσότερο. Ο τομέας των υπηρεσιών στον οποίο συσσωρευόταν πρωτίστως οι πτυχιούχοι των πανεπιστημίων μπορεί πλέον να απορροφήσει μόνον ένα μικρό μέρος των πτυχιούχων, και μάλιστα όχι κατ' ανάγκην τους καλύτερους, ενώ οι υπόλοιποι είναι αναγκασμένοι να αναζητήσουν νέες, μη-συμβατές με τις σπουδές τους, επαγγελματικές διεξόδους.

Αυτή η κρίση της μεσαίας τάξης μεταφέρεται αργά ή γρήγορα και στο πανεπιστήμιο, με την έννοια της επαγγελματικής απαξίωσης των αρχικών ακαδημαϊκών τίτλων αφ' ενός, και την τάση για συσσωρευση πρόσθετων τίτλων αφ' ετέρου. Έτσι δημιουργούνται δομικά αδιέξοδα που επηρεάζουν αναγκαστικά και την κουλτούρα του. Γίνεται πλέον ολοένα και πιο δύσκολο να πεισθεί ένας φοιτητής να καταβάλει τις προσπάθειες που απαιτούνται για την απόκτηση ενός τίτλου, ο οποίος όμως δεν έχει την επαγγελματική αξία που εκείνος προσδοκούσε. Το ενδιαφέρον του μέσου φοιτητή για την εικόνα και τη συμπεριφορά των καθηγητών του ή για την τήρηση των κανόνων αξιοκρατίας και διαφάνειας στις αποφάσεις των οργάνων του Τμήματος είναι περιορισμένο, όταν η επίπτωση των ευνοϊκών για τις αρχές αυτές αλλαγών που θα είχε η ενεργή του συμμετοχή αναφορικά με τις προοπτικές της επαγγελματικής του ένταξης είναι σχεδόν μηδενική. Η επίπτωση, άλλωστε, που θα έχει η επιβολή των ακαδημαϊκών κανόνων στη λειτουργία ενός Τμήματος ή ιδρύματος στην μελλοντική πορεία του φοιτητή είναι δυσδιάκριτη κάτω από τις σημερινές συνθήκες περιορισμένης προσφοράς θέσεων εργασίας και αλλοίωσης του ανταγωνισμού μέσω της επανίδρυσης του κομματικού πελατειακού συστήματος.

Η αναγέννηση του ελληνικού πανεπιστημίου και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εν γένει δεν μπορεί εύκολα να προέλθει από μια ανατροπή των εσωτερικών συσχετισμών, από μια αναδιάταξη δυνάμεων μέσα στα ίδια τα Τμήματα υπό το ισχύον θεσμικό καθεστώς. Όταν το μπλοκ εξουσίας διανέμει μέσω του πολιτικού κώδικα³⁰ πόρους όπως χρήμα, θέσεις, καριέρα,

30. Βλ. Γκότοβος 2007.

προστασία και προβολή, μεταμορφώνοντας ακαδημαϊκές ασημαντότητες σε παράγοντας της πνευματικής ζωής, είναι δύσκολο να κερδίσουν πλειοψηφίες όσοι απλώς προβάλλουν το επιχείρημα της ακαδημαϊκής ηθικής και της ποιότητας στη διδασκαλία και την έρευνα. Αλλαγή μόνον απ' έξω, πάλι, δεν μπορεί να γίνει. Η μεταβολή των κεντρικών ρυθμίσεων διαφοροποιεί μόνον τους όρους και τις προϋποθέσεις για την αποδόμηση των δικτύων, δεν επιφέρει αυτομάτως την αποδόμηση τους. Το όποιο νέο πλαίσιο δεν πρόκειται από μόνο του να γεννήσει νέα κουλούρα, ενώ στην καλύτερη περίπτωση θα δημιουργήσει τους όρους για την αποσταθεροποίηση της υπάρχουσας. Η δημιουργία μιας νέας νοοτροπίας θα χρειαστεί κόπο και χρόνο και θα διέλθει αναγκαστικά μέσα από οδυνηρές συγκρούσεις με καταστημένες πρακτικές αλλά και τους φορείς των.

Τα όπλα της συναλλαγής, πάντως, πρέπει με θεσμικό τρόπο να αφαιρεθούν από τα χέρια του δικτύου. Αν με τα σημερινά δεδομένα ο αξιωματούχος και ο ομόλογός του «χομισάριος» - που χωρίς να είναι αξιωματούχος μπορεί να κατευθύνει τη δράση του πρώτου - τείνει να εξελίσσεται σε «ενδιάμεσο» για την πραγματική ή δυνητική πρόσβαση μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας σε συγκεκριμένους πόρους, τότε ο αφοπλισμός των αξιωματούχων και των καθοδηγητών τους είναι μια εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την αναγέννηση των πανεπιστημίων: η κουτάλα πρέπει να φύγει από τα χέρια τους. Όχι για να εξοπλιστούν με αυτή άλλα ιδιοτελή χέρια, αλλά για να υπακούσει η λειτουργία της διανομής στη βούληση της κοινωνίας, για να μεταβεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση από μια ιδεολογία προστατευτικής προώθησης ημετέρων μετριοτήτων, σε μια ιδεολογία τίμιου ανταγωνισμού και αξιοκρατίας με κριτήριο την ποιότητα³¹. Έτσι όπως είναι αυτή τη στιγμή τα πράγματα, η επιδερμικά νομιμοποιημένη μέσω πάγιων και διαρκών πλειοψηφιών παράκαμψη του ακαδημαϊκού κώδικα, αλλά συχνά και του ίδιου του νόμου ως προς την ουσία του, φαίνεται να μην έχει όρια. Το κράτος, ως θεσμοθετημένη βούληση της κοινωνίας, και η ακαδημαϊκή παράδοση, ως κώδικας ακαδημαϊκής ηθικής και δεοντολογίας, ηττώνται καθημερινά στη σύγκρουσή τους με ισχυρές ομάδες που έχουν καταλάβει³² ορισμένα ιδρύματα, δημιουργώντας στο εσωτερικό τους μικρά

31. Για τα δύο μοντέλα διανομής αγαθών στις σύγχρονες κοινωνίες βλ. Turner 1974.

32. Η λέξη κατάληψη μπορεί να παραπέμπει είτε σε μια εξωτερική, ορατή, ακύρωση της θεσμικής λειτουργίας ενός χώρου ή οργανισμού, είτε σε έναν ολοκληρωτικό έλεγχο των οργάνων ενός θεσμού από μια νομικά αόρατη ομάδα υπεράσπισης ιδιοτελών συμφερόντων η οποία προχωρεί στη θεσμική εκτροπή του εν λόγω χώρου (π.χ. ενός πανεπιστημίου) μέσα από «δημοκρατικές» (νομότυπες αλλά «στημένες») διαδικασίες.

και μεγάλα αυτοδιοικούμενα «κρατίδια». Τα δημόσια πανεπιστήμια έχουν χάσει εν μέρει το δημόσιο χαρακτήρα τους³³ σε ό,τι αφορά το είδος των συμφερόντων που υπηρετούν. Αρκετοί από τους διδάσκοντες που δεν ανήκουν στα αυτο-εξυπηρετούμενα και εν τέλει αυτο-ικανοποιούμενα δίκτυα εξουσίας, έχουν αποσυρθεί από τη σύγκρουση με τις απολήξεις του δικτύου στον Τομέα ή στο Τμήμα τους, απογοητευμένοι από τη γενικότερη κατάσταση - και κυρίως από τη συμπεριφορά του κομματικού συστήματος που δείχνει να έχει συμβιβαστεί με αυτόν τον τύπο «δημόσιου» πανεπιστημίου.

Ορισμένοι, βλέποντας την κατάσταση που επικρατεί, βιάζονται για τη διαμόρφωση προτάσεων με στόχο την έξοδο από την κρίση. Δεν πάσχουμε, όμως, από προτάσεις. Πάσχουμε από ελπίδα ότι το κομματικό σύστημα - με δική του πρωτοβουλία ή εξ ανάγκης - θα ανταποκριθεί στη φωνή της κοινωνίας, θα ασχοληθεί σοβαρά με το θέμα και θα ενδιαφερθεί για προτάσεις. Σε τελική ανάλυση δεν νομοθετεί η πανεπιστημιακή κοινότητα το γενικό πλαίσιο για τη λειτουργία των ΑΕΙ³⁴. Αν έχει κάτι αξία στη φάση που διανύουμε, αυτό είναι η εκπομπή ενός ερεθίσματος το οποίο θα επιχειρεί να αποτρέψει τον εθισμό της κοινωνίας στην ακαδημαϊκή ανομία. Είναι αυτός ακριβώς ο εθισμός που επιτρέπει σε μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας να παραβιάζουν στοιχειώδεις ακαδημαϊκούς κανόνες χωρίς ενοχές, αλλά και σε συναδέλφους των να υποκρίνονται ότι δεν είδαν τίποτε, χωρίς να γελοιοποιούνται. Με αυτή την έννοια, γνήσια ανανεωτική δράση για τη δημιουργία ενός ακαδημαϊκού χώρου είναι σήμερα εκτός των άλλων η δράση που δεν αφήνει την απόκλιση να περάσει απαρατήρητη και ασχολίαστη - είτε αυτό αφορά την ίδια την εκδήλωση της απόκλισης, είτε αφορά τη θεσμική της συγκάλυψη. Δεδομένου ότι η απόκλιση αυτή είναι πλέον προϊόν όχι ατόμων, αλλά συλλογικοτήτων, κάθε δυνητικός σχολιαστής της θα έχει να αντιμετωπίσει τα αντίποινα του δικτύου στο οποίο εντάσσεται ο φορέας της απόκλισης. Ελπίδα για αλλαγή στα περιβάλλοντα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα αρχίζει να ανατέλλει στον ακαδημαϊκό ορίζοντα όταν αχρηστευθεί από μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας ο μηχανισμός επιβολής αντιποίνων στους αντιφρονούντες εκ μέρους των δικτύων. Ένας τέτοιος αφοπλισμός, πάντως, προϋποθέτει, εκτός από την ατομική τόλμη, πολιτική οργάνωση των θεσμικά σχεπτόμενων αντιφρονούντων - πέραν της αριστεράς και της δεξιάς, της «συντήρησης» και της «προόδου». Το ερώτημα είναι αν υπάρχουν αρκετά μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας που είναι διατεθει-

33. Λαζαρίδης 2008: 64.

34. Ακόμη και ο εσωτερικός κανονισμός επιβάλλεται κεντρικά σε ένα αυτοδιοικούμενο, υποτίθεται, ίδρυμα.

μένα να μπουν σε τέτοιους «μπελάδες», χωρίς πρώτα να αλλάξουν ορισμένοι από τους γενεσιουργούς παράγοντες της σημερινής κρίσης: οι κεντρικές νομοθετικές ρυθμίσεις που ορίζουν την πρόσβαση προσώπων στην ακαδημαϊκή διοικητική εξουσία και την άσκησή της. Μέλη αρκετά υπάρχουν, αλλά μέχρι σήμερα σπάνια μπόρεσαν να συντονιστούν και να δράσουν ως συλλογικότητα.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Α. Ε. (1996). *Καταλήψεις. Ανορθόδοξες μορφές μαθητικής διαμαρτυρίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2005). Ανομία και πελατειακά δίκτυα στα ελληνικά πανεπιστήμια: Η άλωση του δημόσιου χώρου και η αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 14, 33-83.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2007). Ο νέος νόμος για τα ΑΕΙ: ενίσχυση του πολιτικού κώδικα στα πανεπιστήμια. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17/18, 225-235.
- Κατσούλης, Η. (2005). Το επικοινωνιακό σύστημα της επιστήμης. Αναγνώριση-σύνδρομο του Ματθαίου-νόμος του Gresham. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 14, 1-31.
- Κατσούλης, Η. (2007α). Τα εν οίκω. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17/18, 179-182.
- Κατσούλης, Η. (2007β). Ο νέος νόμος πλαίσιο 3549/2007: ρήξη ή συνέχεια; *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17/18, 204-224.
- Κίνηση Πολιτών για μια Ανοικτή Κοινωνία (2004)*. Τα ελληνικά πανεπιστήμια στην Κοινωνία της Γνώσης. Μια συμβολή στην υπέρβαση της κρίσης. Αθήνα.
- Λαζαρίδης, Θ. (2008). *Ο δρόμος για την αναγέννηση του ελληνικού πανεπιστημίου*. Αθήνα: Κριτική.
- Μουτσόπουλος, Χ. (2007). *Απόψεις. Για αφτιά που δεν ακούν*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Πανούσης, Ι. (2008). *C-Universities? (Corrupted Universities/Διεφθαρμένα Πανεπιστήμια)*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 153, 17-38.
- Χρονοπούλου, Α. (2007α). Περιήγηση στην πανεπιστημιακή χώρα της (α)διαφάνειας. Υπάρχει διέξοδος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, 11-30.
- Χρονοπούλου, Α. (2007β). Η αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ, αν και αδιαπραγμάτευτη, κάποιες φορές δυναμιτίζεται από 'ανομία' και αδιαφάνεια. Μελέτη περίπτωσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150, 13-19.
- Χρονοπούλου, Α. (2008). Περιήγηση στην πανεπιστημιακή χώρα της (α)διαφάνειας. Και η περιήγηση στην «άγρια Δύση» συνεχίζεται ένα χρόνο τώρα!!! *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, 11-24.
- Furedi, F. (2006). *Where Have All the Intellectuals Gone?* Continuum International Publishing Group.

- Goffman, E. (1971). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books.
- Goffman, E. (1976). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Books.
- Habib, A. (2001). *The Institutional Crisis of the University of the Transkei*. *Politikon*, 28 (2), 157-179.
- Meara, N. M. & Day, J. D. (2003). *Possibilities and Challenges for Academic Psychology*. *American Behavioral Scientist*, 47, 4, 459-478.
- Samir, E. A. & Stanley, A. G. (2008). *Political Approaches to Educational Administration and Leadership*. New York/London: Routledge.
- Silver, H. (2003). *Does a University Have a Culture? Studies in Higher Education*, 28, 2, 157-169.
- Turner, R. H. (1974). *Modes of Social Ascent Through Education. Sponsored and Contest Mobility*. R. Bendix and S.M.Lipset (eds) *Class, Status and Power*. London: Routledge and Kegan Paul, 449-458.
- Westhues, K. (2004). *Workplace mobbing in academe: reports from twenty universities*. Lewiston, N.Y.: E. Mellen Press.

Διονύσης Γουβιάς*

Νικολέττα Νιώτη**

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

Περίληψη

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

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

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

Abstract

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

* Επίκουρος Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

**Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

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

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

Εισαγωγή

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

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

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

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

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

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

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

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

Θεσμικές διαστάσεις

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

Θεσμικό Πλαίσιο

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

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

Διοικητική δομή και οργάνωση

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Θεσμικό πλαίσιο «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ιδεολογικές διαστάσεις

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

Γενικές παρατηρήσεις πάνω στα Αναλυτικά Προγράμματα

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

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

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

Σχολικά Εγχειρίδια Αναλυτικά Προγράμματα

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Πρακτικές / διαδικαστικές διαστάσεις

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

Διοικητικές κατηγοριοποιήσεις

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

Αξιολογικοί χαρακτηρισμοί και «ετικετοποιήσεις»

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

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

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

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

πως περιμένουμε ότι θα συνυπάρξουμε με το «διαφορετικό»!

Σtereότυπα περί οικογενειακών δομών

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

Θρησκευτικοί, εθνοτικοί-φυλετικοί και γλωσσικοί διαχωρισμοί

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

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

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

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

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

Συμπεράσματα

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

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

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

διαφορετικών πολιτισμικών υποομάδων στο ελληνικό σχολείο.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Βιβλιογραφία

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

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

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

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

Νομοθεσία

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

Αναλυτικά Προγράμματα & Σχολικά Εγχειρίδια

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

κό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ε). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*. (ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003στ). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Μαθηματικών*. (ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ζ). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. Φυσικών Επιστημών*. (ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003η). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004α). *Εμείς και ο Κόσμος. Α' Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004β). *Εμείς και ο Κόσμος. Β' Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005α). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005β). *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005γ). *Ιστορία Ε' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005δ). *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006α). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ(ψηφιακό αρχείο).

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006β). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. (πρόχειρο ψηφιακό αρχείο που περιέχεται στο CD-ROM που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς της Α'θμιας Εκπαίδευσης στην αρχή του σχολικού έτους 2006-07).

Στοιχεία επικοινωνίας:

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

Αλέξανδρος Θεοδωρίδης*

Τα δικαιώματα του ανθρώπου, η αρχή της μη συγκρισιμότητας των πολιτισμών και η διαπολιτισμική αγωγή**

Περίληψη

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, προκειμένου να προσεγγίσει ουσιαστικά το ζήτημα της ετερότητας, αποφεύγοντας τη χρήση γενικεύσεων, οι οποίες κατά κανόνα απορρέουν από τη δήθεν προδηλότητα ή υπερβατολογική αναγκαιότητα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, θα πρέπει να διαλέγεται, πρωτίστως, με τη φιλοσοφική ανθρωπολογία και, εν συνεχεία, με την πολιτική και ηθική φιλοσοφία, όπως και τη φιλοσοφία της παιδείας. Μέσα από αυτόν τον διάλογο θεωρούμε ότι, εκτός όλων των άλλων, θα μπορούσε να κατανοήσει με έναν διαφορετικό τρόπο το πρόβλημα που θέτει η αποδοχή της αρχής της μη συγκρισιμότητας των πολιτισμών, η οποία θεμελιώνεται στη θέση ότι όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν ίση αξία ως ανθρώπινα όντα· θέση που οδηγεί σε διάφορα παραδόξα και κυρίως στην αντινομία μεταξύ του ουνιβερσαλισμού των ανθρώπινων όντων και του ουνιβερσαλισμού των πολιτισμών (των θεσμίσεων της κοινότητας) των ανθρώπινων όντων.

Στην προοπτική αυτή η καστοριαδική ανθρωπολογική σκέψη, διαυγάζοντας τη συγκρότηση της ετερότητας, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τόσο γιατί ο αποκλεισμός του άλλου εκφράζει έναν σχεδόν καθολικό χαρακτήρα των ανθρώπινων κοινωνιών όσο και τους λόγους για τους οποίους δεν μπορεί ποτέ σχεδόν να συμβεί οι άλλοι να εκλαμβάνονται ως ίσοι προς εμάς αδιαφοροποίητα. Σε αυτή τη γραμμή σκέψης και υπό την οπτική των δεσμεύσεων του οικουμενικού χαρακτήρα της δημοκρατίας αποσαφηνίζεται ότι έχουμε να σηκώσουμε το φορτίο της επίλυσης μιας σειράς προβλημάτων, που εμφανώς είναι θεωρητικής φύσεως.

Εν συνεχεία, λαμβάνοντας υπ' όψιν μας το γεγονός ότι ο λόγος επί των δικαιωμάτων του ανθρώπου στηρίχθηκε πάνω στις υποθέσεις του παραδοσιακού φιλελευθερισμού και του παραδοσιακού μαρξισμού, δηλαδή, εν τέλει, στη λογική της «προόδου», στο πλαίσιο της οποίας αναμενόταν η επίλυση όλων των προβλημάτων των σχετικών με την προσέγγιση των πολιτισμών, θεωρούμε ότι η λογική αυτή, η οποία βρίσκεται και στη βάση της προγραμματικής σκοποθεσίας της διαπολιτισμικής αγωγής, δεν μπορεί να αποτελεί ασφαλές έδαφος για την άσκηση της.

Τέλος, αναγνωρίζοντας ότι η προσπάθεια για την εφαρμογή μιας αληθινής διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία δεν θα αποκλείει τον άλλο, είναι, πράγματι, μια προσπάθεια πολύ σπουδαία, θεωρούμε αφ' ενός ότι σε καμία περίπτωση αυτή δεν θα πρέπει να συμπορεύεται με την παραίτησή μας από αρχές και αξίες που δημιουργήθηκαν εντός του ελληνοδυτικού πολιτισμού και αφ' ετέρου ότι η συνθήκη εν τέλει για την πραγμάτωση μιας αγωγής τέτοιου τύπου είναι η επαναδημιουργία της δημοκρατίας στον δυτικό κόσμο.

* Λέκτορας της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας και Αγωγής, Δ.Π.Θ.

** Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε συντομευμένη, με τη μορφή προφορικής Ανακοίνωσης, στο Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», που διοργάνωσε η Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, από 17 έως 20 Μαΐου 2007 στα Ιωάννινα.

Λέξεις κλειδιά: δικαιώματα του ανθρώπου, αρχή της μη συγκρισιμότητας των πολιτισμών, διαπολιτισμική αγωγή, φιλοσοφική ανθρωπολογία, ιδεολογία της προόδου, επαναδημιουργία της δημοκρατίας

Human rights, the concept of incomparability of cultures, and cross-cultural education

Abstract

In order for cross-cultural pedagogy to approach the question of diversity in a substantial way, avoiding the use of generalizations that as a rule derive from the supposed obviousness or the transcendental necessity of human rights, it should engage with a dialogue primarily with philosophical anthropology and furthermore with political and moral philosophy, as well as philosophy of education. Through this dialogue we argue that one could begin to comprehend the problematic concept of cultural incomparability in a different way based on the premise that all human beings have an equal value *qua* human beings; a viewpoint that leads to various paradoxes and mainly to the antinomy between the universalism of human beings and the universalism of the cultures of human beings.

In this prospect, the anthropological thought of Castoriadis, by elucidating the formation of diversity, it allows us to comprehend on the one hand why the exclusion of others becomes universal in the character of human societies and on the other hand the reasons for which other people can never consider themselves as equal to us. In this line of thought, and taking into account the limitations of the ecumenical character of democracy, it is clear that we have to bear the burden of a solution to numerous problems, theoretically unsolvable.

Furthermore, taking into consideration the fact that the discourse regarding human rights was based on traditional liberalism and marxism, that is to say, ultimately, in the concept of “progress”, where a resolution of all the problems arising from the approach of different cultures was expected, we consider that this concept, which is also found in the basis of cross-cultural education, cannot constitute a safe environment for its practice.

Finally, by acknowledging that the effort for the practice of a genuine cross-cultural education, which will not exclude others, is, in fact, a very important effort, we consider, on the one hand that under no circumstances should it be followed with the abandonment of principals and values that were created inside the Greek-Western culture and on the other hand that the condition, ultimately, for the realization of such an education is the re-creation of democracy in the Western world.

Keywords: human rights, the concept of incomparability of cultures, cross-cultural education, philosophical anthropology, ideology of progress, re-creation of democracy.

Αν και έχει εκφρασθεί η ανάγκη να αποσαφηνισθούν οι βασικές έννοιες που ορίζουν το πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής¹, προκειμένου να προκύψουν γόνιμες θεωρητικές αναλύσεις, όπως και ιδέες για ικανοποιητικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, εντούτοις μακάριες γενικεύσεις, απορρέουσες, εκτός όλων των άλλων, από τη δέθεν προδηλότητα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, επί της φιλοσοφίας² και της ιστορικής, έστω και μερικής, πραγμάτωσης των οποίων θεμελιώνεται η απαίτηση για μια αγωγή τέτοιου τύπου, φαίνεται ότι συνεχίζουν σε γενικές γραμμές να χαρακτηρίζουν το πεδίο αυτό. Αν η παιδαγωγική λοιπόν επιθυμεί να αναγνωρίσει τους λόγους εδραίωσης αυτής της κατάστασης και να μην εξαντλείται στη διακήρυξη της επιθυμίας απόδοσης ενός διαπολιτισμικού χαρακτήρα στην αγωγή, θεωρούμε ότι οφείλει να διαλέγεται πρωτίστως με τη φιλοσοφική ανθρωπολογία και, ακολούθως, με την πολιτική και ηθική φιλοσοφία, όπως και τη φιλοσοφία της παιδείας. Αυτό που απαιτείται να αρθρωθεί σήμερα είναι ακριβώς αυτός ο διάλογος, προκειμένου να διαυγασθεί το νοηματικό περιεχόμενο όρων που άπτονται με άμεσο τρόπο του πεδίου αυτού, το οποίο ως προς την εννοιολογική-θεωρητική σύστασή του έχει κατά κανόνα περιέλθει στη σφαίρα του αυτονόητου, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Με άλλα λόγια οφείλουμε σήμερα να διερωτηθούμε εάν οι κατηγορίες, συναρτήσκει των οποίων σκεφτόμαστε στο πεδίο αυτό, μπορούν να συνιστούν με τρόπο αποτελεσματικό μορφές γνώσης του, εφόσον βρίσκουμε ότι ενσαρκώνονται σε μορφές πραγματικής κοινωνικής ζωής. Για να χρησιμοποιήσουμε ένα ισχυρό παράδειγμα, μπορούμε να διερωτηθούμε με βάση το νοηματικό περιεχόμενο του όρου ελευθερία (αφού, βεβαίως, πρωτίστως μπορέσουμε να διασφαλίσουμε κοινή αποδοχή σε ένα τέτοιο περιεχόμενο, πράγμα το οποίο δεν είναι αυτονόητο) εάν προέχει στο πεδίο της αγωγής η χρήση ηθικών ή πολιτικών κατηγοριών (ερώτημα το οποίο συνδέεται άρρηκτα με τις δυσκολίες συναίνεσης ως προς το νοηματικό περιεχόμενο του όρου ελευθερία), ζή-

1. Βλ. ενδεικτικά επ' αυτού, όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Βλ. επίσης, Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

2. Βλ. ενδεικτικά, Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1986). *Φιλοσοφία και ανθρώπινα δικαιώματα*. τόμ. Α'. Αθήνα: Παπαζήσης. Βλ. επίσης, Μπινός, Μπ. (1997). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κριτική*. (μτφρ. Α. Στυλιανού), Αθήνα: Πατάκης. Βλ. επίσης, Μπουρζουά, Μπ. (2000). *Φιλοσοφία και δικαιώματα του ανθρώπου. Από τον Καντ έως τον Μαρξ*. (μτφρ. Γ. Φαράκλας), Αθήνα: Εστία.

τημα μέγα και φλέγον, μετά την επιστροφή ενός λόγου, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, που επικαλείται την προτεραιότητα της ηθικής έναντι της πολιτικής³.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, όταν ομιλούμε για μια τέτοια εργασία της σκέψης, δεν έχουμε τελικώς κατά νου ως επιθυμητό αποτέλεσμα έναν αρθρωμένο λόγο κανονιστικού χαρακτήρα, που έχει διαρρήξει κάθε σχέση με την απορητική διάσταση του σκέπτεσθαι και ως εκ τούτου αδυνατεί να θέτει ερωτήματα⁴, ούτε έναν λόγο που πασχίζει να μας πείσει ότι είναι καθαρός, ενώ δεν μπορεί ποτέ να είναι. Σε αυτή την τελευταία περίπτωση θεωρούμε ότι εντάσσεται ακριβώς και ο λόγος αυτός που διαχειρίζεται τους όρους αποδίδοντάς τους ένα αυτονόητο περιεχόμενο, αγνοώντας ή αποσιωπώντας το τεράστιο πολλές φορές σημασιολογικό-ιστορικό φορτίο που κουβαλούν και, συναφώς, το ζήτημα αν το φορτίο αυτό ανταποκρίνεται σήμερα σε κάτι ενεργό στην κοινωνική ζωή. Επομένως, δεν έχουμε κατά νου έναν ανιστορικό, εργαλειολογικό και άκριτο εν τέλει λόγο.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειώσουμε ότι υπό τις παρούσες συνθήκες η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν μπορεί σε καμία περίπτωση, απόντος ενός επαρκούς θεωρητικού λόγου, να νομιμοποιηθεί προσανατολιζόμενη σε έναν «πρακτικό ορίζοντα» (υπό την έννοια ότι το πράττειν δεν μπορεί να υποκαυώσει στη συνθήκη της αναμονής, εν αντιθέσει προς τη θεωρία) καθώς ένας τέτοιος ορίζοντας είναι αδύνατον σε αυτή την περίπτωση να μην είναι εργαλειολογικός και κατά συνέπειαν τυφλός. Και γνωρίζουμε πολύ καλά ότι ένα τυφλό πράττειν, επειδή δεν εμποδίζει ποτέ κανέναν να «πράττει», μπορεί να μορφοποιηθεί ως παγιωμένη κατάσταση, διαρρηγνύοντας διά παντός τη σχέση του με τη θεωρία, την ανάγκη της οποίας παύει πλέον να αναγνωρίζει. Η διαρκής εργαλειοποίηση της παιδαγωγικής, τουλάχιστον κατά την τελευταία εικοσαετία, μας δείχνει αρκετά πειστικά την είσοδό της ή, ακόμα πιο απαισιόδοξα, την εγκατάστασή της σε αυτή την οπτική. Το παιδαγωγικό πράττειν, όμως, οφείλει να είναι και σκεπτόμενο πράττειν και μάλιστα

3. Τέτοιες προσπάθειες εμφανίζονται, παραδείγματος χάριν, στο έργο των MacIntyre και Habermas. Βλ. MacIntyre, A. (1984). *After Virtue. A study in moral theory*. Indiana: University of Notre Dame Press· του ίδιου, (2006). *Ethics and politics. Selected essays. vol. 2*. Cambridge University Press. Βλ. επίσης, Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. (trad. Ch. Bouchindhomme), Paris: Cerf· του ίδιου, (1992). *De l' éthique de la discussion*. (trad. M. Hunyadi), Paris: Cerf. Πρβλ. Waltzer, M. (1998). *Περί ανεκτικότητας. Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς*. Αθήνα: Καστανιώτης· του ίδιου, (2003). *Η ηθική εντός και εκτός των συνόρων*. (μτφρ.-εισαγ. Β. Βουτσάκης). Αθήνα: Πόλις.

4. Για τον τρόπο άρθρωσης μιας κριτικής σκέψης επί του ζητήματος της ετερότητας και της σχέσης του με την εκπαιδευτική πρακτική βλ. ενδεικτικά, Αναστασιάδης, Π. (2000). Υπάρχει μια παιδαγωγική της ετερότητας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3, 24-31· του ίδιου, (2003). *Ετερότητα και εκπαιδευτική πρακτική. Επιστήμες της Αγωγής*, 29-43.

δεσμευόμενο κεντρικά από την αρχή της αριστοτελικής φρόνησης⁵. Υπ' αυτήν την έννοια δεν συνιστά ασφαλώς ένα πράττειν που αποζητά ως εγγύηση μία θεωρία, που να προηγείται χρονικά και λογικά, για να θεμελιωθεί, αλλά ένα πράττειν που αναγνωρίζει ότι μπορεί να είναι γόνιμο, όταν είναι ταυτοχρόνως και γόνιμο θεωρείν⁶.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτής της εργασίας θα επιχειρήσουμε να θέσουμε μερικά βασικά ζητήματα, στα οποία η παιδαγωγική θα πρέπει να στραφεί, σε μια προσπάθεια άρσης αυτής της κατάστασης.

Το αίτημα της διαπολιτισμικής αγωγής, το οποίο, όπως γνωρίζουμε, προκύπτει στη βάση της καταπολέμησης της ξενοφοβίας, του εθνικισμού, του σωβινισμού, του ρατσισμού και καθετί συναφούς, κατ' ανάγκην συναντά και αποδέχεται μια βασική αρχή: την αρχή της μη συγκρισιμότητας των πολιτισμών, η οποία θεμελιώνεται στη θέση ότι όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν ίση αξία ως ανθρώπινα όντα και από την οποία απορρέουν οι απαιτήσεις του σεβασμού στη διαφορά, της κριτικής στον εθνοκεντρισμό, της εναντίωσης στην αφομοίωση κλπ⁷. Έτσι διακηρύσσεται το καθήκον του συνόλου να τους παρέχει ισότητα ευκαιριών ως προς την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους⁸. Αυτή η θέση, βεβαίως, δεν στηρίζεται σε καμία δήθεν προδηλότητα ή υπερβατολογική αναγκαιότητα των δικαιωμάτων του ανθρώπου, οδηγεί δε σε διάφορα παράδοξα και κυρίως σε μια αντινομία: στην αντινομία, δηλαδή, μεταξύ του ουνιβερσαλισμού των ανθρώπινων όντων και του ουνιβερσαλισμού των πολιτισμών (των θεσμίσεων της κοινωνίας) των ανθρώπινων όντων.

5. Βλ. Αριστοτέλους, *Ηθικά Νικομάχεια*. Loeb Classical Library και *Πολιτικά*. Loeb Classical Library.

6. Βλ. επ' αυτού Θεοδωρίδης, Α. (2008). Οι δυσκολίες παραγωγής θεωρητικού λόγου στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Στο Δ. Σφενδόνη-Μέντζου. (επ.), *Φιλοσοφία των Επιστημών* (σσ. 385-394). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

7. Σχετικά με τις απαιτήσεις αυτές βλ. ενδεικτικά, Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες. Βλ. επίσης, Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαν-διαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Βλ. επίσης, Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. ό.π. Ας σημειώσουμε εδώ ότι η εμφάνιση της φιλοσοφίας, της δημοκρατίας, της ιστορίας κλπ. συνδέεται με την απαίτηση της αναγνώρισης, λόγω και έργω, της ισοτιμίας όλων των ανθρώπων. Υπ' αυτήν την έννοια η γένεση της αμεροληψίας αποτελεί μια θεμελιώδη στιγμή του εξανθρωπισμού του ανθρώπινου όντος και ως τέτοια είναι δημιουργήμα των Ελλήνων. Βλ. Ομήρου, *Ιλιάς*. Loeb Classical Library. Βλ. επίσης, Αισχύλου, *Πέρσαι*. Loeb Classical Library. Βλ. επίσης, Ευριπίδη, *Τρωάδες*. Loeb Classical Library.

8. Πρβλ. Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Το να υπενθυμίσουμε ότι η προσπάθεια καταπολέμησης όλων αυτών που αναφέραμε αποπροσανατολίσθηκε ιδιαιτέρως κατά τον 20ο αιώνα είναι περιττό. Αυτό όμως ακριβώς μας δείχνει και την υποχρέωσή μας να είμαστε ιδιαίτερα απαιτητικοί και αυστηροί στο πεδίο της σκέψης. Δεν νομιμοποιείται κανείς σήμερα μετά από αυτή την τροπή των πραγμάτων και μάλιστα μετά την τερατωδία των δύο παγκοσμίων πολέμων, για να μιλήσουμε μόνο γι' αυτούς, να χειρίζεται τις έννοιες της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης και όλες τις συναφείς με ευκολία, αποδεχόμενος ότι η εμφάνιση της τερατώδους πλευράς του ανθρώπινου όντος συνιστά τοπικό ιστορικό τύχημα, εμπόδιο προσωρινό στον εξανθρωπισμό του, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να συνιστά οριστικό εμπόδιο στην πραγμάτωση και στη δικαίωση του Καλού που φύσει συνέχει το ανθρώπινο πεδίο, δεδομένου ότι, όπως η ιστορία μας δείχνει, ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τόσο το Καλό όσο και το Κακό και ότι δεν υπάρχει καμία υπερβατική εγγύηση για την εκάστοτε τροπή της ιστορίας. Φαίνεται όμως ότι δεν είμαστε ακόμα σε θέση να αποσπασθούμε από μια ερμηνεία του κόσμου που διαβλέπει στην ύπαρξη μιας αγαθής βούλησης την αγωνία να μεριμνά πάντοτε για τις ανθρώπινες υποθέσεις και τη δυνατότητα να αποκαθιστά πάντοτε την τάξη προς το συμφέρον των ανθρώπων, έπειτα από κάθε λοξοδρόμηση. Η αναφορά μας στο σημείο αυτό στον ρόλο της θρησκευτικής διάστασης της θέσμησης της κοινωνίας, η οποία διέπεται από μια βαθιά τελεολογική θεώρηση της ιστορίας⁹, είναι εμφανής.

Ο βασικός λόγος εξαιτίας του οποίου προκύπτουν δυσχέρειες, κατ' αρχάς ερμηνευτικού και κατανοητικού χαρακτήρα και εν συνεχεία αξιολογικού χαρακτήρα, στο πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής είναι ότι η εναρκτή-

9. Στο πεδίο του στοχασμού, τα πρώτα ίχνη μιας ενιαίας οντολογίας, η οποία δεσμεύεται από το αίτημα της ύπαρξης μιας σχέσης ανάμεσα στην ορθολογική τάξη του κόσμου και την τάξη των ανθρώπινων υποθέσεων, από το αίτημα, δηλαδή, που αποκρύπτει ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι δημιουργία, βρίσκονται στον Πλάτωνα. Η ενιαία οντολογία, αποδεχόμενη ότι ανάμεσα στις επιθυμίες μας και στη φύση του είναι υπάρχει κάποια θεμελιώδης αντιστοιχία, λειτουργεί μοιραία ως θεολογική φιλοσοφία· αποδέχεται, δηλαδή, κατ' ουσίαν, ότι το είναι είναι θεμελιωδώς καλό. Βλ. ενδεικτικά, Πλάτωνος, *Νόμοι*. Loeb Classical Library. Ας σημειώσουμε, επιπλέον, ότι η ενιαία οντολογία μέσα από αυτή την αποδοχή, η οποία ισοδυναμεί ουσιαστικά με αυτό που αποκαλούμε ελπίδα, συνδέεται, όπως μας έδειξε ο Καστοριάδης, με την ετερονομία. Βλ. ενδεικτικά επ' αυτού, Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l' homme. Les carrefours du labyrinthe, II*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe, VI*. Paris: Seuil. Κατ' ανάγκην, λοιπόν, η οντολογία αυτή αποπέμπει από το πεδίο της το ζήτημα της νοσηματοδότησης του κόσμου, της ζωής και εν τέλει του θανάτου και, ακολούθως, της κρίσης και της επιλογής, όπως και το ζήτημα της ευθύνης.

ρια κίνηση κάθε προσπάθειας ερμηνευτικού, κατανοητικού και αξιολογικού χαρακτήρα, παρακάμπτοντας τη φιλοσοφική ανθρωπολογία, τοποθετείται στον χώρο της ηθικής και πολιτικής φιλοσοφίας. Αν όμως κάτι προέχει σήμερα στο πεδίο της σκέψης εν γένει, όταν έχουν κλονισθεί απόλυτα θεμελιωμένες βεβαιότητες, είναι, όπως είπαμε, η δημιουργία κατηγοριών και νέων πρισμάτων στοχαστικότητας, που θα μας επιτρέπουν να σκεφτόμαστε με έναν άλλο τρόπο το ανθρώπινο πεδίο, πρωτίστως ως ψυχή, ως κοινωνία και ως ιστορία και, εν συνεχεία, με όρους πολιτικούς και ηθικούς¹⁰. Επιπλέον δεν πρέπει να ξεχνούμε ότι οι ηθικές και πολιτικές κατηγορίες, όπως περίτρανα επέδειξε η ιστορία ιδίως των δύο τελευταίων αιώνων, απαιτείται τάχιστα να ελεγχθούν, καθώς κάποιες από αυτές υπέστησαν βαθιές στρεβλώσεις, που οδήγησαν σε φενακιστικές ερμηνείες του κόσμου και της ζωής. Το τίμημα αυτής άλλωστε της εξέλιξης ήταν το βαρύτατο πλήγμα που υπέστη το πνεύμα του μοντερνισμού, το οποίο αντικαταστάθηκε από το «πνεύμα» του γενικευμένου κομπορμιισμού, που έξοχα αναδεικνύεται μέσα από μια απολογητική που ανέλαβε να αρθρώσει η αυτοαποκαλούμενη μεταμοντέρνα σκέψη¹¹.

Αν αποφύγουμε να κάνουμε αυτή τη διαδρομή, δύο λύσεις απομένουν: ή να αποδώσουμε στο ηθικό και πολιτικό πλαίσιο, όπως είπαμε, έναν αυτονόητο χαρακτήρα, κάνοντας πως δεν ακούμε τον αχό της ιστορίας, ή να αποφύγουμε επιμελώς κάθε νύξη πολιτικού, κυρίως, περιεχομένου, εκλαμβάνοντας την παιδαγωγική ως καθαρή επιστήμη. Στη δεύτερη περίπτωση ας υπενθυμίσουμε ότι είναι αδιανόητη η άρθρωση ενός λόγου περί αγωγής έξω από οποιοδήποτε ηθικό και πολιτικό πλαίσιο. Κι αν υποχρεωνόμαστε να το τονίζουμε, είναι γιατί ο παιδαγωγικός λόγος της εποχής μας επιχειρεί μάλλον, κατά κανόνα, να μας πείσει για το αντίθετο. Δεν πρέπει δε να ξεχνούμε ότι

10. Με την ανάλυσή της του ολοκληρωτισμού, η H. Arendt μας έδειξε ότι, στην περίπτωση αυτή, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με κάτι που υπερβαίνει όχι μόνο τις κληρονομημένες θεωρίες της ιστορίας, αλλά κάθε θεωρία. Μελετώντας τη δυνατότητα του ανθρώπινου όντος να δημιουργήσει το τερατώδες, αυτό που αποκαλεί η ίδια απόλυτο κακό, γράφει: «Κανένας εκείνον τον καιρό (ενν. της αμερικανικής και της γαλλικής επανάστασης) δεν θα μπορούσε ποτέ να προβλέψει ότι η “φύση” του ανθρώπου, ορισμένη και επαναορισμένη από δύο χιλιάδες χρόνια φιλοσοφίας, θα μπορούσε να περιέχει απρόβλεπτες και άγνωστες δυνατότητες». Βλ. Arendt, H. (1951). *The Origins of totalitarianism*. N. York: Harcourt, Brace and Co, chap. XII.

11. Βλ. Lyotard, J. F. (1974). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit· του ίδιου, (1993). *Moralités postmodernes*. Paris: Galilée. Βλ. επίσης, Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. University of Minnesota Press· του ίδιου, (1991). *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge University Press. Βλ. επίσης, Baudrillard, J. (1982). *A l'ombre des majorités silencieuses. La fin du social*. Paris: Denoël· του ίδιου, (1983). *Les stratégies fatales*. Paris: Grasset· του ίδιου, (1970). *La société de consommation*. Paris: Denoël.

ακόμα και στην πρώτη περίπτωση που αποδίδουμε έναν αυτονόητο χαρακτήρα σε αυτό το ηθικό και πολιτικό πλαίσιο, τέτοιον που να μη θεωρούμε υποχρέωσή μας να αγγίξουμε έστω και δι' ερωτημάτων την ασφάλεια που μας παρέχει, κανείς δεν μπορεί να μας απαλλάξει ποτέ από την ευθύνη του κρίνουν και του επιλέγειν κατά συνέπειαν, ευθύνη στην οποία συνέχεια προσκρούουμε στο πεδίο της παιδαγωγικής δραστηριότητας¹². Αν αυτό που υποστηρίζουμε αληθεύει, οφείλουμε να κατανοήσουμε ότι η τάση που βλέπει στην παιδαγωγική μια καθαρή επιστήμη είναι ήδη έμπληη ηθικού και πολιτικού περιεχομένου. Όπως επίσης ότι η τάση αυτή συμβαδίζει με τη βασική βλέψη της μεταμοντέρνας θεώρησης του κόσμου, δηλαδή τη βλέψη της απομάκρυνσης, πάσης θυσία, της σκέψης από τους τρόπους αυτοαναγνώρισής της κατά τη διάρκεια της νεωτερικότητας. Φαίνεται ότι η διακήρυξη του τέλους της εποχής των μεγάλων αφηγήσεων, που περίτρανα «αφηγήθηκε» η μεταμοντέρνα σκέψη, καθιστάμενη πειστική, αποδίδει ως προς την απαλοιφή και των τελευταίων ιχνών του στοχαστικού λόγου.

Σήμερα λοιπόν είναι φανερό ότι απαιτείται η αναθέρμανση της σχέσης της παιδαγωγικής με την ανθρωπολογική οντολογία¹³. Κι αν αυτό που προέχει είναι να ξανασκεφθούμε το ανθρώπινο ον ως ψυχή, ως κοινωνία και ως ιστορία, προκειμένου εν συνεχεία να αναλάβουμε τη διαπαιδαγώγησή του, είναι γιατί το ερώτημα αν το ανθρώπινο ον μπορεί να επιθυμεί και είναι ικανό για την ελευθερία ή αν η ετερονομία είναι ουσίας ή δομής, ερώτημα θεμελιώδες για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, μόνον στο πεδίο αυτό μπο-

12. Είναι σαφές ότι η ιδέα του κρίνουν και του επιλέγειν δεν είναι καθόλου οικουμενικά διαδεδομένη: ανήκει μόνο στην ελληνοδυτική παράδοση. Στους λεγόμενους παραδοσιακούς πολιτισμούς δεν είναι δυνατόν να αναδυθεί, καθώς σε αυτούς τους πολιτισμούς αυτό που ισχύει και αυτό που δεν ισχύει είναι αυστηρά προσδιορισμένο από την παράδοση, την οποία κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει. Υπ' αυτήν την έννοια, μια κοινωνία που δεν μπορεί να μπει στη διαδικασία επανερμηνείας της παράδοσής της είναι, όπως μας έδειξε ο Καστοριάδης, μια κοινωνία ετερόνομη. Βλ. ενδεικτικά επ' αυτού, Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil· του ίδιου, (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe, II*. ό.π. του ίδιου, (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. ό.π.

13. Μιλούμε για αναθέρμανση, καθώς η παιδαγωγική αποπειράθηκε κατά το παρελθόν να ανοίξει έναν διάλογο με την ανθρωπολογική οντολογία. Ωστόσο, αξίζει να σκεφθεί κανείς, σε σχέση με την προβληματική που θέτουμε, ποια ήταν η τύχη του παραδείγματος της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής, που προσανατολίστηκε με μεγάλο ενδιαφέρον σε ζητήματα της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας, και επαξίως εκπροσωπήθηκε στον 20^ο αιώνα από τον Bollnow και τους συνεργάτες ή τους μαθητές του στη Γερμανία και αλλού. Ας σημειώσουμε όμως και μια αξιοθαύμαστη προσπάθεια, μοναχική από όσο γνωρίζουμε, επιβίωσης αυτού του παραδείγματος στην παιδαγωγική, σε πείσμα των καιρών, αναφορικά με τον ελληνικό χώρο, στην εργογραφία του Ι. Ε. Θεοδωρόπουλου. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικούς τίτλους βιβλίων του: Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1999). *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης· του ίδιου, (1991). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Ανθρωπολογική προοπτική*. Παράλια Σεργούλας Φωκίδος· του ίδιου, (1997). *Με άλλα μάτια. Σχεδιάγραμμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης. Βλ. επίσης

ρεί να απαντηθεί¹⁴. Θεωρούμε, επομένως, πολύ χρήσιμο να στρέψει το ερευνητικό της ενδιαφέρον η διαπολιτισμική παιδαγωγική, όσον αφορά το ζήτημα της ετερότητας¹⁵ και της αποδοχής της, στον τρόπο με τον οποίο τίθεται και μελετάται το ζήτημα αυτό στο πλαίσιο της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας. Η προσέγγιση επίσης των περιεχομένων της ψυχανalyτικής σκέψης, επί του προκειμένου, κρίνεται απαραίτητη.

Στην καστοριαδική ανθρωπολογική σκέψη ο αποκλεισμός του άλλου, στη βάση της απουσίας κάθε σεβασμού στη διαφορά, εξετάζεται ως απόρροια του γεγονότος της καταφανούς ανικανότητας του ανθρώπινου όντος να συγκροτήσει έναν εαυτό χωρίς ακριβώς τον αποκλεισμό του άλλου και, ακολούθως, εξαιτίας της καταφανούς ανικανότητάς μας να αποκλείουμε τον άλλο χωρίς να τον υποτιμούμε. Εάν πράγματι, λοιπόν, αυτή η θέση της καστοριαδικής ανθρωπολογίας αληθεύει, τότε θα πρέπει να αλλάξουμε οπτική στον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνουμε εν γένει το πεδίο της διαπολιτισμικής αγωγής και, παραδείγματος χάριν, αφού συνειδητοποιήσουμε την ογκώδη δυσκολία που τη συνοδεύει, να αποκλείσουμε από το πεδίο της κάθε ίχνος φενακιστικού οπτιμισμού.

Ο Καστοριάδης μέσα από την ανάλυση της λογικής και της οντολογίας του φαντασιακού στοιχείου¹⁶ αποσαφηνίζει ότι κάθε κοινωνία δημιουργεί

και μια μικρή συμβολή σε αυτή την κατεύθυνση των Καρακατσάνη, Π., Θεοδωρίδη, Αλ. & Αναστασιάδη, Π. (2008). Η παιδαγωγική αξιοποίηση της “συνάντησης” κατά τον Otto Bollnow και η προβληματική της νοηματοδότησης του κόσμου. Στο Κ. Βουδούρης (επιμ.), *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 98-110). Αθήνα: Ιωνία.

14. Ασφαλώς, γνωρίζουμε ότι το ανθρώπινο ον έχει τη δυνατότητα να είναι ελεύθερο. Η δυνατότητα αυτή πραγματώθηκε από ορισμένες κοινωνίες. Άλλωστε, το να θέτουμε αυτό το ερώτημα και να επιχειρούμε να το σκεφθούμε, προϋποθέτει αυτή την πραγματάωση. Ωστόσο, η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει να διερωτάται γιατί η δυνατότητα αυτή πραγματώθηκε πολύ περιορισμένα μέσα στην ιστορία ή γιατί η δυνατότητα αυτή φαίνεται να συρρικνώνεται υπερβολικά σήμερα. Έτσι, οφείλει, παραδείγματος χάριν να ξανασκεφθεί, μεταξύ άλλων, τη θέση της απόδοσης της δυνατότητας της ελευθερίας σε αυτό που αποκαλούμε «συνειδητό», δεδομένου ότι το κοινωνικό άτομο ως συνειδητό ον δεν συνιστά την καθαυτό ανθρώπινη υποκειμενικότητα· ένα ανθρώπινο ον, δηλαδή, ικανό να στοχάζεται ανακλαστικά και να ασκεί διαβεβουλευμένη δραστηριότητα, προκειμένου να μπορεί να θέτει κάθε φορά τα θεσμικά πλαίσια μέσα στα οποία σκέφτεται και βούλεται υπό συζήτησιν και κατά συνέπειαν να θέτει τον εαυτό του υπό συζήτησιν.

15. Πρβλ. Αναστασιάδης, Π. (2003). Ετερότητα και εκπαιδευτική πρακτική. ό.π.· του ίδιου, (1995). *Το υποκείμενο και η ετερότητα. Μια μεταχρυσική προσέγγιση της χρυσικής θεωρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

16. Το φαντασιακό είναι, κατά τον φιλόσοφο, η πρωταρχική πηγή των σχημάτων και των μορφών, που είναι οι έσχατες προϋποθέσεις του παραστητού και του διανοητού. Είναι ως κοινωνικο-ιστορικό και ως ψυχήσώμα. Είναι πηγή αυτού που ονομάζουμε το λογικό. Το φαντασιακό ενσαρκώνεται μέσα στις κοινωνικές φαντασιακές σημασίες. Βλ. ενδεικτικά επ’ αυτού, Castoriadis, C. (1975). *L’Institution imaginaire de la société*. ό.π.· του ίδιου, (1986). *Domaines*

τον δικό της κόσμο διά της θεσμιζουσας δράσης της. Ο κόσμος αυτός συγκροτείται ακριβώς μέσα από τη δημιουργία ιδιαίτερων κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, οι οποίες προσδίδουν στην κοινωνία μία μορφή, που σαν τέτοια διέπεται από τους δικούς της καθορισμούς, τους νόμους που προσδιορίζουν την ύπαρξή της και τείνει σε μια διαρκή αυτοαναπαραγωγή. Αυτές οι φαντασιακές σημασίες δομούν τις γενικές παραστάσεις του κόσμου με έναν συγκεκριμένο τρόπο του παριστάνειν, χωρίς τις οποίες το ανθρωπino ον δεν θα μπορούσε να υπάρξει. Οι παραστάσεις αυτές υποδεικνύουν επίσης τους σκοπούς του πράττειν και ορίζουν έναν τρόπο του αποτιμάν, πέραν κάθε βιολογικού και ψυχολογικού ντετερμινισμού. Όμως κάθε κοινωνία δεν έχει μόνο μια εικόνα του κόσμου της ή μια ιδέα γι' αυτόν και τις αξίες που τον διέπουν, αλλά διατηρεί και μια αισθηματική σχέση με τη ζωή και τον κόσμο. Οι παραστάσεις θέτουν δηλαδή τους χαρακτηριστικούς τύπους αισθημάτων της κοινωνίας, διά των οποίων διαγράφεται η όση της κοινωνίας, η πρόθεση ή οι προθέσεις της, καθώς είναι αναμφίβολο πως πάντα μια κοινωνία τείνει προς κάτι. Μέσα από αυτή την όση τα μέλη της κοινωνίας βρίσκουν τον τρόπο να συν-μετέχουν στη συγκρότηση και στη διατήρηση ενός κόσμου, ο οποίος θα προεκτείνει ιδεατά στο διηνεκές τα εγκαθιδρυμένα νοήματα που συνέχουν την κοινωνία. Βεβαίως η συνθήκη αυτή λαμβάνει σάρκα και οστά μέσα από τη δράση επιμέρους παιδευτικών θεσμών της οικογένειας και της εκπαίδευσης πρωτίστως, αλλά επίσης και άλλων θεσμών που γειτνιάζουν με αυτούς. Έτσι θεσμίζεται τελικώς ένας ιδιαίτερος ανθρωπολογικός τύπος ατόμου. Είναι ευνόητο ότι οι διαφορές ανάμεσα στους ανθρωπολογικούς τύπους των ατόμων δεν είναι κοινότητες ή αδιάφορες, δεδομένου ότι παραπέμπουν σε όλα όσα τα άτομα σκέφτονται, επιθυμούν, αγαπούν, μισούν, πράττουν.

Καμία όμως κοινωνία δεν θα μπορούσε να ζήσει, αν δεν δημιουργούσε τη σημασία που αφορά τον εαυτό της. Γνωρίζουμε ότι δεν υπήρξε ποτέ κοινωνία ανθρώπων που δεν φαντάσθηκε τον εαυτό της σαν κάτι. Με αυτή τη θεμελιώδη παράσταση συμβαδίζει στενά ένας τρόπος με τον οποίο η κοινωνία θέλει και αγαπά τον εαυτό της. Ο Καστοριάδης μιλά προφανώς για επενδύσεις, τόσο της συγκεκριμένης συλλογικής οντότητας όσο και των νόμων, διά των οποίων η κοινωνία είναι αυτό που είναι. Έχουμε, επομένως, εδώ στο επίπεδο της κοινωνίας, μέσα στην παράσταση ή μέσα στον λόγο που η κοινωνία εκφέρει για τον εαυτό της, πράγμα που είναι το ίδιο, ένα τελικό κοινωνικό α-

de l' homme. *Les carrefours du labyrinthe*, II, ό.π· του ίδιου, (1996). *La Montée de l' insignifiance. Les carrefours du labyrinthe*, IV. Paris: Seuil· του ίδιου, (1997) *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe*, V. Paris: Seuil· του ίδιου, (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe*, VI. ό.π.

ντίστοιχο της τελικής ταύτισης του κάθε ατόμου, που δεν μπορεί παρά να είναι και ταύτιση με ένα Εμείς. Η συλλογική οντότητα, ως δικαίω ακατάλυτη, επιτελεί ακόμα μια άλλη θεμελιώδη λειτουργία, κατά τον φιλόσοφο. Συνιστά τη βασική άμυνα του κοινωνικού υποκειμένου εναντίον του θανάτου. Βεβαίως, αν στο σημείο αυτό διερωτηθούμε πώς συγκροτείται αυτός ο ακατάλυτος χαρακτήρας της συλλογικής ταυτότητας των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, όταν ο χαρακτήρας αυτός μπορεί να προκύψει μόνον μέσα από τον ακατάλυτο χαρακτήρα του νοήματος και της σημασίας που αυτές θεσμίζουν, μπορούμε να διαβλέψουμε ένα από τα μεγάλα προβλήματα του εγχειρήματος της διαπολιτισμικής αγωγής. Κάθε απόπειρα απόδοσης ενός διαπολιτισμικού χαρακτήρα στην αγωγή προϋποθέτει κατ' αρχάς ένα ισχυρά επενδεδυμένο Εμείς. Στο σημείο αυτό, όμως, οφείλουμε να διερωτηθούμε ποιο είναι αυτό το ισχυρά επενδεδυμένο Εμείς τούτων των κοινωνιών, όταν ο ανθρωπολογικός τύπος ατόμου που αυτές δημιουργούν εισχωρεί ολοένα και περισσότερο στην ιδιωτική σφαίρα, αναγνωρίζοντας ως σπουδαία αξία τη διαρκή αύξηση του πλούτου και της κατανάλωσης, με αποτέλεσμα να συρρικνώνεται επικίνδυνα η δημόσια σφαίρα¹⁷.

Για τον Καστοριάδη το πιο αινιγματικό ίσως από όλα τα επίπεδα της ιστορίας του κοινωνικού φαντασιακού είναι το επίπεδο της αυτοθέσμησης από κάθε κοινωνία ενός κοινωνικο-ιστορικού Εμείς και της αντίθεσης της κοινωνίας, ανυπέρβλητης έως τώρα, προς το Εμείς των άλλων κοινωνιών. Φαίνεται δηλαδή να υπάρχει πάντα μία διαφορά ανάμεσα στον νόμο που ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις εντός της κοινωνίας και στον μη-νόμο, που κατ' ουσίαν κυριαρχεί στις σχέσεις της κάθε κοινωνίας με τον υπόλοιπο κόσμο. Γιατί όμως αποκλείεται στο ανθρώπινο πεδίο η εξωτερική ετερότητα;

Γνωρίζουμε ότι μέσα στη συγκρότηση του εκάστοτε κοινωνικού κόσμου, η οποία όπως είπαμε προκύπτει ως απόρροια της αυτοθεσμιζουσας δράσης των κοινωνιών, βρίσκει πάντοτε θέση με κάποιον τρόπο η ύπαρξη άλλων ανθρώπων και άλλων κοινωνιών. Τις κοινωνίες που συναντούμε πραγματικά μπορούμε να τις κατανοήσουμε, κατά τον Καστοριάδη, βάσει ενός στοιχειώδους σχήματος, πολύ όμως διαφωτιστικού για το θέμα που μας ενδιαφέρει¹⁸. Τρεις δυνατότητες ανοίγονται, λοιπόν, μέσα από αυτή τη συνάντηση: οι θεσμοί που εγκαθιδρύουν αυτοί οι άλλοι μπορεί να είναι ή ανώτεροι από

17. Βλ. επ' αυτού Θεοδωρίδης, Α. (2006). Η εξάρθρωση της ατομικότητας και το περιεχόμενο της αγωγής. Στο *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου. Δράμα, 4-6 Νοεμβρίου 2005 (σσ. 721-731). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.

18. Βλ. Castoriadis, C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe*, III. ό.π.

τους δικούς μας ή ισοδύναμοι ή κατώτεροι. Είναι φανερό ότι η πρώτη περίπτωση οδηγεί στην πραγματική αυτοκαταστροφή της κοινωνίας, καθώς δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ποτέ τους θεσμούς των άλλων, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής θέσμησης και όχι στο επίπεδο του καθ' έκαστον ανθρώπινου όντος, ως ανώτερους των δικών μας. Μια τέτοια θεώρηση είναι αδύνατη, γιατί θα ισοδυναμούσε με την αποδοχή, εκ μέρους των θεσμών, της παραχώρησης της θέσης τους στους θεσμούς των άλλων. Βεβαίως εδώ αναφερόμαστε στους θεμελιώδεις θεσμούς μιας κοινωνίας, η υιοθέτηση, άνευ επιφυλάξεων, των οποίων θα σήμαινε την κατάρρευση της δανειζόμενης κοινωνίας ως τέτοιας. Κάποιοι δευτερεύοντες θεσμοί γνωρίζουμε ότι συμβαίνει κάποιες φορές να υιοθετούνται προς το καλό της συγκεκριμένης κοινωνίας. Άλλο πράγμα όμως είναι αυτό από την αντικατάσταση των θεμελιωδών θεσμών.

Η συνάντησή μας λοιπόν με τους άλλους δεν μας αφήνει ως δυνατότητες παρά να τους θεωρήσουμε ως κατώτερους ή ίσους. Η ιστορία μας δείχνει ότι σχεδόν πάντα πραγματοποιείται η πρώτη δυνατότητα, αφού στην άλλη περίπτωση θα έπρεπε να εκλαμβάνονται οι άλλοι ως ίσοι προς εμάς αδιακρίτως, πράγμα που δεν μπορεί ποτέ σχεδόν να συμβεί, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε, παραδείγματος χάριν, ότι μου είναι αδιάφορο αν ο ποινικός κώδικας προβλέπει την ποινή του θανάτου στην περίπτωση της μοιχείας ή αν τρώω ή όχι τροφές απαγορευμένες. Εντασσόμενα, όμως, τα πάντα στην κατηγορία του αδιάφορου, θα αποεπενδύονταν. Ύπ' αυτήν την οπτική, εάν οι άλλοι ήταν για 'μένα απλώς άλλοι, δεν θα ίσχυε η δυνατότητά μου όχι μόνο να συγκρίνω τις γλώσσες, διά των οποίων φέρεται το σύνολο του κοινωνικού κόσμου στη συγχρονία και στη διαχρονία, αλλά και τους θεσμούς στο σύνολο τους. Γι' αυτόν τον λόγο λοιπόν ο Καστοριάδης τονίζει ότι αυτό που με μία έννοια είναι η αλήθεια δεν μπορεί να ενσαρκωθεί μέσα στην κοινωνία, αφού αυτή η μη συγκρισιμότητα των πολιτισμών θα σήμαινε για τα υποκείμενα του θεωρούμενου πολιτισμού να ανέχονται αναφορικά με τους άλλους όλα όσα απορρίπτονται στο πλαίσιο του δικού τους πολιτισμού. Το πρόβλημα δε οξύνεται ακόμα περισσότερο όταν σκεφθούμε, πέραν της λογικής των απλουστεύσεων, που με περισσή ευκολία κατά κανόνα χρησιμοποιούμε, στοχαζόμενοι επί των δικαιωμάτων του ανθρώπου, τι θα έπρεπε να πράξουμε στην περίπτωση της εναντίωσης και της σύγκρουσης μεταξύ πολιτισμών. Οφείλουμε εν τέλει να παραδεχθούμε ότι μέσα από αυτό το πρίσμα έχουμε να σηκώσουμε το φορτίο της επίλυσης μιας σειράς προβλημάτων, τα οποία εμφανώς είναι θεωρητικώς άλυτα.

Ο Καστοριάδης μας υπενθυμίζει ότι η ιδέα πως οι άλλοι είναι απλούστατα άλλοι, τόσο απλή αλλά και τόσο αληθινή, συνιστά μια ιστορική δημιουργία, που ακολουθεί αντίθετο δρόμο από ό,τι αυθόρμητο χαρακτηρίζει

τη θέσμιση της κοινωνίας, καθώς οι άλλοι θεσμίσθηκαν σχεδόν πάντοτε ως κατώτεροι. Αυτή η θέσμιση δεν είναι, γράφει ο φιλόσοφος, «κάτι το μοιραίο ή μια λογική αναγκαιότητα. Είναι απλώς η ακραία πιθανότητα, η “φυσική κλίση” των ανθρώπινων θεσμών. Ο πιο απλός τρόπος, με τον οποίο ισχύουν οι θεσμοί για τα υποκείμενά τους, είναι προφανώς η βεβαίωση – που δεν χρειάζεται να είναι ρητή – ότι είναι οι μόνοι “αληθινοί” – και ότι συνεπώς οι θεοί, οι δοξασίες, τα έθιμα κλπ. των άλλων είναι ψευδή. Με αυτή την έννοια, η κατωτερότητα των άλλων είναι απλώς η άλλη όψη της κατάφασης της ιδίας αληθείας των θεσμών της κοινωνίας-Εγώ (με την έννοια που μεταχειριζόμαστε τον όρο Εγώ στην περιγραφή των συστημάτων συγγένειας). Ιδία αλήθεια, λαμβανόμενη ως αποκλείουσα πάσα άλλη, καθιστώντας όλα τα υπόλοιπα θετικό σφάλμα και, στις ωραιότερες περιπτώσεις, διαβολικά ολέθριο (η περίπτωση των μονοθεϊσμών και των μαρξισμών-λενινισμών έρχεται φυσιολογικά στον νου, αλλά δεν είναι η μόνη)»¹⁹.

Ο Καστοριάδης μιλά για ακραία πιθανότητα και για φυσική κλίση, διότι δεν μπορεί να υπάρξει αληθινή θεμελίωση της θέσμησης. Πράγματι, η θέσμιση της κοινωνίας ξεφεύγει από τον καθορισμό, επειδή είναι αυτο-θέση. Δεν μπορεί να θεμελιωθεί σε μια καθολική ratio ούτε στην αντικειμενική πραγματικότητα. Προσδίδοντας νόημα σε οτιδήποτε μπορεί να παρουσιασθεί «εντός» της κοινωνίας, όπως και «εκτός» αυτής, κάνει να είναι τα πράγματα ως τέτοια πράγματα, ως αυτό που είναι, καθιστάμενη έτσι αρχή ύπαρξης, σκέψης, αξίας και δράσης. Με τον τρόπο αυτό κάθε κοινωνία εγκαθίσταται εντός ενός γνωστικού κλεισίματος, πράγμα που αφορά τόσο αυτά που ισχύουν ως δευτερεύοντα όσο και αυτά που ισχύουν ως θεμελιώδη. Και εξαιτίας ακριβώς αυτού του γνωστικού κλεισίματος η οιονεί-ολότητα των μελών μιας κοινωνίας δεν μπορεί να καταλάβει μια ξένη κοινωνία. Εδώ δεν αναφέρεται βεβαίως ο φιλόσοφος σε τετριμμένα εμπόδια, αλλά στα εμπόδια που προκύπτουν από τη συνολική και λεπτομερειακή κατανόηση των αναρίθμητων κανονικοτήτων μιας κοινωνικής ζωής, που προκύπτει από ένα ιδιαίτερο σύμπλεγμα σημασιών, κανόνων, αξιών, νόμων, εργαλείων, κινήτρων κλπ. Ας σημειώσουμε δε και το γεγονός ότι αν κάποιος, οριακά, μπορεί να καταλάβει κάτι από μια ξένη κοινωνία, και πάντα κάτω από πολύ συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές και προσωπικές προϋποθέσεις, αυτό δεν είναι απόρροια μιας δυνητικής ορθολογικής καθολικότητας. Αν το κατανοείν προϋπέθετε μόνο την ορθολογική καθολικότητα, τότε τα πράγματα θα ήταν διαφορετικά. Η ορθολογικότητα, όμως, βυθιζόμενη πάντα σε ένα μάγμα κοινωνικών φαντασιακών σημασιών, περιορίζεται από το ερμηνευτικό πλαίσιο

19. Βλ. Castoriadis, C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. ό.π., (p. 17).

του εκάστοτε κοινωνικού κόσμου²⁰. Είναι δε ίσως περιττό να σημειώσουμε ότι τα πράγματα γίνονται αρκετά διαφορετικά, όταν μιλούμε για κοινωνίες, οι οποίες, όσο άλλες κι αν είναι, δεν είναι ξένες, υπό την έννοια ότι υπάρχει μια συμφυής σχέση ανάμεσα στη δική τους και τη δική μας θέσμιση. Το ενδιαφέρον μας πάντως για τη θέσμιση άλλων κοινωνιών και η αμερόληπτη στάση μας απέναντί τους γίνονται δυνατά μόνον μέσα από την αναγνώριση του γεγονότος ότι η θέσμιση του κόσμου περιλαμβάνει μια σχετική και συμβατική συνιστώσα. Και δεν θα πρέπει, τέλος, να ξεχνούμε ότι από το σημείο αυτό και μετά μπορεί να ξεκινήσει μια πραγματική διερώτηση που πασχίζει να βρει τι δεν είναι σχετικό, αυθαίρετο, στη δική μας θέσμιση του κόσμου, όπως και η ίδια η πράξη²¹.

Όταν ομιλούμε όμως για ακραία πιθανότητα, δεν πρέπει να την ταυτίζουμε με την αναγκαιότητα ή τη μοίρα. Γιατί το αντίθετο, αν και εξαιρετικά απίθανο, είναι παρ' όλ' αυτά πιθανό, όπως μας το δείχνουν οι προσπάθειες για μια σχετική αλλά πραγματική διαφοροποίηση πάνω σε αυτό ορισμένων σύγχρονων κοινωνιών, εντός των οποίων αρθρώνονται βλέψεις κινημάτων κατά της απόρριψης του άλλου και του μίσους εναντίον του.

Επί του ζητήματος όμως που συζητούμε ο Καστοριάδης μας υποδεικνύει ότι θα πρέπει, επίσης, να λάβουμε σοβαρά υπ' όψιν μας και όσα η ψυχαναλυτική σκέψη μας έδειξε, σχετικά με το αντίκρισμα αυτού που συμβαίνει στο επίπεδο της κοινωνίας, στο επίπεδο του ατομικού ανθρώπινου όντος²². Εδώ ανοίγονται δύο οπτικές: Σύμφωνα με την πρώτη, ο αποκλεισμός του άλλου ως άλλου παίρνει τη μορφή της ανάποδης της αγάπης του εαυτού²³. Η επένδυση του εαυτού από το υποκείμενο και η αναγνώριση της αξίας του απαιτεί δηλαδή τη μη αναγνώριση της αξίας του άλλου. Ασφαλώς

20. Φυσικά, εκτός τούτου, η διερώτηση επί των συνθηκών δυνατότητας της κατανόησης άλλων πολιτισμών παραμένει για πολλούς λόγους ανοιχτή και θα παραμείνει ενδεχομένως για πάντα ανοιχτή.

21. Ακριβώς επειδή η αρχαία ελληνική πόλις ήταν δημοκρατική, δηλαδή αμερόληπτη πολιτική κοινότητα, θέτει υπό αμφισβήτηση τη θέσμισή της. Η πόλις πράττει, σκέφτεται και μιλά, αναγνωρίζοντας πως ο νόμος είναι δικό της δημιούργημα. Ζώντας τον εαυτό της ως έδρα της πραγματικής εξουσίας και της άσκησης της δικαιοσύνης, αυτοπεριορίζεται. Η πόλις υπάρχει μη αποδεχόμενη με τις πράξεις της την ύπαρξη ενός ιερού νόμου· ενός νόμου άπαξ και διά παντός δεδομένου. Η αλήθεια αυτή αποτυπώνεται, εκτός από τα έργα των φιλοσόφων, στα έργα των τραγικών ποιητών του 5ου αιώνα και των ιστορικών. Βλ. ενδεικτικά, Αισχύλου, *Προμηθεύς Δεσμώτης*. Loeb Classical Library. Βλ. επίσης, Σοφοκλέους, *Αντιγόνη*. Loeb Classical Library. Βλ. επίσης, Θουκυδίδη, *Περικλέους Επιτάφιος*. Loeb Classical Library.

22. Βλ. Castoriadis, C., *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe. III*. ό.π., (pp. 34-36).

23. Πρβλ. επ' αυτού Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. (trad. B. Reverchon-Jouve), Paris: Gallimard.

24. Βλ. Freud, S. (1981). *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort*. In *Essais*

το μέγα σφάλμα εδώ είναι ότι η απαίτηση της αναγνώρισης του εαυτού προκύπτει μέσα από τον αποκλεισμό της αναγνώρισης οποιουδήποτε άλλου. Έτσι αυτό που στην καλύτερη περίπτωση συνιστά έναν εγκλεισμό ή ένα ανήκειν μετατρέπεται δι' ενός ψευδοσυλλογισμού σε ισοδυναμία ή αντιπροσωπευτικότητα· δηλαδή ο εαυτός αναδεικνύεται ως ο τύπος αυτού που αξίζει. Ο ψευδοσυλλογισμός αυτός, ο οποίος γνωρίζουμε ότι είναι καθολικά διαδεδομένος, θα μπορούσε λοιπόν να συνιστά έναν επαρκή λόγο για την ανάδυση των διαφόρων μορφών υποτίμησης του άλλου ή απόρριψής του. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι η υπέρβαση αυτής της μορφής του αποκλεισμού του άλλου διευθετείται στο πλαίσιο του εκάστοτε κοινωνικού βίου. Απαιτεί την αναγνώριση του υποκειμένου από τον άλλο, πράγμα που αποτελεί ή ήττα ή μεταστροφή του άλλου.

Σύμφωνα με τη δεύτερη οπτική, ο αποκλεισμός του άλλου προκύπτει ως η άλλη όψη του ασυνείδητου μίσους του εαυτού. Ο Freud στα έργα του *Επίκαιροι στοχασμοί για τον πόλεμο και τον θάνατο*²⁴ και *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*²⁵ διαύγασε την ιδέα ότι ο πολιτισμός συνεπάγεται καταστολή και απώθηση των ενορμήσεων, αλλά και ότι είναι αδύνατη η υπέρβαση της ενόρμησης του θανάτου, της αυτοκαταστρεπτικής και ετεροκαταστρεπτικής ενόρμησης²⁶. Μια ερμηνεία της ενόρμησης αυτής αναγνωρίζει στην ψυχή την πανίσχυρη τάση της για επανάληψη (θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για αδράνεια, αναφορικά με το σύνολο των ανθρώπινων πληθυσμών). Στο δεύτερο μάλιστα έργο του ο Freud μιλά για την αμοιβαία εχθρότητα μεταξύ των πολιτισμών, η οποία έχει άμεση σχέση με την ανάγκη των ναρκισσιστικών τους ταυτίσεων ή των ταυτίσεών τους με την κουλτούρα²⁷.

Το γεγονός, τώρα, ότι ο πολιτισμός συνεπάγεται αναπόφευκτα απώθηση των ενορμήσεων, συνδέεται, ως γνωστόν, με το γεγονός της διατήρησης μιας εχθρικής στάσης της ψυχής προς την κοινωνία, εξαιτίας της κοινωνικοποιητικής διεργασίας την οποία υφίσταται. Συναφώς, συνδέεται και με την αξεπέραστη εμμονή αυτής της κατάστασης που σχηματίζεται από τον εγωκεντρισμό, τον πρωταρχικό ναρκισσισμό, από την παντοδυναμία της σκέψης, από το μίσος του άλλου και την τάση προς την καταστροφή του, στο

de psychanalyse. (trad. P. Cotet, A. et O. Bourguignon, J. Altounian, A. Rauzy), Paris: Payot.

25. Βλ. Freud, S. (1979). *Malaise dans la civilisation*. (trad. Ch. et J. Odier), Paris: PUF.

26. Βλ. Freud, S. (1981). Au-delà du principe du plaisir. In *Essais de psychanalyse*. (trad. P. Cotet, A. et O. Bourguignon, J. Altounian, A. Rauzy), Paris: Payot.

27. Πρβλ. επ' αυτού, Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Πρβλ. επίσης, Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

28. Βλ. επ' αυτού Freud, S. (1981). Au-delà du principe du plaisir. In *Essais de psychanalyse*.

μέτρο που αυτός ο άλλος αντιτίθεται στις επιθυμίες μας ή και απλώς είναι άλλος, και από την πανίσχυρη τάση μας να αποσυρόμαστε στο φαντασματικό σύμπαν. Σε αυτόν τον κόσμο τον επικεντρωμένο στο εγώ μπορεί να επέλθει η απόρριψη του ατόμου στο οποίο κατέληξε μεταβαλλόμενη η ψυχική μονάδα, στον βαθμό που το άτομο αποτελεί το ορατό και πραγματικό ίχνος της διάσπασής της²⁸. Ύπ' αυτήν την έννοια το μίσος του εαυτού διέπει κάθε ανθρώπινο ον. Κι αυτό το μίσος μπορεί να γεννά και να καλλιεργεί όλες τις μορφές του μίσους του άλλου, διατηρώντας το αίσθημα και αλλάζοντας αντικείμενο. Εκείνο που δεν επιθυμεί τελικώς το υποκείμενο σε αυτό το πλαίσιο είναι να ξανασυναντήσει τον εαυτό του στο αντικείμενο. Η υπέρβαση, τώρα, αυτής της δεύτερης μορφής του μίσους του άλλου απαιτεί, σημειώνει ο φιλόσοφος, πολύ βαθύτερες διεργασίες ψυχικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Κυρίως απαιτεί από το ανθρώπινο ον την αποδοχή της πρώτης και έσχατης βεβαιότητας που διέπει τη ζωή του, δηλαδή την αποδοχή της θνητότητάς του²⁹. Και η αποδοχή αυτή έρχεται βεβαίως δεύτερη σε σχέση με αυτή που προηγήθηκε: δηλαδή την αποδοχή του θανάτου του στη φαντασιακή του ολότητα, στην παντοδυναμία, στον περιορισμό του σύμπαντος εντός του³⁰.

Τώρα, στο σημείο αυτό και όχι πριν αρχίζει μια πραγματική φιλοσοφική συζήτηση. Εάν σταματούσαμε εδώ θα εγκλωβιζόμασταν στη σημερινή καταστατική θέση, όπου θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε θερμά την εφαρμογή των δικαιωμάτων του ανθρώπου και ταυτόχρονα τη θέση ότι δεν μπορεί να είναι επιτρεπτή η έκφραση αξιολογικών κρίσεων επί των άλλων πολιτισμών, ακριβώς γιατί οι πολιτισμοί είναι διαφορετικοί. Έτσι όμως είναι προφανές ότι δεν μπορούμε, όπως είπαμε, να κρίνουμε ούτε ενδεχομένως

analyse. ό.π. Προβλ. το εξάιρετο έργο της Aulagnier, P. (2001). *Η βία της ερμηνείας. Από το εικονόγραμμα στο εκφερόμενο*. (μτφρ. Μ. Κουνεζή), Αθήνα: Εστία, στο οποίο η συγγραφέας κατόρθωσε να υλοποιήσει τη φροϋδική μεταψυχολογική στροφή του Πέραν της αρχής της ευχαρίστησης, δίνοντας μια ενσαρκωμένη διάσταση στην ενόρμηση του θανάτου ως συστατικού στοιχείου της ψυχικής ζωής.

29. Με άλλα λόγια απαιτεί από το ανθρώπινο ον να αυτοπεριορίζεται. Βλ. επ' αυτού, Theodoridis, A. (2008). The ethos of mortality as the foundation of democratic education. In K. Boudouris & M. Knežević (ed.), *Paideia: Education in the Global Era, v. I*, (pp. 238-249). Athens: Ionia· του ίδιου, (2008), *Humanization through liberation from the cycle of hubris: the purpose of education*. Προφορική ανακοίνωση στο 20th International Conference of Philosophy: Greek Philosophy and the issues of our age. International Association of Greek Philosophy, International Center of Greek Philosophy & Culture, South African Society for Greek Philosophy & The Humanities, American Society for Greek Philosophy. Κρήτη, 12-18 Ιουλίου.

30. Βλ. Castoriadis, C. (1975). *L' institution social-historique: L' individu et le chose* (κεφ. VI). Η *L' Institution imaginaire de la société*. ό.π., (pp. 371-455).

31. Παρακάμπτοντας επιπλέον το γεγονός ότι η θέση του περί της αδυναμίας αξιολό-

να αντιταχθούμε σε πολιτισμούς, οι οποίοι βάλλουν κατά των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Εκτός κι αν θεωρήσουμε τον ναζιστικό πολιτισμό ή το καθεστώς της σημερινής Ινδίας ως εθνογραφικά αξιοπερίεργα ή μιλήσουμε, όπως ο Lévi-Strauss, για ιστορικές δομές, οι οποίες είναι διαφορετικές και γι' αυτό ασύγκριτες, αλλά εξίσου ενδιαφέρουσες³¹.

Ας σημειώσουμε κατ' αρχάς ότι ο λόγος επί των δικαιωμάτων του ανθρώπου συνδέθηκε στενά με την ιδεολογία της προόδου, την ψευδαίσθηση της γραμμικότητας³², της ιστορίας ως διαδικασίας εξορθολογισμού³³. Η ι-

γησης άλλων πολιτισμών προκύπτει ασφαλώς στο πλαίσιο κάποιου συγκεκριμένου πολιτισμού· άρα, ότι ισχύει μόνο γι' αυτόν. Βλ. Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon· του ίδιου, (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.

32. Στο πλαίσιο της ιδεολογίας της προόδου συναντώνται μια βαθιά κριτική πολιτική φιλοσοφία, όπως και ένα πολιτικό κίνημα της συλλογικότητας, κριτικό, δημοκρατικό και, το κυρίαρχο, ήδη από τον 18ο αιώνα, αίτημα ενός διαρκούς εξορθολογισμού, που ενσαρκώνει την καπιταλιστική λογική της ανάπτυξης. (Βεβαίως τα πρώτα ίχνη αυτού του αιτήματος εμφανίζονται πιο πριν: ο M. Weber θα συνδέσει την αυγή του καπιταλισμού με τη Μεταρρύθμιση και την Αντιμεταρρύθμιση που σημαδεύουν τον 16ο και τον 17ο αιώνα.) Διεπόμενη η ιδεολογία της προόδου από μια τελεολογική θεώρηση της Ιστορίας, καθώς είναι δέσμια μιας ρασιοναλιστικής μεταφυσικής, σηματοδοτεί την εγγύηση ότι είναι δυνατή η επίλυση όλων των προβλημάτων της ανθρωπότητας με την εφαρμογή των κανόνων της λογικής. Για την ιδεολογία της προόδου ο Λόγος πρέπει να ανακαλυφθεί στα ίδια τα πράγματα. Ο Λόγος αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στην Ιστορία είτε γραμμικά (Kant, Comte κλπ.) είτε διαλεκτικά (Hegel, Marx). Η ιδέα της προόδου δεν υπήρξε αυτονόητη μόνο για τη νεο-κλασική οικονομική θεωρία και τους φιλελεύθερους, εφόσον θεωρείται ότι αυτή έδωσε τα ιδεολογικά ερείσματα για την υπέρβαση του φεουδαλισμού και τη μετάβαση στον καπιταλισμό, αλλά και για τους μαρξιστές, οι οποίοι αντιμετώπισαν την πρόοδο ως αναπότρεπτη τάση της κοινωνικής και ιστορικής πορείας, πιστεύοντας ότι το μέτρο της προόδου είναι υλικό-τεχνικό και ότι η υλικό-τεχνική δύναμη ως τέτοια συνιστά την αποφασιστική συνθήκη της ανθρώπινης χειραφέτησης. Εξυμνούμενη η ιδέα της προόδου στο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, ώθησε στα όριά της τις σημασίες του καπιταλιστικού κόσμου, στηρίζοντας τα αντίστοιχα μοντέλα οργάνωσης. Η ιδεολογία της προόδου δέχθηκε βεβαίως κριτική στο πεδίο της φιλοσοφίας κατά τη διάρκεια της νεωτερικότητας. Κατά το τελευταίο δε περίπου τέταρτο του 20ου αιώνα δέχθηκε κριτική και από τους εκφραστές ριζοσπαστικών ρευμάτων στο οικολογικό κίνημα, όπως και από τους εκφραστές του μεταμοντέρνου πνεύματος. Για μια σφαιρική προσέγγιση του θέματος στο επίπεδο της φιλοσοφικής κριτικής βλ.ενδεικτικά, Δελγηιώργη, Α. (1996). *Ο Μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Αναφορικά με την κριτική εκ μέρους του οικολογικού κινήματος και της μεταμοντέρνας σκέψης, αντίστοιχα, βλ. ενδεικτικά Bookchin, M. (1993). *Ξαναφτιάχνοντας την κοινωνία*. (μτφρ. Τ. Κυπριανίδης), Αθήνα: Εξάντας και Best, S. & Kellner, D. (1997). *The Postmodern turn*. N. York: Guilford Press.

33. Ο Habermas στη θεωρία του της επικοινωνιακής δράσης, επιχειρώντας να ξεφύγει από τον ασφυκτικό κλοιό της εξουσιαστικής-εργαλειακής ορθολογικότητας που στήνει η κοινωνία του ύστερου καπιταλισμού προκειμένου να αφομοιώσει τα άτομα, θα προβάλλει την επικοινωνία, εξιδανικεύοντάς την, ως ένα όχημα που μπορεί να οδηγήσει σε μια συμφιλιωμένη-αρμονιστική κοινωνία καθαρά έλλογων και αυτοσυνειδητών ατόμων, για τα οποία η αλλοτρίωση, η πραγματοποίηση και η άνιση κατανομή της εξουσίας θα είναι παρελθόν. Τα

δεολογία αυτή της εγγυημένης προόδου, διάχυτη στα περιεχόμενα τόσο του παραδοσιακού φιλελευθερισμού όσο και του παραδοσιακού μαρξισμού,³⁴ καλλιεργούσε την αυταπάτη της δημιουργίας ενός κοινού ανθρώπινου πολιτισμού, εντός του οποίου θα απαλείφονταν όλες αυτές οι διαφορές που μόνον εστίες προβλημάτων, εν όψει του εξανθρωπισμού του ανθρώπινου όντος, μπορούσαν να είναι. Βεβαίως ο κοινός αυτός πολιτισμός δεν θα μπο-

δρώντα επικοινωνιακά υποκείμενα, καθώς αλληλοκατανοούνται, μπορούν κατά τον Habermas να συναινούν αβίαστα στο πλαίσιο ενός ελεύθερου από κυριαρχία διαλόγου, αφού και μόνον η συμμετοχή στις γλωσσικές διαδράσεις οδηγεί κατ' ανάγκην, σύμφωνα με τον φιλόσοφο, στην αναγνώριση των προϋποθέσεων του διαλόγου. Ξεχνά, όμως, ότι αυτές οι προϋποθέσεις είναι αναγκαίες μόνο γι' αυτούς οι οποίοι αποδέχονται την αξία του. Είναι ολοφάνερο ότι από τη δομή της επικοινωνίας και της συνεννόησης δεν μπορούμε να εξαγάγουμε μια κανονιστική έννοια του διαλόγου. Επικοινωνία και συνεννόηση βρίσκουμε σε όλες τις κοινωνίες μέσα στην ιστορία. Από αυτό όμως το γεγονός δεν συνάγεται η δυνατότητα ενός ελεύθερου από καταναγκασμούς διαλόγου. Ο Habermas παραγνωρίζει και το γεγονός ότι, αν η διακατανόηση υπάρχει και στο εσωτερικό μιας κλειστής κοινωνίας και μάλιστα ήδη δομημένη από τη θέσμισή της, η δυνατότητα των συμμετεχόντων να δεχθούν τα επιχειρήματα του άλλου προϋποθέτει τη διάρρηξη της κλειστής τους κοσμοεικόνας: προϋποθέτει την αμφισβήτηση αυτής της κοινωνικής θέσμησης. Με άλλα λόγια αυτό που ο Habermas παραγνωρίζει, όταν τίθεται αντιμέτωπος με το αίτημα της διακατανόησης και συνεργασίας σε οικουμενικό επίπεδο, είναι ότι για την ικανοποίησή του απαιτείται μια αλλαγή ανθρωπολογικού χαρακτήρα. Υπ' αυτήν την έννοια, θεωρούμε ότι τόσο η χαμπερμασιανή θεωρία της επικοινωνιακής διάδρασης όσο και η χονετιανή ηθική θεωρία της αναγνώρισης, εντός της οποίας επιχειρείται η υπέρβαση των δυσκολιών της πρώτης, ενώ τοποθετούνται ενώπιον ενός τέτοιου αιτήματος, αγνοώντας αυτήν την προϋπόθεση, οδηγούνται σε αδιέξοδο. Βλ. Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interest*. (tran. J. J. Shapiro), Cambridge: Polity Press· του ίδιου, (1987). *Théorie de l' agir communicationnel, I, II*. (trad. J.-L. Schlegel), Paris: Fayard· του ίδιου, (1993). *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*. (μτφρ. Α. Αναγνώστου – Α. Καραστάθη), Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Βλ. επίσης, Honneth, A. (2000). *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση. Για την ανανέωση της Κριτικής Θεωρίας*. (εισαγ.-μτφρ. Κ. Καβουλάκος), Αθήνα: Πόλις. Πρβλ. Taylor, Ch. (1992). *Multi-culturalism and the "Politics of Recognition"*. Princeton: Princeton University Press. Πρβλ. επίσης, Wellmer, A. (2001) *Η ελευθερία στον νεωτερικό κόσμο. Για μια ερμηνευτική του δημοκρατικού πολιτισμού*. (μτφρ. Κ. Καβουλάκος) Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Πρβλ. επίσης Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1999). Ηθική και θρησκεία για μια παγκόσμια πολυπολιτισμική κοινωνία. Το αίτημα μιας κοινής ηθικής. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2-3, 145-169. Πρβλ. επίσης, Δελγκωνσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης*.

34. Βλ. ενδεικτικά, Ferry, L. & Renaut, A. (1985). *Philosophie politique, 3: Des droits de l' homme à l' idée républicaine*. Paris: PUF. Πρβλ. Sandel, M. (2003). *Ο φιλελευθερισμός και τα όρια της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις. Βλ. επίσης, Hegel, G.W.F. (1940). *Principes de la Philosophie du Droit*. (trad. A. Kaan), Paris: Gallimard. Βλ. επίσης, Marx, K. (1978). *Κριτική της εγγεγραμμένης φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου*. (μτφρ. Μπ. Λυκούδης), Αθήνα: Παπαζήσης. Βλ. επίσης, Marx, K. & Engels, F. (1985). *Sur la Révolution française*, (ανθολογία του C. Mainfroy), Paris: Messidor/Ed. Sociales.

35. Το είδος αυτό του ανθρώπου συντονίζεται με ό,τι η Δύση αναγνώρισε ως ανάπτυξη:

ρούσε παρά να είναι ο δυτικός. Έτσι είτε η πρόοδος θα είχε έναν χαρακτήρα βαθμιαίο και σταθερό, όπως ήθελε ο φιλελευθερισμός είτε μέσω ενός άλματος θα οδηγούσε σε έναν ποιοτικό μετασχηματισμό, όπως ήθελε ο μαρξισμός και ο αναρχισμός, πάντως σίγουρα θα έδειχνε τα λαμπρά της έργα, αφού, ηλίου φαινότερον, οι άλλοι θα αναγνώριζαν το μεγαλείο του δυτικού κόσμου και επομένως έτσι θα λύνονταν όλα τα προβλήματα.

Το φάντασμα του homo oeconomicus³⁵, απλή κατάληξη των ψευδο-φιλοσοφιών της ιστορίας, είτε υποδηλώνοντας την πίστη μας στην αρχή ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ρυθμισμένος για την πρόοδο είτε εμπνέοντας διάφορες χειραγωγικές μεθόδους, προκειμένου να οδηγηθούν οι άλλοι να το ενσαρκώσουν, θεμελίωνε μια σύλληψη του ανθρώπινου μέλλοντος, που επιτέλους θα είχε τα χαρακτηριστικά που η Δύση οραματιζόταν³⁶.

Κι αν ωστόσο αυτή η παράσταση της προόδου, που δέχθηκε σοβαρές επικρίσεις ήδη από τον 19ο αιώνα, υπέστη βαριά πλήγματα κατά τον 20ο από το γεγονός του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, της ανόδου του φασισμού, του ναζισμού και του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, παρ' όλ' αυτά εξακολουθεί να εμπνέει τις σιωπηρές βλέψεις μας για έναν οικουμενικό πολιτισμό, βλέψεις στις οποίες εντάσσεται και η εφαρμογή μιας αγωγής με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, όταν αυτή εθελουφλεί. Δεν μπορούμε όμως να συνεχίζουμε να πράττουμε σαν να μη γνωρίζουμε ότι οι βλέψεις μας αυτές είναι σαθρές, αφού εν τέλει έχει κλονισθεί η βεβαιότητα του δυτικού ανθρώπου ότι αντιπροσωπεύει την πραγμάτωση της εγγενούς ολοκλήρωσης του συνόλου της ανθρωπότητας.

Είναι αλήθεια ότι αν οι άλλοι αφομοίωσαν κατά κανόνα κάτι από τον δυτικό κόσμο αυτό έχει να κάνει με τα επιτεύγματα του τεχνικού πολιτι-

δηλαδή την αύξηση του πλούτου μέσω της αύξησης της παραγωγής, την αύξηση της ισχύος μέσω της αύξησης του πλούτου, την αύξηση των χρόνων ζωής, εν ολίγοις την άνοδο του βιοτικού επιπέδου, δυνάμει της αύξησης της γνώσης και δει της τεχνικής γνώσης, της έλλογης εφαρμογής της επιστήμης στη βιομηχανία. Για την ανάπτυξη της οικονομικής ιδεολογίας στη Δύση βλ. Polanyi, K. (1983). *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*. (trad. M. Malamoud), Paris: Gallimard· του ίδιου, (1968). *Our obsolete market mentality*. In G. Dalton (dir.), *Primitive, Archaic and Modern economies. Essays of Karl Polanyi* (pp. 59-77). Boston: Beacon Press. Βλ. επίσης Dumont, L. (1977 και 1991). *Homo aequalis*, t. I, *Genèse et épanouissement de l' idéologie économique* και t. II, *L' idéologie allemande*, Paris: Gallimard.

36. Το έργο του P. Virilio, εναντιούμενο στην εθελούσια τύφλωση του δυτικού πολιτισμού μπροστά στις μοιραίες συνέπειες των τεχνικών επιτευγμάτων του, μας προειδοποιεί για τις διαδοχικές φθορές που συνεπφέρει η «πρόοδος» πριν φθάσει στην ολοκληρωτική καταστροφή. Βλ. Virilio, P. (1997). *Vitesse et politique*. Paris: Galilée· του ίδιου, (1991). *L' écran du désert*. Paris: Galilée· του ίδιου, (1993). *L' art du moteur*. Paris: Galilée.

37. Για τη συμβολή της εκπαίδευσης σε αυτή την κατεύθυνση βλ. Chomsky, N. (2002).

σμού. Αντί να αναγνωρίσουν τις σημασίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, του νόμου, του αυτοπεριορισμού, της ανοιχτής ερώτησης, συνεχίζουν να οχυρώνονται πίσω από παραδόσεις τις οποίες ιεροποιούν, διατηρώντας τις κοινωνίες στις οποίες εγκαταβιώνουν σημασιακά περίκλειστες. Είναι βέβαιο και πρέπει να δούμε ξεκάθαρα το γεγονός ότι η Δύση δεν κατάφερε να διεισδύσει σε αυτούς τους κλειστούς κοινωνικούς κόσμους και να πείσει για τη σπουδαιότητα του *habeas corpus*, για τη σπουδαιότητα του ενστερνισμού των αξιών της δημοκρατίας.

Το δυτικό μοντέλο έχοντας υποστεί σοβαρά πλήγματα και εκ των έσω, μέσω της κρίσης της προόδου και της ανάπτυξης, εξακολουθεί να χάνει, αν δεν έχει ήδη χάσει, το περιεχόμενό του και στις χώρες καταγωγής του. Οι δυτικές κοινωνίες είναι πασιδηλο ότι διάγουν σε ένα απόλυτο κενό σημασιών. Οι κεντρικές αξίες που τις συνέχουν είναι αυτές της κατοχής πλούτου και ισχύος. Η καταστροφή των κοινοτήτων, του πνεύματος της αλληλεγγύης, δημιουργούν τις συνθήκες μιας προϊούσας «αποκοινωνικοποίησης». Ολοένα και περισσότερο εξαφανίζονται και τα τελευταία ίχνη της δυνατότητας του ανθρώπου να αποστασιοποιείται από την πραγματικότητα για να ασκήσει κριτική, να αναστοχάζεται και να δημιουργεί³⁷. Ολοένα και περισσότερο οι άνθρωποι εισχωρούν στον κομπορμιισμό, στο μη-νόημα της αύξησης της κατανάλωσης για την κατανάλωση, στην επιθυμία της μεγέθυνσης των απολαύσεων, στη γενικευμένη αδιαφορία. Επομένως, αυτό που νοσεί βαριά είναι η δημοκρατία³⁸. Το παράδειγμα ενός πολίτη ικανού να άρχει και να άρχεται, να ενδιαφέρεται ενεργά για τις κοινές υποθέσεις, να μετέχει δηλαδή στο κοινό της πόλεως είναι υπό εξαφάνισιν. Ανύπαρκτη η διαβουλευτική πολιτική συλλογικότητα έχει μεταβιβάσει την εξουσία της στα χέρια επαγγελματιών πολιτικών, οι οποίοι διατείνονται ότι την αντιπροσωπεύουν. Δεν ξεχνούμε, βεβαίως, ότι ορισμένες ελευθερίες, ως αποτέλεσμα προγενέστερων αγώνων, παραμένουν, αν και μερικές είναι κατ' ουσίαν αμυντικές. Με ποιον τρόπο λοιπόν θα μπορούσαν οι κοινωνίες αυτές να αποτελέσουν πειστικό παράδειγμα για τον υπόλοιπο κόσμο; Είναι φανερό ότι βρισκόμαστε ενώπιον ενός μεγάλου πολιτικού προβλήματος, που παίρνει σήμερα εκρηκτικές διαστάσεις από τη σοβαρή αντινομία που ενυπάρχει στον δυτικό πολιτισμό.

Αν και ο συνιβερσαλισμός δεν αποτελεί ιδιαίτερη δημιουργία της Δύσης, υπό την έννοια ότι και ο Χριστιανισμός, ο Βουδισμός ή το Ισλάμ είναι ου-

Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση. Αθήνα Καστανιώτης.

38. Για μια σφαιρική εξέταση του ζητήματος βλ. Κονδύλης, Π. (2000). *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από τον φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο· του ίδιου, (1992). *Η ηδονή, η ισχύς, η ουτοπία*. Αθήνα: Στιγμή.

39. Γι' αυτόν τον λόγο ο δυτικός κόσμος αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αξία της α-

νιβερσαλιστικοί, ωστόσο η διαφορά του δυτικού ουνιβερσαλισμού από αυτούς, που αναγνωρίζουν σε όλους τους ανθρώπους το δικαίωμα να προσχωρήσουν στον κόσμο τους αλλά με ομολογία πίστεως, πράγμα που συνεπάγεται την εισχώρηση τους σε έναν κλειστό κόσμο σημασιών, αποκρυσταλλώνεται στο γεγονός ότι συνιστά ρήξη αυτού του εγκλεισμού³⁹, αμφισβήτηση των παραστάσεων της φυλής, των θεσμών· ρήξη η οποία εκφράζεται με τις ιδέες της ελευθερίας και της ισότητας, με την αυτοκυβέρνηση της συλλογικότητας, τα δικαιώματα του ανθρώπου και του πολίτη, με τη δημοκρατία και τη φιλοσοφία. Ύπ' αυτήν την έννοια ο ελληνοδυτικός πολιτισμός, αν και είναι ένας πολιτισμός μεταξύ άλλων, είναι ένας πολιτισμός ιδιαίτερος, καθώς είναι ο μόνος που αναγνωρίζει την ετερότητα των άλλων, πράγμα που δεν είχε γίνει ποτέ πριν. Ιδιαίτερος είναι όμως και εξαιτίας του γεγονότος ότι αναγνώρισε το αίτημα της καθολίκευσης όσον αφορά την αξία κανόνων που έχουν οικουμενική σημασία, όπως παραδείγματος χάριν είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η καθολίκευση δε αυτή ως έναν βαθμό είναι πραγματική, όχι γιατί έχει πραγματοποιηθεί, αλλά επειδή τίθεται ρητά ως απαίτηση. Ενώ όμως αναγνωρίζουμε ότι οι αξίες της Δύσης είναι οικουμενικές, στον βαθμό που δεν υπάρχουν αναφορικά με κάθε ιδιαίτερη κοινωνικο-ιστορική κλειστότητα, δεν θα πρέπει να κάνουμε πως ξεχνούμε ότι οι αξίες αυτές έχουν μια ιδιαίτερη κοινωνικο-ιστορική ρίζα, πράγμα που δεν είναι καθόλου τυχαίο. Αυτή δε η ρήξη του εγκλεισμού έχει συντελεσθεί στον ελληνοδυτικό πολιτισμό εδώ και εικοσιπέντε αιώνες, ενώ στους άλλους όχι. Και σε τελευταία ανάλυση, ως μην παραγνωρίζουμε το γεγονός, ως προς το θέμα που μας ενδιαφέρει, ότι μόνον αυτός ο πολιτισμός έθεσε το αίτημα μιας διαπολιτισμικής αγωγής.

Εάν λοιπόν επιχειρούσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, γιατί οι άλλοι πολιτισμοί, πέραν του δυτικού, δεν αναγνώρισαν μέχρι σήμερα και ούτε φαίνεται να επιθυμούν να αναγνωρίσουν την ανάγκη εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής αγωγής, θα ήταν σαν να επιχειρούσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα, γιατί αυτοί οι άλλοι πολιτισμοί δεν θεωρούν υποχρέωσή τους να υποστηρίξουν λελογισμένα τις αξίες τις οποίες ενσαρκώνουν. Η απάντηση

νεκτικότητας. Αναφορικά με την ανάδειξή της στο πλαίσιο της νεότερης φιλοσοφίας βλ., ενδεικτικά, Locke, J. (1983). *A letter concerning toleration*. (tran. J.H. Tully), Indianapolis: Hackett Publishing Company. Βλ. επίσης, Voltaire, (1989). *Traité sur la tolérance*. (ed. R. Pomeau), Paris: Flammarion. Βλ. επίσης, Rousseau, J.J. (2001). *Du contrat social*. Paris: Flammarion. Βλ. επίσης, Kant, I. (1999). *Qu' est-ce que les Lumières?* (trad. J.M. Muglioni), Paris: Hatier· του ίδιου, (2007). *Vers la paix perpétuelle*. (trad. M. Marcuzzi), Paris: Vrin· του ίδιου, (1947). *Idée d' une histoire universelle du point de vue cosmopolitique*. (trad. S. Piobetta), Paris: Aubier.

40. Ας επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι η μεταμοντέρνα σκέψη συντονίζεται με τις ε-

και στις δύο ερωτήσεις είναι αβίαστη: Διότι απλούστατα και οι δύο απαιτήσεις δεν είναι δυνατόν να αναδυθούν στον κόσμο σημασιών που έχουν εγκαθιδρύσει. Έτσι εάν στον ελληνοδυτικό πολιτισμό είναι δυνατή η υπεράσπιση διά του λόγου των αξιών μας, είναι γιατί στο πλαίσιο αυτού του πολιτισμού η λογική συζήτηση του αποδεκτού και του μη αποδεκτού έχει αναδειχθεί σε κεντρική αρχή οργάνωσης του κοινωνικού κόσμου. Εάν λοιπόν ο άλλος επιθυμήσει να εισχωρήσει σε αυτή τη συζήτηση, αυτό σημαίνει ότι έχει ήδη προσχωρήσει στη δική μας παράδοση, όπου τα πάντα μπορούν να αμφισβητηθούν, εάν χρειασθεί, γινόμενα αντικείμενο λελογισμένης συζήτησης. Εάν ενστερνίζεται, όμως, μία παράδοση με ιερό χαρακτήρα, δεν έχει κανένα νόημα να του επιβάλουμε μια λογική συζήτηση. Για να αποδεχθεί λοιπόν την καθολικότητα, με το περιεχόμενο που η Δύση της έχει προσδώσει, θα πρέπει να βγει από τον εγκλεισμό των σημασιών, εντός του οποίου έχει εγκατασταθεί, και να συνταχθεί με έναν Λόγο, ο οποίος θα σημαίνει την αποφασιστική διάκριση μεταξύ *factum* και *jus*, διάκριση που συνιστά το κυριότερο όπλο κατά της παράδοσης και κατατείνει στην αποδοχή της δυνατότητας των ατόμων και του κοινωνικού συνόλου να παράγουν τις αρχές που επιθυμούν να διέπουν τις ζωές τους.

Μπορούμε τώρα να διερωτηθούμε: Τι έχουμε λοιπόν να πράξουμε στο πεδίο άσκησης μιας διαπολιτισμικής αγωγής, ενόσω εντός του ελληνοδυτικού πολιτισμού διάγουμε στο πλαίσιο μιας παρατεταμένης αφάνειας του αγώνα για την ελευθερία, του αγώνα για τη δημοκρατία⁴⁰;

πικρατούσες κοινωνικές τάσεις και κυρίως με την ανικανότητα των κοινωνιών να δημιουργήσουν νέες σημασίες, προκειμένου να αμφισβητήσουν τον εαυτό τους. Ας δούμε πώς.

Κατ' αρχάς, είναι γνωστό ότι ο μεταμοντερνισμός ως θεωρία απορρίπτει τη συνολική άποψη της ιστορίας ως προόδου, απόρριψη η οποία καθ' εαυτήν είναι ορθή. Ωστόσο, η μεταμοντέρνα σκέψη αποφεύγει το ερώτημα, αν εξ αυτού συνάγεται ότι όλες οι ιστορικές περιόδους και όλα τα κοινωνικά καθεστώτα είναι ισοδύναμα. Ας μην ξεχνούμε ότι από το σημείο αυτό εύκολα μπορούμε να ολισθήσουμε σε έναν πολιτικό αγνωστικισμό, ο οποίος θα μπορούσε να κυφορεί πολλούς κινδύνους. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και κάθε απόπειρα άρθρωσης ενός λόγου, ο οποίος επιχειρεί να υπερασπισθεί τη δημοκρατία ή τα δικαιώματα του ανθρώπου, υπεραπλουστεύοντας επικίνδυνα.

Συναφώς, η μεταμοντέρνα σκέψη απορρίπτει την ιδέα ενός ομοιόμορφου λόγου, απόρριψη η οποία επίσης καθ' εαυτήν είναι ορθή. Δεν προστρέπει όμως η σκέψη αυτή, ταυτοχρόνως με τη διατύπωση της απόρριψης, να απαντήσει στη θεμελιώδη ερώτηση, αν όλοι οι τρόποι του σκέπτεσθαι είναι ισοδύναμοι ή απλώς αδιάφοροι. Συντονιζόμενη με τον άφθονο λόγο για τον πλουραλισμό, την αναγνώριση και τον σεβασμό της ετερότητας, φθάνει να απωθεώνει τον εκλεκτικισμό, παράλληλα με τη γενίκευση της αρχής ότι «όλα κολλάνε», εξουδετερώνοντας έτσι τον κριτικό στοχασμό και νομιμοποιώντας εν τέλει αυτό που υπάρχει απλώς και μόνον γιατί υπάρχει. Γιατί, εν ονόματι ποιου πράγματος μπορούμε να δεχθούμε τη διακηρυγμένη αφοσίωση των μεταμοντέρνων στοχαστών στη δημοκρατία, στα ανθρώπινα δικαιώματα, στον αντιρασισμό, όταν παράλληλα επιμένουν σε έναν απόλυτο σχετικισμό και ανάγουν τα πάντα σε αφηγήσεις που είναι ισότιμες; Αν όλες οι αφηγήσεις είναι ισότιμες, πώς θα μπορούσαμε

Επιχειρώντας να δώσουμε κάποια στοιχεία απάντησης στο ερωτήμα αυτό, ας τονίσουμε κατ' αρχάς ότι η προσπάθεια για την εφαρμογή μιας αληθινής διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία δεν θα αποκλείει τον άλλο, είναι, πράγματι, μια προσπάθεια πολύ σπουδαία. Σε καμία όμως περίπτωση αυτή δεν θα πρέπει να συμπορεύεται με την παραίτησή μας από αρχές και αξίες που δημιουργήθηκαν εντός του ελληνοδυτικού πολιτισμού (που σε τελευταία ανάλυση, όπως είπαμε, θέτει και το αίτημα της διαπολιτισμικής αγωγής). Διότι πράγματι ο πολιτισμός αυτός έχει μια ιδιομορφία. Είναι ο μόνος που ενδιαφέρθηκε για την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, που θέλησε να τους γνωρίσει, που αναρωτήθηκε πάνω σε αυτούς και που έθεσε τον εαυτό του υπό αμφισβήτηση μέσα από τη γνώση που αποκόμισε, συγκρίνοντάς τον με αυτούς τους πολιτισμούς⁴¹. Αυτό είναι έργο αυτής της παράδοσης και δυνάμει αυτής της παράδοσης εμείς σήμερα μπορούμε να σκεφτόμαστε και να θέτουμε το αίτημα μιας διαπολιτισμικής αγωγής. Κι αν μπορούμε να συζητούμε πραγματικά για την επίλυση των προβλημάτων που γεννιούνται στο πλαίσιο αυτού του αιτήματος, τούτο είναι δυνατό δυνάμει ακριβώς αυτής της παράδοσης, η οποία συνιστά τη *de facto* και τη *de jure* προϋπόθεση αυτής της συζήτησης. Άρα, για να το πούμε ευθέως, η συνθήκη για την πραγμάτωση μιας διαπολιτισμικής αγωγής είναι η επαναδημιουργία, στην κυριολεξία, της δημοκρατίας στη Δύση⁴². Ας μην ξεχνούμε ότι η δημοκρατία έχει έναν βαθιά οικουμενικό χαρακτήρα, που όταν τον αγνοεί αυτοκαταστρέφεται. Το παράδειγμα της κατάλυψης της αθηναϊκής δημοκρατικής πόλεως, όταν αυτή εισχώρησε στην ύβριν, αγνοώντας τον οικουμενικό χαρακτήρα της, είναι εδώ εύγλωττο.

Συναφώς, θα πρέπει να παραδεχθούμε ότι ο μόνος δρόμος για να δεσπόσουν οι αξίες που εμείς θεωρούμε ως ισχύουσες για όλους είναι αυτός της λελογισμένης μεταστροφής όλης της ανθρωπότητας. Βεβαίως, απάντηση

να καταδικάσουμε τη ναζιστική αφήγηση και όλες τις προεκτάσεις της;

41. Επισημάναμε ήδη ότι η εναρκτήρια κίνηση ταύτισης με τον άλλο, κίνηση συμπάθειας και εμπάθειας, εκδηλώνεται ήδη στο πλαίσιο της ομηρικής οικουμενικότητας. Ας σημειώσουμε επίσης ότι και ο Ηρόδοτος αρχίζει τις *Ιστορίες* του, λέγοντας πως θα ιστορήσει τα σημαντικά κατορθώματα Ελλήνων και Βαρβάρων δηλαδή τους τοποθετεί στο ίδιο επίπεδο, χωρίς να εκφέρει ποτέ αξιολογικές κρίσεις για τους Βαρβάρους. Θα χρειασθεί να περάσουν πολλοί αιώνες για να ξαναβρούν οι ιστορικοί και εθνολόγοι της Δύσης μέρος της αντικειμενικότητας του Ηροδότου.

42. Πρβλ. Castoriadis, C. (1993). *Παιδεία και Δημοκρατία*. Στο *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία* (σσ. 59-72). Αθήνα: Ύψιλον· του ίδιου, (1990). Το πρόβλημα της δημοκρατίας σήμερα. Στο *Οι ομιλίες στην Ελλάδα* (σσ. 111-132). Αθήνα: Ύψιλον· του ίδιου, (1986). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*, Αθήνα: Ύψιλον.

γενική στο ερώτημα, ποιες μπορεί να είναι αυτές οι κατακτήσεις της Δύσης, διά των οποίων αυτή θα εμφιλοχωρήσει στους κόσμους της πίστης, δεν μπορεί να βρεθεί. Μπορούμε υπ' αυτές τις συνθήκες μόνον να ελπίζουμε ότι το παράδειγμα της Δύσης μέσα από την αναζωπύρωση των αγώνων για τη δημοκρατία θα καταφέρει εν τέλει να διαβρώσει το σύνολο των κατ' ουσίαν θρησκευτικών σημασιών, θα ανοίξει ρήγματα στον εγκλεισμό του νοήματος, μέσα από τα οποία θα ενεργοποιηθεί μια διαδικασία πολιτικού αυτοστοχασμού, και θα επιτρέψει την προσχώρηση των άλλων σε αυτό. Εξ' αυτού συνάγεται και η μεγάλη σημασία μιας αγωγής που επιμένει να έχει έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφία

- Αισχύλος, *Πέρσαι*. Loeb Classical Library.
 Αισχύλος, *Προμηθεύς Δεσμώτης*. Loeb Classical Library.
 Αναστασιάδης, Π. (1995). *Το υποκείμενο και η ετερότητα. Μια μετακριτική προσέγγιση της κριτικής θεωρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
 Αναστασιάδης, Π. (2000). Υπάρχει μια παιδαγωγική της ετερότητας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3, 24-31.
 Αναστασιάδης, Π. (2003). Ετερότητα και εκπαιδευτική πρακτική. *Επιστήμες της Αγωγής*, θεματικό τεύχος, 29-43.
 Arendt, H. (1951). *The Origins of totalitarianism*. N. York: Harcourt, Brace and Co.
 Αριστοτέλης, *Πολιτικά*. Loeb Classical Library.
 Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*. Loeb Classical Library.
 Aulagnier, P. (2001). *Η βία της ερμηνείας. Από το εικονόγραμμα στο εκφερόμενο*. (μτφρ. Μ. Κουνεζή), Αθήνα: Εστία.
 Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation*. Paris: Denoël.
 Baudrillard, J. (1982). *A l' ombre des majorités silencieuses. La fin du social*. Paris: Denoël.
 Baudrillard, J. (1983). *Les stratégies fatales*. Paris: Grasset.
 Best, S. & Kellner, D. (1997). *The Postmodern turn*. N. York: Guilford Press.
 Bookchin, M. (1993). *Ξαναφτιάχνοντας την κοινωνία*. (μτφρ. Τ. Κυπριανίδης), Αθήνα: Εξάντας.
 Castoriadis, C. (1975). *L'Institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
 Castoriadis, C. (1986). *Domaines de l' homme. Les carrefours du labyrinthe, II*. Paris: Seuil.
 Castoriadis, C. (1990). *Le Monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe, III*. Paris: Seuil.
 Castoriadis, C. (1996). *La Montée de l' insignifiance. Les carrefours du labyrinthe, IV*. Paris: Seuil.

- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe V*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe, VI*. Paris: Seuil.
- Castoriadis, C. (1986). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Castoriadis, C. (1990). Το πρόβλημα της δημοκρατίας σήμερα. Στο *Οι ομιλίες στην Ελλάδα* (σσ. 111-132). Αθήνα: Ύψιλον.
- Castoriadis, C. (1993). Παιδεία και Δημοκρατία. Στο *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία* (σσ. 59-72). Αθήνα: Ύψιλον.
- Chomsky, N. (2002). *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (μτφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δελγιώργη, Α. (1996). *Ο Μοντερνισμός στη σύγχρονη φιλοσοφία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Δελγκωνσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος?* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1986). *Φιλοσοφία και ανθρώπινα δικαιώματα*. τόμ. Α'. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1999). *Ηθική και θρησκεία για μια παγκόσμια πολυπολιτισμική κοινωνία. Το αίτημα μιας κοινής ηθικής. Επιστήμη και Κοινωνία*, 2-3, 145-169.
- Dumont, L. (1977 και 1991). *Homo aequalis, t. I, Genèse et épanouissement de l' idéologie économique και t. II, L' idéologie allemande*, Paris: Gallimard.
- Ευριπίδης, *Τρωάδες*. Loeb Classical Library.
- Ferry, L. & Renaut, A. (1985). *Philosophie politique, 3: Des droits de l' homme à l' idée républicaine*. Paris: PUF.
- Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. (trad. B. Reverchon-Jouve), Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1979). *Malaise dans la civilisation*. (trad. Ch. et J. Odier), Paris: PUF.
- Freud, S. (1981). *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort*. In *Essais de psychanalyse*. (trad. P. Cotet, A. et O. Bourguignon, J. Altounian, A. Rauzy). Paris: Payot.

- Freud, S. (1981). *Au-delà du principe du plaisir*. In *Essais de psychanalyse*. (trad. P. Cotet, A. et O. Bourguignon, J. Altounian, A. Rauzy), Paris: Payot.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. (trad. Ch. Bouchindhomme), Paris: Cerf.
- Habermas, J. (1987). *Knowledge and Human Interest*. (tran. J. J. Shapiro), Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l' agir communicationnel, I, II*. (trad. J.-L. Schlegel), Paris: Fayard.
- Habermas, J. (1992). *De l' éthique de la discussion*. (trad. M. Hunyadi), Paris: Cerf.
- Habermas, J. (1993). *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*. (μτφρ. Λ. Αναγνώστου – Α. Καραστάθη), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hegel, G.W.F. (1940). *Principes de la Philosophie du Droit*. (trad. A. Kaan), Paris: Gallimard.
- Honneth, A. (2000). *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση. Για την ανανέωση της Κριτικής Θεωρίας*. (εισαγ.-μτφρ. Κ. Καβουλάκος), Αθήνα: Πόλις.
- Kant, I. (1999). *Qu' est-ce que les Lumières?* (trad. J.M. Muglioni), Paris: Hatier.
- Kant, I. (2007). *Vers la paix perpétuelle*. (trad. M. Marcuzzi), Paris: Vrin.
- Kant, I. (1947). *Idée d' une histoire universelle du point de vue cosmopolitique*. (trad. S. Piobetta), Paris: Aubier.
- Καρακατσάνης, Π., Θεοδωρίδης, Αλ. & Αναστασιάδης, Π. (2008). Η παιδαγωγική αξιοποίηση της “συνάντησης” κατά τον Otto Bollnow και η προβληματική της νοηματοδότησης του κόσμου. Στο Κ. Βουδούρης (επιμ.), *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 98-110). Αθήνα: Ιωνία.
- Κονδύλης, Π. (2000). *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από τον φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κονδύλης, Π. (1992). *Η ηδονή, η ισχύς, η ουτοπία*. Αθήνα: Στιγμή.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Lipovetsky, G. (1983). *L' Empire de l' Ephémère*. Paris: Gallimard.
- Locke, J. (1983). *A letter concerning toleration*. (tran. J.H. Tully), Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Liotard, J. F. (1974). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Liotard, J. F. (1993). *Moralités postmodernes*. Paris: Galillée.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μπινός, Μπ. (1997). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κριτική*. (μτφρ. Α. Στυλιανού), Αθήνα: Πατάκης.

- Μπουρζουά, Μπ. (2000). *Φιλοσοφία και δικαιώματα του ανθρώπου. Από τον Καντ έως τον Μαρξ*. (μτφρ. Γ. Φαράκλας), Αθήνα: Εστία.
- Mac Intyre, A. (1984). *After Virtue. A study in moral theory*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Mac Intyre, A. (2006). *Ethics and politics. Selected essays. vol. 2*. Cambridge University Press.
- Marx, K. (1978). *Κριτική της εγγεληανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου*. (μτφρ. Μπ. Λυκούδης), Αθήνα: Παπαζήσης.
- Marx, K. & Engels, F. (1985). *Sur la Révolution française*, (ανθολογία του C. Mainfroy), Paris: Messidor/Ed. Sociales.
- Όμηρος, *Ιλιάς*. Loeb Classical Library.
- Παπαδημητρίου, Ζ. Δ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πλάτων, *Νόμοι*. Loeb Classical Library.
- Polanyi, K. (1983). *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*. (trad. M. Malamoud), Paris: Gallimard.
- Polanyi, K. (1968). Our obsolete market mentality. In G. Dalton (dir.), *Primitive, Archaic and Modern economies. Essays of Karl Ponanyi* (pp. 59-77). Boston: Beacon Press.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth*, Cambridge University Press.
- Rousseau, J.J. (2001). *Du contrat social*. Paris: Flammarion.
- Σοφοκλής, *Αντιγόνη*. Loeb Classical Library.
- Sandel, M. (2003). *Ο φιλελευθερισμός και τα όρια της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.
- Θεοδωρίδης, Α. (2006). Η εξάρθρωση της ατομικότητας και το περιεχόμενο της αγωγής. Στο *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου. Δράμα, 4-6 Νοεμβρίου 2005* (σσ. 721-731). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Θεοδωρίδης, Α. (2008). Οι δυσκολίες παραγωγής θεωρητικού λόγου στις επιστήμες της εκπαίδευσης. Στο Δ. Σφενδόνη-Μέντζου (επ.), *Φιλοσοφία των Επιστημών* (σσ. 385-394). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Theodoridis, A. (2008). *Humanization through liberation from the cycle of hubris: the purpose of education*. Προφορική ανακοίνωση στο 20th International Conference of Philosophy: Greek Philosophy and the issues of our age. International Association of Greek Philosophy, International Center of Greek Philosophy & Culture, South African Society for Greek Philosophy & The Humanities, American Society for Greek Philosophy. Κρήτη, 12-18 Ιουλίου.
- Theodoridis, A. (2008). The ethos of mortality as the foundation of democratic education. In K. Boudouris & M. Knežević (ed.), *Paideia: Education in the Global Era, v. I*, (pp. 238-249). Athens: Ionia.

- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1991). *Φιλοσοφική Παιδαγωγική. Ανθρωπολογική προοπτική*. Παραλία Σεργούλας Φωκίδος.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1997). *Με άλλα μάτια. Σχεδιάγραμμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1999). *Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θουκυδίδης, *Περικλέους Επιτάφιος*. Loeb Classical Library.
- Taylor, Ch. (1992). *Multi-culturalism and the "Politics of Recognition"*. Princeton: Princeton University Press.
- Virilio, P. (1997). *Vitesse et politique*. Paris: Galilée.
- Virilio, P. (1991). *L' écran du désert*. Paris: Galilée.
- Virilio, P. (1993). *L' art du moteur*. Paris: Galilée.
- Voltaire, (1989). *Traité sur la tolérance*. (ed. R. Pomeau), Paris: Flammarion.
- Waltzer, M. (1998). *Περί ανεκτικότητας. Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Waltzer, M. (2003). *Η ηθική εντός και εκτός των συνόρων*. (μτφρ.-εισαγ. Β. Βουτσάκης), Αθήνα: Πόλις.
- Wellmer, A. (2001). *Η ελευθερία στον νεωτερικό κόσμο. Για μια ερμηνευτική του δημοκρατικού πολιτισμού*. (μτφρ. Κ. Καβουλάκος), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σμαράγδα Παπαδοπούλου*
Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης**

Καινοτόμες Διαθεματικές Προσεγγίσεις Γλώσσας και Κοινωνιολογίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου στη θεματική ενότητα «Πρόσφυγες – Μετανάστες»

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζεται η περίπτωση της εισαγωγής της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης της γλώσσας και της αξιοποίησης των κοινωνιοσυναισθηματικών μεθόδων της στη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Γ' λυκείου και σε διαθεματική θεώρηση με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας από λογοτεχνικά κείμενα. Καταρχήν αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται και διαμορφώνεται η φύση του μαθήματος εξαιτίας της ύπαρξης ορισμένων σημαντικών δυσκολιών και περιορισμών που ανακύπτουν από τις συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης της γλώσσας και αναλύεται η αξία του βιβλιοθεραπευτικού υλικού ως κατάλληλου για την επίτευξη στόχων όχι μόνο γνωστικών αλλά επίσης γλωσσικών και κοινωνιοσυναισθηματικών στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Για την κατάδειξη της εφαρμογής επιλέγουμε ως παράδειγμα για διδασκαλία τη θεματική ενότητα «Μετακινήσεις πληθυσμών (μετανάστευση – παλιννόστηση)» από το νέο βιβλίο κοινωνιολογίας και το τρίτο μέρος του μυθιστορήματος του Σωτήρη Δημητρίου «Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου». Τέλος, παρουσιάζονται αναλυτικά ενδεικτικές δραστηριότητες σε διαθεματική βάση.

Λέξεις κλειδιά: βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση της γλώσσας, κοινωνιολογία, κοινωνιοσυναισθηματική μάθηση.

Innovative Interdisciplinary approaches of Language and Sociology: An example of applied Bibliography teaching method at the topic: "Refugees-Immigrants"

Abstract

In this paper we examine the case of the introduction of bibliotherapy approach and the development of its socio – emotional methods concerning the teaching of Language and Sociology in the third class of the Greek high school. At first, we focus on the way through which the nature of the lesson taught is affected and formed because of some significant difficulties and restrictions which arise from the teaching conditions of the lesson and the structure of the educational system. Secondly, the phases of the bibliotherapy approach are presented and then the value of the bibliotherapy material as appropriate for the achievement of cognitive, linguistic and socio – emotional aims in sociology is analyzed. To

* Επίκουρη Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

** Κοινωνιολόγος, Μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων..

put the effectiveness of the theory in practice, we present a teaching example of the thematic unit “Population moving (immigration – repatriation)” from the new sociology companion and the third part of the novel “To hear your name well” by Sotiris Dimitriou. Finally, indicative activities are presented in detail.

Keywords: bibliotherapy, language approach, sociology, socio – emotional learning.

Εισαγωγή

Με το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας προτείνεται και παρουσιάζεται ένα παράδειγμα διδακτικής μιας γλωσσικής ενότητας από το νέο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνιολογίας με τη χρησιμοποίηση της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης της γλώσσας ως διδακτικού μέσου. Οι συγγραφείς της παρούσης εργασίας έχουν λόγους να πιστεύουν ότι το παράδειγμα αυτό μπορεί να βοηθήσει, σε κάποιο βαθμό, στην υπέρβαση ορισμένων εκ των δυσκολιών που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη του μαθήματος της Κοινωνιολογίας και της Γλώσσας σε διαθεματική βάση και να λειτουργήσει ενισχυτικά στην παραγωγή ενός δυναμικού πεδίου επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ καθηγητή και μαθητών.

Περιορισμοί και Υποθέσεις της Διδακτικής μας Πρότασης

Επισημαίνουμε πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν από τις συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος σε μία καινοτόμο εφαρμογή, όπως αυτή που προτείνουμε. Το μάθημα της Κοινωνιολογίας αποτέλεσε πολλές φορές το πεδίο αντιπαράθεσης για το είδος και τη φύση της κοινωνιολογικής γνώσης που θα πρέπει να λάβουν οι μαθητές στο Λύκειο. Τα ερωτήματα που τέθηκαν κατά καιρούς αφορούσαν στο γενικότερο επιστημολογικό χαρακτήρα των όσων διδάσκονται, στην προβληματική της αξιολογικής τοποθέτησης, στην επιλογή αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, στον τρόπο με τον οποίο καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη, κ.λπ. (Κουγιουμουτζάκη, 2001: 140).

Είναι γνωστή, για παράδειγμα, η συζήτηση για τη διαδικασία της μετάβασης από το γνωστικό πλαίσιο της επιστήμης στο γνωστικό πλαίσιο του σχολείου, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης του καθημερινού λόγου των μαθητών. Τα αποτελέσματα αλλά και τα αδιέξοδα τέτοιων συζητήσεων αντανακλώνονται πολλές φορές στη διατύπωση των γενικών σκοπών του μαθήματος που με τη σειρά τους αναζωπυρώνουν την, σε κάθε περίπτωση, γόνιμη επιχειρηματολογία των διαφόρων θέσεων.

Ένας άλλος περιορισμός σύμφωνα με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων είναι ότι η κοινωνιολογία είναι δίωρο υποχρεωτικό μάθημα γενικής

παιδείας για όλους τους μαθητές της Γ' τάξης των Γενικών Λυκείων. Επισημαίνουμε το γεγονός ότι δεν εξετάζεται πανελλαδικά, πράγμα που ενδεχομένως σημαίνει για τα παιδιά ότι θεωρείται λιγότερο χρήσιμο από άλλα μαθήματα τα οποία βαθμολογούνται για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Χριστοδούλου, 2007: 67). Ακόμα, καλείται να υποκινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών να διερευνήσουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία διαβιών, η οποία όμως πολλές φορές φαίνεται στους μαθητές «αυτονόητη» και «οικεία»¹ (Βλαχόπουλος, 1998/1999: 24).

Επίσης, μας επηρεάζει η υπόθεση ότι το μάθημα της Κοινωνιολογίας δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλές, αφού ακόμα και οι μαθητές που θα ήθελαν να σπουδάσουν κοινωνιολογία, γνωρίζουν ότι είναι πολύ δύσκολο να αποκατασταθούν επαγγελματικά και οικονομικά (Σαματάς, 1999: 34). Τους ενδιαφερόμενους προβληματίζει, επίσης, το γεγονός ότι το μάθημα της Κοινωνιολογίας, μέσα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως χώρος αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας, δεν εξυπηρετεί τελικά την κριτική γνώση, ενώ στις συνιστώσες του ζητήματος προστίθενται τόσο οι κοινωνικοψυχολογικές διεργασίες της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νεαρών μαθητών όσο και το ειδικό βάρος της προσωπικότητας του διδάσκοντα, καθώς επίσης οι επιστημονικές και εκπαιδευτικές επιρροές που έχει δεχτεί (Μυαρής, 1993/1994: 86).

Ως προς την προβληματική γενικότερα της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και του παιδαγωγικού κλίματος, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ακόμη σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένο σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αντανακλώνται και στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, με βασικά χαρακτηριστικά τη μετωπική διδασκαλία, την αποστήθιση, τη χρησιμοποίηση του ενός διδακτικού εγχειριδίου (Αθανασούλα-Ρέππα & Χαραμής, 1998: 77) και, ειδικά για το Λύκειο, την επκράτηση της ιδεολογίας ότι η επιτυχία ουσιαστικά ταυτίζεται με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (Χριστοδούλου, 2007: 68).

Για να ξεπεραστούν οι όποιες αρνητικές επιπτώσεις των παραπάνω αντικειμενικών συνθηκών, υπάρχει ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του μαθήματος της κοινωνιολογίας, ώστε να δημιουργηθούν οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την αναβάθμιση του μαθήματος και την άρση, στο βαθμό που είναι δυνατόν, των υπαρχόντων αδιεξόδων (Φακιολάς & Λάζος, 1993: 189).

Υπόθεσή μας εδώ είναι ότι η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα διδακτικής εφαρμογής με κοινωνική και συναισθημα-

1. Η αντίληψη “όλοι είμαστε λίγο – πολύ κοινωνιολόγοι”. Βλ. Κουζέλης στο: Ritsert, 1991: 314.

τική προσέγγιση² θα συμβάλει στην διαμόρφωση ενός ειδικού ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα εφόσον θα έχει προσωπική προσέγγιση σύμφωνα με τα δικά τους ενδιαφέροντα.

Θεωρητικό πλαίσιο της Βιβλιοθεραπείας στη Γλώσσα

Γενικότερα οι ιδιότητες επίδρασης της ανάγνωσης πάνω στους ανθρώπους και ειδικότερα η χρήση του βιβλίου ως οργάνου που μπορεί να ασκήσει σημαντική επίδραση στις συνειδήσεις των παιδιών, είναι γνωστές από τα αρχαία χρόνια και ανιχνεύονται ως νοοτροπία πολλών αρχαίων πολιτισμών, όπως στους Σουμέριους, στους αρχαίους Έλληνες και στους Ρωμαίους. Για παράδειγμα, ο Αριστοτέλης φαίνεται να πιστεύει ότι η ανάγνωση επηρεάζει τα συναισθήματα των παιδιών και ότι αποτελεί μια διαδικασία λύτρωσης.

Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή, για πρώτη φορά ο όρος βιβλιοθεραπεία εισάγεται στις αρχές του 1900 από τον Samuel Crothers σε ένα άρθρο του *Atlantic Monthly*, όπου ο Crothers συζήτησε μια τεχνική σύστασης βιβλίων προς ασθενείς οι οποίοι είχαν ανάγκη να κατανοήσουν τα προβλήματά τους (Crothers, 1916: 291-301). Έκτοτε και από τα μέσα της δεκαετίας του 1940 η βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιήθηκε ως βοήθεια μέσω των βιβλίων για τα παιδιά περιλαμβάνοντας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συζήτηση, το συντονισμένο διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και το δάσκαλο που προϋποθέτει την ενασχόλησή τους με ένα κοινό τόπο που είναι ένα λογοτεχνικό κείμενο, μια αφήγηση. Η συγκεκριμένη μέθοδος με την επέκταση της χρήσης των εικονογραφημένων βιβλίων μετά το 1980 περιλαμβάνει δραστηριότητες μετά την ανάγνωση του βιβλίου, το ημερολόγιο, το δημιουργικό γράφιμο, τη ζωγραφική, το δημιουργικό παιχνίδι. Επιπλέον, η ανάπτυξη της τάσης να δοθεί έμφαση σε ρεαλιστικά αφηγήματα με αληθοφανείς ήρωες που στέκονται πιο κοντά στην καθημερινότητα του αναγνώστη - μαθητή και στα προβλήματά του με σκοπό να τον βοηθήσει να τα δει και να τα αντιμετωπίσει αποτέλεσε εφιαλτήριο για την καθιέρωση συναισθηματικών στόχων στη σχολική μάθηση.

Πιο συγκεκριμένα, η βιβλιοθεραπεία ως διαδικασία επικοινωνιακής - γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην τάξη χρησιμοποιεί τη λογοτεχνία και ως διδακτική μέθοδο, που ακολουθεί κάποια στάδια εφαρμογής στη σχολική τάξη, βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικά και συναισθηματικά την προσωπικότητά τους γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Afolayan, 1992; Ouzts, 1984; Bernstein, 1981: 103-108).

2. Βλ. το έργο *Συναισθηματική Νοημοσύνη* του Goleman, D. (2004) αλλά και το σχετικό με την κοινωνιοσυναισθηματική θεώρηση της ανθρώπινης επικοινωνίας και νοημοσύνης (2006): *Κοινωνική Νοημοσύνη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τα στάδια της βιβλιοθεραπευτικής αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, διαφοροποιούνται από αυτά που εξετάζονται στην Ψυχολογία και διακρίνονται ως εξής: (Παπαδοπούλου, 2004: 90-93).

1° Στάδιο: Αναγνώριση (identification)

Στο στάδιο αυτό ο μαθητής αναγνωρίζει το θέμα και επιδιώκεται να μπει στην κατάσταση του ήρωα του αναγνώσματος, ώστε μετά από ένα γόνιμο διάλογο, με τη βοήθεια του συντονιστή, να ανακαλέσει βιώματα, μνήμες και τελικά να απελευθερώσει συναισθήματα κάθαρσης με την αριστοτελική ερμηνεία του όρου.

2° στάδιο: Ιδεοθύελλα (brainstorming)

Το πρόβλημα του ήρωα της ιστορίας μπορεί να αποτελεί και πρόβλημα των παιδιών. Σ' αυτό το στάδιο ο συντονιστής παρακινεί τα παιδιά να σκεφτούν πιθανές λύσεις στο πρόβλημα του ήρωα της ιστορίας και δημιουργείται κατάλογος προτεινόμενων λύσεων.

3° στάδιο: Επιλογή (choice)

Οι μαθητές διερευνούν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κάθε πρότασης που υπέβαλαν για την αντιμετώπιση του θέματος, ώστε μέσα από την αντιπαράθεση των δεδομένων να επιχειρηθεί μια νέα θεώρηση που θα βοηθήσει το μαθητή να αλλάξει στάση απέναντι στο θέμα μελέτης ή να συμπληρώσει με νέα στοιχεία την προϋπάρχουσα γνώση του.

4° στάδιο: Εμβάθυνση (insight / integration)

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αναζητούν αίτια, αποτελέσματα, οδηγούνται σε συμπεράσματα και εκφράζουν τις κρίσεις τους για το θέμα που εξετάζουν. Τέλος εκτελούνται δραστηριότητες που θα βοηθήσουν στη ενοποίηση της παλαιάς και της νέας γνώσης για το θέμα.

5° Στάδιο: Αξιολόγηση (evaluation)

Οι μαθητές αφού έχουν αξιολογήσει τη συμπεριφορά και τις στάσεις του ήρωα, εκπαιδεύουν ουσιαστικά τον εαυτό τους σε σενάρια που αφορούν υποθετικές και μελλοντικές καταστάσεις της ζωής τους. Το σχολείο, με αυτόν τον τρόπο, συντελεί στην ωρίμανση της προσωπικότητας των μαθητών και στη διαμόρφωση θετικών προτύπων συμπεριφοράς που αντλούνται από το χώρο της λογοτεχνίας. Έτσι το παιδί γίνεται ικανότερο στη διαχείριση θεμάτων της ζωής του.

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η προληπτική βιβλιοθεραπεία, η οποία εξετάζει καταστάσεις της καθημερινής ζωής με υγιή παιδιά στη γενική εκπαίδευση. Η αξιοποίησή της στο στάδιο αυτό θα ενδυναμώσει τους κοινωνιοσυναισθηματικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος της Κοινωνιολογίας

σε διαθεματική θεώρηση και παράλληλα με διδακτικούς στόχους και δραστηριότητες για τη γλωσσική επικοινωνία και μάθηση, όπως άλλωστε αρμόζει στη φύση της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου, καθώς στηρίζεται στην ανάγνωση.

Στην εφαρμογή που προτείνουμε συνδυάζουμε τη χρήση του βιβλιοθεραπευτικού υλικού (π.χ. λογοτεχνικό κείμενο) με την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ανακαλύπτουν και να αναλύουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από «εικόνες» (Μέλλου & Χατζηδημητρίου-Παράσχου, 2001: 147) οι οποίες δυνητικά μας αποκαλύπτουν τις διεργασίες μέσα από τις οποίες κάθε κοινωνία όχι μόνο αντιλαμβάνεται αλλά και κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα δια μέσω της γλώσσας (Κασιμάτη, 2001: 152). Πρόκειται με άλλα λόγια για μία γλωσσική-κοινωνιολογική προσέγγιση.

Περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Σε ένα πρώτο στάδιο, ο μαθητής, μετά την αρχική επαφή που έχει με το βιβλιοθεραπευτικό υλικό, μιλάει για τις δικές του εμπειρίες σχετικά με το θέμα που αναλύεται κάθε φορά. Για παράδειγμα, τα παιδιά έχουν δει μετανάστες ή πρόσφυγες από την Αφρική ή χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, έχουν ακούσει για τα προβλήματα των προσφύγων στους χώρους υποδοχής ή έχουν άμεσα βιώσει τα παραπάνω στην συναναστροφή τους με συνομηλίκους τους μετανάστες. Εδώ αρχίζει μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής από τη μια καταθέτει πεποιθήσεις, συναισθήματα, αξίες, κ.λπ. που αντλεί από τις εμπειρίες του, τις συσχετίζει με το βιβλιοθεραπευτικό υλικό (π.χ. λογοτεχνικό κείμενο), από την άλλη συντελείται η ανατροφοδότηση των εμπειριών του δια μέσω του κειμένου και τελικά ο μαθητής εμπλουτίζει με νέες εμπειρίες την προσωπικότητά του (Αραβανή, 2008: 100).

Έτσι, για παράδειγμα όταν ο μαθητής της Γ' Λυκείου διαβάζει στο βιβλίο της Κοινωνιολογίας ή ενημερώνεται από τον καθηγητή του για τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα που δημιουργούνται σήμερα και για τις μεταναστευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν μεταπολεμικά στις χώρες της Ε.Ε., καθώς και για τις διαδικασίες απόκτησης πολιτικού ασύλου, ο Σπετίμ, ο κεντρικός ήρωας του μυθιστορήματος του Σωτήρη Δημητρίου «Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου» διηγείται «... ένα γιόμα που πατηθήκαμε πάλε στο καζάνι, ομονοήσαμε και κινήσαμε για το ποτάμι. Στο γιοφύρι μας καρτέραγαν πολίτσες, ντυμένοι και άντυτοι, με στυλιάρια. Εκεί μας λιάνισαν. Τηράω να μάσω τους συντρόφους, τον Θωμά και τον μπάρμπα είδα. Τρέξαμαν κατακαμπής. Από ώρα χωθήκαμε σε κάτι ντούφες, μέχρι το ταχίο επάγρυπνοι. Ήταν κοντά κι άλλα δυο παιδιά. Είχα αράδα την γνώμη στον Φιλίππη. Ο μπάρμπας έτρεμε σαν την βέργα στο νερό ...» (Δημητρίου, 1993: 99).

Η μελέτη του παραπάνω αποσπάσματος μπορεί να μας αποκαλύψει,

ως προς την κοινωνιολογική του ερμηνεία, την αντιφατικότητα των αρχών που διέπουν τη λειτουργία της δημοκρατικής κοινωνίας στο επίπεδο των ηθικών αξιών (π.χ. αλληλεγγύη), γύρω από τις οποίες οργανώνεται ένα σύνολο πολιτών και τις οποίες υιοθετεί ως βασικά ηθικά πρότυπα στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους συμπεριφοράς απέναντι στους αναξιοπαθούντες ή σε ομάδες (μετανάστες, πρόσφυγες, παλλινοστούντες) που βρίσκονται σε μειονεκτική κοινωνικά θέση. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι ενώ για τη συνέχιση της δημοκρατικής κοινωνίας απαιτείται μια συλλογική ηθική δέσμευση στην παραπάνω αξία (αλληλεγγύη), την ίδια στιγμή επιτρέπεται στα μέλη της να επιλέγουν ελεύθερα το θεμελιώδη προσανατολισμό τους στη ζωή, ακόμα περισσότερο - και εδώ έγκειται το παράδοξο - να επιτρέπεται στα μέλη της να υιοθετούν αξίες (η περίπτωση του ξυλοδαρμού των προσφύγων από τα όργανα της τάξης ...) που μπορούν να απειλήσουν τα ίδια τα ηθικά της θεμέλια. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιδράσουν στην ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα, με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου³, με τη διεξαγωγή παιγνιδιών και βιωματικών ασκήσεων, όπου εδώ είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν, μουσικοκινητικές τεχνικές ή έργα τέχνης ως μέσα (Καλογήρου, 2001: 85) και να συνδυαστούν με την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (χάρτες, κολάζ, ζωγραφική, κόμικς, κ.λπ.).

Οι μαθητές αναπλάθουν όχι μόνο την ταυτότητα του ήρωα, αλλά και τη δική τους ταυτότητα ξαναγράφοντας, για παράδειγμα, το σενάριο της περιπέτειας του ήρωα του διηγήματος του Σωτήρη Δημητρίου. Το υλικό από το οποίο, οι μαθητές, αντλούν προκειμένου να ξανα - γράψουν την περιπέτεια του Σπετίμ (π.χ. να δώσουν άλλη τροπή στην εξέλιξη της ιστορίας, να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν σε συναισθήματα του ήρωα ή δικά τους⁴, να

3. Δραστηριότητες που αξιοποιούν τον προφορικό λόγο μπορεί να είναι: α) συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, όπου αναπτύσσονται απόψεις, β) διαλεκτικές αντιπαραθέσεις, όπου δύο ή περισσότεροι μαθητές υποστηρίζουν τις αντίθετες θέσεις σε ένα διλημματικό θέμα και ακολουθεί συζήτηση, γ) εισηγήσεις σύντομης έκτασης με ερωτήσεις εκ μέρους των υπόλοιπων μαθητών, δ) προσομοιώσεις παραγωγής του δημοσιογραφικού λόγου (συνεντεύξεις, σχολιασμοί), ε) αφηγήσεις μικρών ιστοριών για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στ) εκφωνήσεις, απαγγελίες, θεατρικοί διάλογοι, κ.λπ., ζ) αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων με παιχνίδι ρόλων. (Ματσαγγούρας, 2002: 13). Ειδικότερα για τη δραματοποίηση βλ. ενδ. Παπαδοπούλου, 2002 και για τις τεχνικές της ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης βλ. ενδ. Κουλαϊδής, 2007: 95-142.

4. Η ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων έκφρασης συναισθημάτων λειτουργεί προληπτικά με την έννοια ότι προετοιμάζει το άτομο να αναπτύξει μηχανισμούς κατανόησης της (οδυνηρής) εμπειρίας, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση του εαυτού μας και των άλλων (Salzberger-Wittenberg et al., 1996: 125).

ενσωματώνουν στο νέο κείμενο τις δικές τους εμπειρίες⁵⁾ είναι στην ουσία μέρος των προσωπικών τους βιωμάτων (Ανδρουτσοπούλου, 1998).

Με αυτόν τον τρόπο η συζήτηση μέσα στην τάξη καθώς και οι τεχνικές ταύτισης των μαθητών με καταστάσεις που βιώνουν οι ήρωες στις ρεαλιστικές ιστορίες αποτελούν μέθοδο της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης η οποία τελικά αποσκοπεί στην κάθαρση⁶⁾, στην αποβολή δηλαδή του αρνητικού φορτίου, στην αποκάλυψη του πραγματικού μας εαυτού.

Για την διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Μετακινήσεις πληθυσμών (μετανάστευση – παλιννόστηση)» επιλέξαμε το μυθιστόρημα του Σωτήρη Δημητρίου «Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου» και ειδικότερα το τρίτο μέρος του. Αντί του μυθιστορήματος θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί προβολή της ταινίας «Απ' το χιόνι» του Σωτήρη Γκορίτσα.

Μέθοδος της διδακτικής εφαρμογής - θεωρητικό πλαίσιο

Οι βιβλιοθεραπευτικές δραστηριότητες, όπως ακολουθούν, είναι κατασκευασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοούν την ομαδική εργασία και την ενεργό συμμετοχή του μαθητή/-τριας στην παραγωγή της γνώσης. Ειδικότερα, ενισχύουν τη δυνατότητα των μαθητών να εργαστούν σύμφωνα με τους δικούς τους ρυθμούς, να γίνονται οι ίδιοι παραγωγοί της γνώσης και διαχειριστές της πληροφορίας και συγγραφείς. Χαρακτηριστικά, λοιπόν, των δραστηριοτήτων που ακολουθούν, είναι η συνεργατική προσπάθεια, η ομαδική άμιλλα, ο πρωτοβουλιακός ρόλος των μαθητών και η δημιουργική σύνθεση μεθόδων και γνώσεων (Κακλαμάνης, 2005: 133). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά ευνοούν την ενίσχυση της αρχής της συλλογικής δράσης και της διερεύνησης ενώ ταυτόχρονα συνεπικουρούν στον επαναπροσδιορισμό του παραδοσιακού ρόλου του σχολείου, το οποίο στηριζόταν σε αυταρχικές και ιεραρχικές σχέσεις. Αντιθέτως, συντείνουν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δασκαλομαθητικών και διαμαθητικών σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σε πλαίσιο αλληλεπίδρασης και συλλογικά προγραμματισμένης δράσης (Ματσαγγούρας, 2006:109). Ταυτόχρονα, θεωρούμε ότι η ολιστική μεθοδολογία είναι η μέθοδος γνώσης και πράξης που προσιδιάζει περισ-

5. Η ανάπτυξη και εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, είναι μια καλή περίπτωση για αναβάθμιση των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (Παπαλεοντίου-Λουκά, 2002: 63).

6. Ο Albin Lesky (1990: 789) αναφέρει ότι ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική* αντιλαμβάνεται την επίδραση της τραγωδίας σαν μια ανακούφιση από τα πάθη που προκαλεί, ενωμένη με ευχαρίστηση. Αυτή η ειδική ηδονή από το τραγικό, και από το απολυτρωτικό πλημμύρισμα αυτών των συναισθημάτων, είναι, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, σαν καθαριστική ευχαρίστηση για τον άνθρωπο.

σότερο στις παρακάτω δραστηριότητες καθώς τα θεωρητικά αντικείμενα που προσεγγίζουν δεν μπορούν να εξετάζονται μεμονωμένα, αλλά να λαμβάνονται ως ένα όλο από δυνάμεις που αλληλοεπηρεάζονται και αποτελούν οργανωμένα σύνολα (Γαβαλάς στο: Αγγελάκος, 2003: 21-22).

Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες που ακολουθούν μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, ενδεχομένως σε συνεργασία με διδάσκοντα φιλόλογο για το μάθημα Νέων Ελληνικών, ώστε να δοθεί ένα δίωρο την εβδομάδα από κάθε ειδικότητα (δηλαδή συνολικά χρόνος τεσσάρων διδακτικών ωρών), με σκοπό να αφιερωθεί στο προτεινόμενο ερευνητικό μοντέλο εργασίας για τη θεματική στο χρονικό πλαίσιο ενός διμήνου. Σε περίπτωση που η πρόταση εφαρμοστεί μόνο σε ένα δίωρο θα μπορούσε να αφιερωθεί χρόνος διδακτικός από το πρόγραμμα Καινοτόμων Δράσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ή και να δοθεί η μία ώρα από το δίωρο της Κοινωνιολογίας για την Τρίτη Λυκείου πειραματικά μέσα σε ένα σχολικό έτος μία φορά την εβδομάδα. Κατά βούληση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε, εξάλλου, να υλοποιηθεί σε ένα εξάμηνο εφόσον χρησιμοποιηθούν και οι δύο ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ειδικά στη θεματική ενότητα της ερευνητικής πρότασης.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1η: Διαχείριση συναισθημάτων⁷

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει σκοπό να καλλιεργήσει δεξιότητες προκειμένου οι μαθητές να οργανώνουν και να κατευθύνουν πιο αποτελεσματικά τη συναισθηματική τους έκφραση και τις συναισθηματικές τους εμπειρίες.

Στόχοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, όταν λειτουργούν κάτω από τις ίδιες συνθήκες.

7. Βλ. Stallard, 2006: 135-150, Χατζηχρήστου &, 2004: *Τετράδιο Δραστηριοτήτων για μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου και Τετράδιο Δραστηριοτήτων για μαθητές Δημοτικού*, Κασαπίδου & Μαραγκίδη, 2000: 59-69, Παπαδοπούλου, 2004: 121-128.

• αντιληφθούν ότι οι κοινωνικές καταστάσεις επηρεάζουν άμεσα το πώς νιώθουμε. Για παράδειγμα ένας μετανάστης που υφίσταται την εργασιακή εκμετάλλευση νιώθει αδικημένος ή θυμωμένος.

Υλικά

Μεγάλα και μικρότερα χαρτόνια, χρωματιστοί μαρκαδόροι, φαλίδια, μολύβια, στυλό.

Οδηγίες

- Οι μαθητές κατασκευάζουν ένα χάρτη με την πορεία του ήρωα από τα αλβανικά σύνορα μέχρι την Αθήνα. Σημειώνουν πάνω στο χάρτη τις πιο σημαντικές στιγμές της διαδρομής και εξιστορούν περιληπτικά τα κυριότερα γεγονότα.
- Κατασκευάζονται κάρτες συναισθημάτων και καλούνται οι μαθητές να αντιστοιχήσουν την κάθε κατάσταση με το συναίσθημα που πιστεύουν ότι ένιωθε ο ήρωας την στιγμή που εκτυλίσσονταν το γεγονός της ιστορίας (πότε, που και γιατί ο Σπετίμ ένιωσε θυμωμένος, λυπημένος, ανήσυχος, τρομαγμένος, χαρούμενος, κ.λπ.).
- Έπειτα μπορούν να μιλήσουν για την επίδραση των συγκεκριμένων συναισθημάτων στον εαυτό τους. Πότε και γιατί νιώθουν αντίστοιχα συναισθήματα και τι συμβαίνει όταν νιώθουν έτσι, (π.χ. πώς δείχνει το πρόσωπό τους, πώς αντιδρούν, που θέλουν να πηγαίνουν, τι δραστηριότητες θέλουν να κάνουν), πόσο συχνά προσπαθούμε να συνειδητοποιήσουμε τα συναισθήματα που βιώνουμε στην καθημερινή μας ζωή, κ.λπ. Γι' αυτό το λόγο κατασκευάζονται φύλλα εργασίας ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν.
- Εναλλακτικά, ο συντονιστής κατασκευάζει κάρτες συναισθημάτων, που στην αρχή καταγράφεται το συναίσθημα και στη συνέχεια συμπληρώνει ο μαθητής.

Ένωσα λυπημένος όταν...

Ένωσα χαρούμενος όταν...

- Ο μαθητής τραβάει τυχαία μια κάρτα και τη συμπληρώνει.
- Ο καθένας, και εφόσον το επιθυμεί, διαβάζει την κάρτα.
- Ακολουθεί συζήτηση.

Παραλλαγή

Μπορούν να παίξουν παντομίμα σε ομάδες των δύο χωρίς να μιλούν, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος, να επεξεργαστούν τα συγκεκριμένα

συναισθήματα. Αν, για παράδειγμα, αποφασίσουν να μιλήσουν για το θυμό, τότε μπορούν εναλλάξ τα μέλη των ομάδων να σκεφτούν κάτι που θα τους έκανε πραγματικά θυμωμένους.

Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Οι συμμετέχοντες/-ουσες μπορούν να μιλήσουν για το πώς αισθάνονται σε σχέση με τη δραστηριότητα⁸. Χρησιμοποιούνται ως άξονες συζήτησης οι παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις:

Διασκέδασαν με τη δραστηριότητα; Σε τι τους βοήθησε να εκφράσουν και να ακούσουν τα συναισθήματά τους; Προκάλεσε εκνευρισμό το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μίλησαν για τα συναισθήματά τους; Αν ναι πώς επιλύθηκε; Υπάρχουν συναισθήματα που επιτρέπονται στα αγόρια, αλλά όχι στα κορίτσια ή το αντίστροφο; (Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Σακκά, 2007: 67-69).

Δραστηριότητα 2η: Πόσο κοντά σου μπορώ να έρθω⁹;

Εισαγωγή

Τα παιδιά που θα εμπλακούν στην συγκεκριμένη δραστηριότητα θα έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν τη βαθιά επιρροή που ασκούν πάνω τους οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, να αναπτύξουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και να αναθεωρήσουν ή να ενισχύσουν συγκεκριμένες στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις.

Στόχοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- κατανοήσουν την ανάγκη όλων μας να είμαστε αποδεκτοί
- προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους θα ανταποκριθούν σε καταστάσεις που θίγουν τους συνανθρώπους τους
- αναγνωρίσουν τους περιορισμούς στην σκέψη που επιφέρουν οι στερεότυπες εικόνες, οι ταμπέλες και οι προκαταλήψεις.

Υλικά

Παλιά, φθαρμένα ρούχα.

8. Βλ. περισσότερα για τη διδακτική αξιοποίηση του ποιητικού λόγου στη λογοτεχνία: Σπανός, Γ., 2007: *Διδακτική μεθοδολογία, Η διδασκαλία του ποιήματος*.

9. Βλ. Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 174-175.

Οδηγίες

- Οι μαθητές χωρίζονται σε ισάριθμες ομάδες. Στις ομάδες οι μαθητές ανά δύο τοποθετούνται όρθιοι σε δύο σειρές ισάριθμων ατόμων. Η μια σειρά στέκεται απέναντι στην άλλη σε απόσταση περίπου τριών μέτρων.
- Η μια σειρά στέκεται ακίνητη και η άλλη με το σύνθημα του καθηγητή αρχίζει να πλησιάζει πολύ αργά την ακίνητη.
- Καθένας από την ακίνητη σειρά μόνο με το βλέμμα του και τη σωματική του στάση επιτρέπει στους μετακινούμενους μέχρι ποιο σημείο θα τους πλησιάσουν. Ως τελικό σημείο επαφής μπορούμε να θέσουμε μια αγκαλιά (πριν την εκτέλεση του παιχνιδιού μιλάμε με τα παιδιά για το νόημα της δραστηριότητας, ώστε η άσκηση να μην ξεφύγει από τον στόχο της).
- Οι μαθητές μιλάνε στη συνέχεια για τα συναισθήματα που ένιωσαν.
- Μετά, η μετακινούμενη σειρά απομακρύνεται και ντύνεται με ρούχα πολύ φθηνά, φθαρμένα, κακόγουστα, εκτός μόδας κ.λπ. παίζοντας τους μετανάστες (ο τρόπος με τον οποίο θα ντυθούν και θα συμπεριφέρονται τα μέλη της μετακινούμενης ομάδας θα πρέπει να συνάδει με τα στερεότυπα που έχουν τα μέλη της άλλης ομάδας για τους μετανάστες. Γι' αυτό προτείνεται προηγουμένως, με την τεχνική του καταγιγισμού ιδεών, να καταγραφούν αυτές οι στερεοτυπικές εικόνες, ώστε οι μαθητές που θα τις υποδυθούν ως μετανάστες να τις μελετήσουν καλά για να τις προσομοιώσουν με τον πιο πειστικό τρόπο).
- Παίζουν το ίδιο παιχνίδι και συγκρίνουν αν προχώρησαν το ίδιο στην επαφή.
- Συζητούν πάλι για τα συναισθήματά τους.

Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Μπορεί να προκληθεί μια συζήτηση με τη μορφή στρογγυλού τραπεζιού με άξονες συζήτησης τις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις:

Στάθηκε το παιχνίδι καλή αφορμή για μια συζήτηση σχετικά με τα θέματα της επαφής με τους μετανάστες; Πώς συμπεριφέρονται όταν ένας μετανάστης έρχεται κοντά τους για να τους ρωτήσει κάτι απλό; (Θυμίστε στους μαθητές τί έλεγε ο Σπετίμ όταν πλησίαζε κάποιους περαστικούς για να τους ρωτήσει κάτι και εκείνοι αμέσως απομακρύνονταν). Έχει τύχει στους ίδιους να αισθανθούν μη αποδεκτοί από άλλους; Πώς ένιωσαν; Πώς αντέδρασαν;

Δραστηριότητα 3η: Εργαστήρι ειδήσεων¹⁰

Εισαγωγή

Σ' αυτή τη δραστηριότητα οι συμμετέχοντες θα αξιολογήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα ΜΜΕ κατορθώνουν να επηρεάσουν το κοινό ως προς το θέμα των μεταναστών αλλά και του τρόπου με τον οποίο καθορίζουν την λεγόμενη «δημόσια αντζέντα».

Στόχοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- αναστοχαστούν σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα ΜΜΕ προσεγγίζουν το θέμα των μεταναστών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- προσεγγίσουν κριτικά την κάθε είδους πληροφόρηση.

Υλικά

Φωτογραφίες, στυλό και μαρκαδόροι, χαρτί.

Οδηγίες

- Ο καθηγητής χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και αναλαμβάνει να υποδυθεί το ρόλο του αρχισυντάκτη στον τομέα της ειδησεογραφικής παραγωγής μιας μεγάλης εφημερίδας
- Ζητείστε από κάθε ομάδα να φανταστεί ότι είναι μέλη της συντακτικής ομάδας της εφημερίδας
- Σε κάθε ομάδα «δημοσιογράφων» δώστε μερικές φωτογραφίες που έχετε απομονώσει από την ταινία του Σωτήρη Γκορίτσα «Απ' το χιόνι» ή άλλες φωτογραφίες που παρουσιάζουν πρόσφυγες που αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις παρόμοιες με αυτές που αντιμετωπίζουν οι ήρωες του μυθιστορήματος. Παραδείγματος χάριν, συνάντηση προσφύγων με την αστυνομία και άσκηση βίας πάνω τους, ζωή σε καταυλισμό, κ.λπ
- Εξηγήστε ότι μόλις έχουν παραλάβει τις φωτογραφίες του χθεσινού ρεπορτάζ τους από το εμφανιστήριο και ότι αυτές είναι οι εικόνες με τις οποίες πρέπει να δουλέψουν.
- Ζητήστε από τις συντακτικές ομάδες, με αφορμή τις φωτογραφίες, να γράψουν ένα άρθρο για το ρεπορτάζ που έκαναν και το οποίο θα καταχωρηθεί στην πρώτη σελίδα του φύλλου της επόμενης μέρας.

10. COMPASS, 2002: 2.31. Picture games; COMICS PROJECT, 2004: 47-57; Timbal-Declaux, 1996: 85.

- Για την καλύτερη ενημέρωσή των μαθητών και μετά από συνεννόηση, είναι δυνατόν οι εκπρόσωποι των τοπικών σωματείων και των οργανώσεων των μεταναστών να επισκεφτούν το σχολείο και να συνομιλήσουν με τους μαθητές για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Τα άρθρα και οι φωτογραφίες μπορούν να αποτελέσουν υλικό για την συγγραφή ενός μικρού ενημερωτικού δελτίου, το οποίο θα εκδοθεί και θα διανεμηθεί στο σχολείο με στόχο την ευαισθητοποίηση και άλλων μαθητών.

Παραλλαγή

Μπορεί να γίνει προσομοίωση ενός δελτίου ειδήσεων ή μιας βραδινής πολιτικής τηλεοπτικής εκπομπής με θέμα τα προβλήματα των μεταναστών.

Προτάσεις για τη συνέχεια

Σε συνεργασία με τη Λέσχη Φωτογραφίας της περιοχής τους, μπορούν να αναρτήσουν σε μια έκθεση φωτογραφίας το δικό τους project.

Δραστηριότητα 4η: (Παιχνίδι ρόλων) Ομάδα Αλβανών προσφύγων που προσπαθεί να περάσει στην Ελλάδα¹¹.

Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο παιχνίδι εξετάζεται η δύσκολη θέση των προσφύγων, τα κοινωνικά και οικονομικά επιχειρήματα για τη χορήγηση αλλά και την άρνηση παροχής ασύλου καθώς και το δικαίωμα να μην υφίσταται κανείς διακρίσεις.

Αφόρμηση

Ανάγνωση του τρίτου μέρους του μυθιστορήματος του Σωτήρη Δημητρίου «Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου».

Στόχοι

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να:

- συζητήσουν για το θέμα της εισόδου προσφύγων σε μια χώρα
- αναπτύξουν αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους.

11. Βασική πηγή: COMPASS, 2002: 2.9. Can I come in?

Υλικά

Κάρτες ρόλων, κιμωλία ή/και έπιπλα για να αναπαρασταθεί το σημείο διέλευσης των συνόρων, στυλό, χαρτί.

Οδηγίες και προετοιμασία

- Η δραστηριότητα αυτή παρουσιάζεται ως παιχνίδι ρόλων σχετικό με μια ομάδα Αλβανών προσφύγων οι οποίοι περνάνε στην Ελλάδα αναζητώντας ασφάλεια και μια ευκαιρία για ένα νέο ξεκίνημα στη ζωή τους.
- Οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα θα αντιπροσωπεύσει τους πρόσφυγες από την Αλβανία, η δεύτερη ομάδα τους Έλληνες υπαλλήλους μετανάστευσης και η τρίτη ομάδα θα είναι οι παρατηρητές. Τα μέλη της ομάδας των προσφύγων και των υπευθύνων μετανάστευσης συζητούν μεταξύ τους και καταγράφουν τα επιχειρήματά τους (π.χ. Πρόσφυγες: θα μας σκοτώσουν εάν γυρίσουμε πίσω, δεν έχουμε που αλλού να πάμε, κ.λπ. – Υπάλληλοι μετανάστευσης: υπάρχουν πολλοί πρόσφυγες στη χώρα μας, να πάνε σε άλλες χώρες, κ.λπ.). Η ομάδα των παρατηρητών θα κληθεί στο τέλος του παιχνιδιού να κάνει τη γενική ανατροφοδότηση εξετάζοντας για παράδειγμα τα επιχειρήματα που οι ομάδες χρησιμοποίησαν και πώς τα υποστήριξαν κ.ά.
- Προετοιμασία για το σκηνικό: αναδιατάξτε τα θρανία, τα καθίσματα και την έδρα με τέτοιο τρόπο, ώστε ο νέος χώρος να αναπαριστά τα ελληνοαλβανικά σύνορα.
- Ανακοινώνεται δυνατά το ακόλουθο κείμενο:

Σκηνή πρώτη

«Είναι μια βροχερή, χειμωνιάτικη νύχτα στα σύνορα μεταξύ Αλβανίας και Ελλάδας. Ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων, λόγω της άθλιας κατάστασης που επικρατεί στην Αλβανία, έχει εγκαταλείψει τις εστίες τους και έχει περάσει στην ελληνική επικράτεια. Είναι πεινασμένοι, κουρασμένοι και κρυώνουν. Δεν έχουν μαζί τους παρά μόνο λίγα χρήματα».

Σκηνή δεύτερη

«Οι υπάλληλοι μετανάστευσης που βρίσκονται εντός των ελληνικών συνόρων εντοπίζουν τους μετανάστες και τους σταματάνε. Όμως είναι διχασμένοι για το τι πρέπει να κάνουν: κάποιοι θέλουν να επιτρέψουν στους πρόσφυγες τη διέλευση, άλλοι όχι. Οι πρόσφυγες είναι απελπισμένοι και χρησιμοποιούν διάφορα επιχειρήματα προσπαθώντας να πείσουν τους υπαλλήλους μετανάστευσης».

- Οι μαθητές ως «πρόσφυγες» και ως «υπάλληλοι μετανάστευσης» θα δουλέψουν ένα ρόλο για κάθε συμμετέχοντα και τα επιχειρήματά του.
- Παιχνίδι ρόλων. Περίπου 15 λεπτά είναι αρκετά.
- Δίνεται στους παρατηρητές ένα πεντάλεπτο για να προετοιμαστεί η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

Ανασκόπηση και αξιολόγηση

Γίνεται η γενική ανατροφοδότηση από τους παρατηρητές. Οι παίκτες σχολιάζουν τα συναισθήματα που ένιωσαν. Πραγματοποιείται μια γενικότερη συζήτηση για τα θέματα που ανέκυψαν και γι' αυτά που οι συμμετέχοντες/ουσες έμαθαν. Ερωτήσεις που ενδεικτικά μπορούν να γίνουν για τη συζήτηση: Πόσο δίκαιη ήταν η μεταχείριση των προσφύγων; Θα έπρεπε μια χώρα να έχει το δικαίωμα να διώξει τους πρόσφυγες; Αν ήσαστε υπάλληλοι μετανάστευσης τι θα κάνατε, εάν ξέρατε ότι οι πρόσφυγες αντιμετώπιζαν θανάσιμο κίνδυνο στη χώρα τους; Τι είδους προβλήματα πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες όταν εισέλθουν στη χώρα σας;

Προτάσεις για επέκταση της δραστηριότητας: Θεατρική διασκευή του τρίτου μέρους του μυθιστορήματος του Σωτήρη Δημητρίου «Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου» - Δημιουργία αντιρατσιστικού κόμικ¹².

Συζήτηση-Επίλογος

Η διαθεματική προσέγγιση ενός μαθήματος Κοινωνιολογίας υπό το πρίσμα της κοινωνικής και συναισθηματικής διδασκαλίας της γλώσσας μπορεί να επεκταθεί και σε γνωστικά αντικείμενα όπως για παράδειγμα αυτά της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Η καινοτομία της προσέγγισης αυτής είναι ότι απευθύνεται τόσο στις γνωστικές όσο και στις κοινωνιοσυναισθηματικές πληροφορίες και δεξιότητες τις οποίες καλείται να διαχειριστεί ο σύγχρονος μαθητής. Μέσα σε μία κοινωνία, στην οποία τα περιστατικά διαχείρισης

12. Παραδείγματα αντιρατσιστικών κόμικς: *Δυτικά η Ελπίδα!* του Simon-Pierre Mbumbo (Σενάριο του C.N.Edimo), *Η Πανούκλα των Βασιλιάδων* του Adjim Danngar (θέμα και σενάριο του Marcello Toninelli), *Καθόλου Φράουλες για τον ΔΟΝ ΜΙΓΚΕΛ!* του Pat Masioni, (θέμα των Javier Pérez Cepero, José Carlos León Jariego και Octavio Vázquez, σενάριο του Eyoum Ngangué), *Τα Χρώματα του Κόσμου* του Didier MadaBD (θέμα και σενάριο του Marcello Toninelli), κ.ά., στο ΑΠΟΒΙΒΑΣΕΙΣ - Η Μετανάστευση και η Διεύρυνση της Ευρώπης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.approdi.net/home.php?lingua=gr>.

Για την παιδαγωγική αξία των κόμικς και την δημιουργική χρησιμοποίησή τους σε διδακτικές εφαρμογές βλ. σχ. Γρόσδος & Ντάγιου, 1999.

κρίσεων πληθαίνουν στα σχολεία, ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση και η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων αποσκοπούν στην δημιουργικότητα του σύγχρονου μαθητή και αυριανού ενεργού πολίτη που καλείται να λύσει ενδοπροσωπικά, διαπροσωπικά και κοινωνικά προβλήματα και μαζί να διαχειρίζεται με σεβασμό προς τον εαυτό του και τους άλλους την πολιτισμική ποικιλία και τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης. Ο Σπετίμ και οι ενδεικτικές δραστηριότητες διαθεματικής προσέγγισης σε θέματα μετανάστευσης, όπως παρουσιάστηκαν στη διδακτική μας πρόταση, αποτελούν κατά τη γνώμη μας, ένα μικρό δείγμα του διδακτικού προφίλ στο οποίο συνηγορούν οι σύγχρονες ανάγκες του ελληνικού σχολείου των Τμημάτων Ένταξης και Διαπολιτισμικής Ενσωμάτωσης για τη διαμόρφωση μίας νοοτροπίας απέναντι στο διαφορετικό. Πρόκειται, επίσης, για καινοτόμες θεωρήσεις των διδακτικών μας μεθόδων, στις οποίες ωθούν τα ίδια τα αποτελέσματα της πολιτικής της μετανάστευσης στην Ευρώπη. Η εκπαίδευση, όπως, άλλωστε, και τα διδακτικά μοντέλα προσαρμόζονται και αναδομούν παλαιότερες δομές προκειμένου να υπηρετήσουν εντός και εκτός αναλυτικού προγράμματος ενταξιακές και ευέλικτες προσεγγίσεις διδασκαλίας. Με αυτό το πνεύμα η διδακτική μας πρόταση πιστεύουμε ότι συνδράμει στη δημιουργία μίας επανεξέτασης των αναλυτικών προγραμμάτων και αλλαγής των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης προς ένα ενιαίο «ενταξιακό αναλυτικό πρόγραμμα» (Coelho, 2007).

Βιβλιογραφία

- Afolayan, J.A. (1992). Documentary Perspective in Bibliotherapy in Education. *Reading Horizons*, 32, (2), p.137-148.
- Bernstein, B. (1981). Psychiatric Therapy Through the Creative Arts, *Journal of Behaviors*, 15 (3), pp.103-108.
- COMICS PROJECT, CHILDREN OF MIGRANTS INCLUSION CREATIVE SYSTEMS (Δημιουργικά Συστήματα Ένταξης Παιδιών Μεταναστών), Τμήμα Κοινωνικών Πολιτικών, Στέγασης και Ενσωμάτωσης – Κέντρο Αλλοδαπών της πόλης Modena σε συνεργασία με Ευρωπαίους εταίρους. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://comics.comune.modena.it/_documenti/\[34\]GR_Comics_Manuale_1.pdf](http://comics.comune.modena.it/_documenti/[34]GR_Comics_Manuale_1.pdf).
- COMPASS, *A Manual on Human Rights Education with Young People*, 49 Practical Activities and Methods for Human Rights Education, Author: Patricia Brander et al., Council of Europe Publishing, Publication Date: 2002. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://eycb.coe.int/compass/en/contents.html>.

- Crothers, S.M. (1916). A Literary Clinic, *Atlantic Monthly*, 118, pp. 291-301.
- Lesky, A. (1990). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, Τσοπανάκης, Α. (μτφρ.), Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ouzts, D.T. (1994). Bibliotherapeutic Literature: A key Facet of Whole Language Instruction for at Risk Student, *Reading Horizons*, Vol. 35(2), p.161-175.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., & Osborne, E. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά – Νιώθω καλά. Ένα εγχειρίδιο γνωσιακής – συμπεριφοριστικής θεραπείας για παιδιά και νέους*, Τάσιου, Α. & Γκουντή Χ. (μτφρ.), Ζαφειροπούλου, Μ. (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Timbal – Duclaux, L. (1996). *Το δημιουργικό γράψιμο*, Παρίσης, Γ. (μτφρ.), Αθήνα: Πατάκης.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Χαραμής, Π. (1998). *Ενιαίο Λύκειο. Εμπειρίες και προοπτικές. Σεμινάρια ενημέρωσης και εργασίας των εκπαιδευτικών με θέμα την αναβάθμιση του Λυκείου*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.
- Ανδρουτσοπούλου, Α (1998). Τεχνικές αφηγηματικής ψυχοθεραπείας βασισμένες στα σύγχρονα παραμύθια. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.haef.gr/festival/androutsopoulou.htm>. (30/3/2007).
- Αραβανή, Ε. (2008). Διδάσκοντας μέσα από τη λογοτεχνία: «Ένα ταξίδι συνάντησης ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, σ. 98-106.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμφύχωση ομάδων. Ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αστρινάκης, Γ. (επιστ. σύμβουλος), Γ'έκδοση, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βλαχόπουλος, Σ. (Σεπτέμβριος 1998/Φεβρουάριος 1999). Μια πρόταση διδακτικής των κοινωνικών επιστημών-Το παράδειγμα της Κοινωνιολογίας, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχ. 23, σσ. 24-27.
- Coelho, El. (2007) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιμ. Ευ. Τρέσσου-Σ. Μητακίδου. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γαβαλάς, Δ. (2003). «Το πλαίσιο αναφοράς της διαθεματικότητας» στο: Αγγελάκος, Κ. (επιμ.) *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 18-39.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (1999). Κόμικς στο σχολείο. Από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 107, σ. 71-80 και 108, σ. 65-72.
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (επιμ.). (2007). *Εφηβικές Ταυτότητες Φύλου: Διερευνώντας τον Παράγοντα Φύλο στο Σχολικό Πλαί-*

- σιο. *Εγχειρίδιο με Ερευνητικά Εργαλεία για Εκπαιδευτικούς*, ΚΕΘΙ, ΕΠΕΑΕΚ II, Κατηγορία Πράξης: 4.1.1.α., Αθήνα.
- Δημητρίου, Σ. (1993). *Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική Νοημοσύνη*, μτφρ Χρ. Ξενάκη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2004) *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, μτφρ. Αν. Παπασταύρου. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κακλαμάνης, Θ. (2005). Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, σ. 130-144.
- Καλογήρου, Τ. (2001). «Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (επιμ.) *Λογοτεχνική Ανάγνωση και Διδακτικές Εφαρμογές*. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 81-100.
- Κασαπίδου, Ζ. & Μαραγκίδη, Μ. (2000). *Συζητήσεις Εφήβων. Ψυχική Υγεία. Διαπροσωπικές Σχέσεις. Βιβλίο για τον καθηγητή*, Λεκάκης, Γ. (επιμ.), Κοκκέβη, Ά. (επιστ. υπεύθυνος), ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Σπουδών Δ/θμιας Εκπ/σης, Γραφείο Αγωγής στα Σχολεία, Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Κασιμάτη, Ρ. (2001). “Γιατί αυτοκτόνησε η Έμμα;” ή Η Λογοτεχνία ως μέθοδος για τη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 117, σ. 151-154.
- Κουγιουμουτζάκη, Φ. (2001). *Η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ. (1991). «Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση», στο: Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, Ritsert, J. (Διεύθυνση), Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας: μια εισαγωγή*, Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.). (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης. Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ)-ΥΠΕΠΘ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). «Η Ευέλικτη Ζώνη των Καινοτομιών: Διαθεματικές Δραστηριότητες και Σχέδια Εργασίας», στο: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα)*. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό, Αθήνα, σσ. 11-17.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Εν-

- νοιοεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας, Αθήνα: Γρηγόρη. Μέλλου, Μ. & Χατζηδημητρίου-Παράσχου, Σ. (2001). «Λογοτεχνία και ζωή», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου Ά. (επιμ.) *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές στο Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 141-155.
- Μυαράς, Γ. (Χειμώνας 1993/1994). Ο φόβος του “ΑΙΩΝΙΟΥ ΧΘΕΣ” για την κοινωνιολογία και τις κοινωνικές επιστήμες στη Μέση Εκπαίδευση, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, διπλό 25–26, σ. 85–86.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2002). *Μην κλαίς κοριτσάκι - Εκπαιδευτικό υλικό για την αξιοποίηση του παραμυθιού «Μην κλαίς κοριτσάκι»*, Αθήνα: Ψηφίδα.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαλεοντίου-Λουκά, Ε. (2002). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 127, σ. 59-64.
- Σαματάς, Μ. (1999). *Ποια Κοινωνιολογία και για ποιόν; Σκέψεις για μια αντιγραφειοκρατική, ανθρωπιστική Κοινωνιολογία*, Πρακτικά Επιστημονικού Διημέρου: Προοπτικές και Μέλλον των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο σ. 17-41.
- Σπανός, Γ. (2007). *Διδακτική μεθοδολογία, Η διδασκαλία του Ποιήματος*, Αθήνα, (ιδιωτ. έκδ.).
- Φακιολάς, Ν. & Λάζος, Γ. (1993). Η σημασία της Κοινωνιολογίας και ο ρόλος του κοινωνιολόγου στη μέση εκπαίδευση, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. Γ', 12, σ. 185-196.
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.). (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γυμνάσιο – Λύκειο. Θεωρητικό Πλαίσιο και Δραστηριότητες*, Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, τόμ. 2.
- Χριστοδούλου, Μ. (2007). Ζητήματα διδακτικής της κοινωνιολογίας: η περίπτωση του νέου σχολικού βιβλίου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, σ. 63-71.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Σμαράγδα Παπαδοπούλου

Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, 45110

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τηλ.: 26510 05730 - Fax: 2651005836

e-mail: smpapado@cc.uoi.gr

Μαρία Παραδιά*

Σωτήριος Γκλαβάς**

Ναπολέων Σπ. Μήτσης***

Δημήτριος Τζιμώκας****

Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής Διδασκαλίας του Γυμνασίου. Εκτίμηση του βαθμού αφομοίωσης και αξιοποίησής του με βάση μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε μία δειγματοληπτική έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία του λεξιλογίου στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Στόχος της έρευνας είναι να δώσει μια εμπειρική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν χρήσει μεθόδων διδασκαλίας του λεξιλογίου, να διερευνήσει τον βαθμό επιρροής διαφόρων δημογραφικών παραγόντων στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών και κατ' επέκταση να συμβάλει στη βελτίωση των σχετικών προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων. Τόσο οι μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου (ΠΓΛ) από Γυμνάσια της χώρας όσο και τα αντίστοιχα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων μετρήθηκαν ως προς τη χρήση λέξεων κλειδιών των σχετικών με τον εκάστοτε θεματικό κύκλο, ώστε να φανεί από τη σχετική σύγκριση το ποσοστό αφομοίωσης και δημιουργικής αξιοποίησης από την πλευρά των μαθητών του προτεινόμενου λειτουργικού λεξιλογίου στις επιμέρους θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων.

Λέξεις κλειδιά: νεοελληνική γλώσσα, διδασκαλία λεξιλογίου, παραγωγή γραπτού λόγου, θεματικές λέξεις κλειδιά.

Teaching vocabulary with the new textbooks for Modern Greek Language courses in Greek junior high schools. An empirical account of students' vocabulary knowledge and use as a result of measures in their written essays

Abstract

This paper reports a sampling research concerning vocabulary teaching as a part of modern Greek language courses in Greek junior high schools. The study aims to give an empirical account of the effectiveness of vocabulary teaching methods used in these

* Πάρεδρος επί θητεία του Π.Ι.

** Σύμβουλος Φιλόλογος

*** Καθηγητής Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**** Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ02, Υπ. Διδάκτωρ Γλωσσολογίας

schools, to investigate the influence of various students' demographic characteristics on the way they develop their vocabulary and eventually to contribute to the enhancement of curriculum and textbook design. A quantitative analysis of topic-related key-words used in students' written essays as well as in textbooks was conducted so that the comparison demonstrates the level that the students have integrated and used creatively the suggested functional vocabulary in the units of the school textbooks.

Keywords: modern greek language, study and teaching vocabulary, writing, thematic keywords

Εισαγωγή

Στη χώρα μας είναι διαχρονικός ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Ο προβληματισμός αυτός έχει γίνει πιο έντονος κατά τα τελευταία χρόνια με την εισαγωγή στη διδακτική πράξη των νέων διδακτικών εγχειριδίων του Γυμνασίου. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται και από τις επισημάνσεις σε συνέδρια ή δημοσιεύματα σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αναλάβει την εφαρμογή των νέων διδακτικών πακέτων στη σχολική πραγματικότητα¹.

Ένα ζήτημα, το οποίο δεν έχει διερευνηθεί είναι το κατά πόσο τα νέα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο συμβάλλουν αποτελεσματικά στη λεξιλογική συγκρότηση των μαθητών και ειδικότερα κατά πόσον οι προτεινόμενες διδακτικές μέθοδοι (επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική)² σε συνδυασμό με τα περιεχόμενα των νέων διδακτικών εγχειριδίων επιτυγχάνουν τον στόχο της κατάκτησης ενός επαρκούς και λειτουργικού λεξιλογίου, σχετικού με τη θεματολογία κάθε διδακτικής ενότητας (Μήτσης, 2004: 135-145).

Θεωρητικό πλαίσιο και στόχοι της έρευνας

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέγεται το γλωσσικό επίπεδο του λεξιλογίου ως αντικείμενο έρευνας είναι σχετικοί με τη γενικότερη σημασία του λεξιλογίου στη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με την κρατούσα σήμερα

1. Βλ. ενδεικτικά τα εκπαιδευτικά περιοδικά «Φιλολογική» (τχ. 97, 98), «Σεμινάριο» (τχ. 35) και «Νέα Παιδεία» (τχ. 119.) καθώς και τη θεματική πρόσφατων εκπαιδευτικών συνεδρίων, όπως π.χ. του 23^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου των Διδακταλικών Ομοσπονδιών Ελλάδος και Κύπρου (Λάρνακα Κύπρου, 22-23 Απρ. 2009) με θέμα: «Γλώσσα και γλωσσική διδασκαλία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης» και του Πανελλήνιου Συνεδρίου που οργάνωσε το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Νυμφαίο Φλώρινας, 4-6 Σεπτ. 2009) με θέμα: «Η διδασκαλία της γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)», Κατσαρού και Τσέλιου (2006), Χατζησαββίδης (2007).

2. Βλ. Ματσαργούρας (2003), Μήτσης (2004), Littlewood (1983), Σπανός (2001).

επιστημονική αντίληψη και το επικοινωνιακό πρότυπο διδασκαλίας, αλλά και γιατί το λεξιλόγιο υπεισέρχεται σε δύο από τα τρία βασικά κριτήρια αξιολόγησης του λόγου των μαθητών, δηλαδή στην επάρκεια περιεχομένου και στη γλωσσική έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, από το ένα μέρος η σύγχρονη επιστημονική άποψη, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, τείνει να δεχθεί ότι το λεξιλόγιο συνιστά πρωταρχικό τομέα του γλωσσικού φαινομένου, ενώ ο τομέας της γραμματικής λειτουργεί διαμορφωτικά και, σε κάθε περίπτωση, έρχεται να τακτοποιήσει και να συμμορφώσει τις λεξιλογικές δομές που προηγούνται. Αν και ο ρόλος της γραμματικής εξακολουθεί παρόλα αυτά να θεωρείται σημαντικός στη διαδικασία της γλωσσικής κατάρκτησης, η ποσότητα της λεξιλογικής ύλης και η πολυπλοκότητα των λεξιλογικών σχέσεων είναι αυτή που τελικά καθορίζει την ποιότητα της γλωσσικής κατάρκτησης και τον βαθμό κατοχής της γλώσσας από την πλευρά των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, γνωρίζουμε σήμερα με βεβαιότητα ότι η διαφορά ενός μέτριου από έναν άριστο χρήστη της γλώσσας δεν οφείλεται τόσο στην καλή γνώση και κατοχή της γραμματικής, όσο στο γεγονός ότι ο δεύτερος διαθέτει ένα ευρύ και λειτουργικό ατομικό λεξιλόγιο, το οποίο του επιτρέπει να επικοινωνεί επαρκώς με το περιβάλλον του (Lewis 1993: 133-137· Μήτσης 2004: 11-12).

Από το άλλο μέρος, ο ρόλος του λεξιλογίου στο επίπεδο του περιεχομένου σχετίζεται με το κατά πόσο οι μαθητές παραθέτουν τις βασικές έννοιες που προσδίδουν στο κείμενό τους μια ικανοποιητική νοηματική αλληλουχία και επικοινωνιακή επάρκεια. Όσον αφορά το επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης, αξιολογείται η ορθότητα της σημασιολογικής χρήσης του λεξιλογίου από τους μαθητές αλλά και η προσπάθειά τους να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με αποφυγή της λεξικής επανάληψης και της χρήσης συνωνύμων, διαφορετικών λεξικών συνάψεων, αντιθέτων κ.λπ.

Η σημασία, βέβαια, του λεξιλογίου στη γλωσσική διδασκαλία δεν εξαντλείται στα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητικού λόγου. Είναι όμως γνωστό ότι, στο πλαίσιο της παραδοσιακής αντίληψης, η γνώση της γραμματικής (η οποία περιοριζόταν κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας στο οποίο είχαν προστεθεί ορισμένα στοιχεία ετυμολογίας και φωνητικής του γραπτού λόγου) συνιστούσε αυτοσκοπό και όχι μέσο για δημιουργική κατάρκτηση της γλώσσας. Ύπ' αυτές τις συνθήκες, ήταν φυσικό το λεξιλόγιο όχι απλώς να υποβαθμίζεται αλλά να μετατρέπεται σε μέσον, αφού ο ρόλος του ήταν απλώς να υπηρετεί τη γραμματική προσφέροντάς της την απαιτούμενη πρώτη ύλη για τη δημιουργία των κλιτικών πινάκων και την εφαρμογή των κανόνων και των εξαιρέσεων της. Ωστόσο, σήμερα γνωρίζουμε ότι η επικοινωνία, ακόμη και όταν σημειώνονται σημαντικά γραμματικά λάθη, μπορεί εν τούτοις να επιτευχθεί με τη χρήση ενός στοιχειώδους λεξιλογίου και μόνο, χωρίς, όμως, να μπορεί να συμβεί το αντίθετο: ότι δηλαδή η γνώση της

γραμματικής, χωρίς το απαραίτητο λεξιλόγιο, δεν εξασφαλίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας. Άλλωστε, όπως εύστοχα παρατηρεί η Μπακάκου (2003: 157), είναι αυτονόητο ότι, όταν υπάρχει δυσκολία δήλωσης αντικειμένων, δηλαδή άγνοια των λέξεων με τις οποίες πραγματώνονται γλωσσικά οι έννοιες, τότε είναι αδύνατη η επικοινωνία. Το γεγονός αυτό επισημαίνει επιγραμματικά ο Wilkins (1972: 111) ως εξής: «χωρίς γραμματική κατανοούμε πολύ λίγα, χωρίς λεξιλόγιο όμως τίποτε». Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Lewis υποστηρίζοντας ότι «η γραμματική ως δομή είναι υποτεταγμένη στο λεξιλόγιο» (1993: vii), ότι «η βάση της γλώσσας είναι το λεξιλόγιο. Η μεγάλη παρανόηση που υπήρξε και υπάρχει στη γλωσσική διδασκαλία είναι η παραδοχή πως η γραμματική συνιστά τη βάση της γλώσσας και ότι η γνώση της αποτελεί προϋπόθεση για αποτελεσματική επικοινωνία» (1993: 133) και ότι «η σύγχρονη αντίληψη παραδέχεται ότι η γλώσσα στο μεγαλύτερο μέρος της δεν συνιστά προϊόν εφαρμογής (γραμματικών) κανόνων αλλά εκμάθησης του λεξιλογίου» (1997: 211). Η αναγνωρισμένη, λοιπόν, πια σπουδαιότητα του ρόλου του λεξιλογίου στην εκμάθηση της γλώσσας αλλά και τη γλωσσική χρήση δεν μπορεί να μην ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη στη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας.

Τα βασικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία του λεξιλογίου είναι τα εξής (βλ. Nation, 2001· Κατσιμαλή, 2001):

α) Ποιο είναι το λεξιλόγιο μιας γλώσσας και συγκεκριμένα ποιο είναι το σύνολο των λέξεων που υπάρχουν σε μία φυσική γλώσσα, που γνωρίζει κάθε φυσικός ομιλητής της³ και οι οποίες χρειάζονται για να μπορεί αυτή η γλώσσα να χρησιμοποιείται επαρκώς (Nation, 2001).

β) Ποια είναι η δομή του λεξιλογίου (Μπακάκου-Ορφανού, 1996, 2005· Nation, 2001);

γ) Ποιες είναι οι πιο ενδεδειγμένες αρχές και μέθοδοι διδασκαλίας του λεξιλογίου (Nation, 2001· Χαραλαμπίδης, 1994· Μήτσης, 1996, 1998· Μπακάκου-Ορφανού, 2003· Κατσιμαλή, 2001· Γούτσος, 2005· Sökmen, 1997);

Η παρούσα έρευνα, δεδομένου και του καθαρά εκπαιδευτικού προσανατολισμού της στοχεύει ακριβώς στο να συμβάλει στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εν χρήσει στα ελληνικά Γυμνάσια διδακτικών μεθόδων όσον αφορά την κατάκτηση από τους μαθητές των τριών βασικών επιπέδων της λεξιλογικής γνώσης και συγκεκριμένα: της μορφής της σημασίας και της χρήσης του λεξιλογίου (Nation, 2001). Επιπλέον, στοχεύει σε μια πρώτη διερεύνηση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη λεξιλογική ανάπτυξη των μαθητών, όπως του σχολείου φοίτησης, του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, της μητρικής γλώσσας-εθνι-

3. Για την κατάκτηση του λεξιλογίου βλ. Aitchison 1994.

κής καταγωγής και του φύλου του μαθητή. Απώτερος στόχος είναι η συμβολή στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση των Α.Π.Σ. Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου και των αντίστοιχων εγχειριδίων, ώστε να καλύπτουν επαρκέστερα και θέματα λεξιλογικής συγκρότησης των μαθητών.

Σημειώνουμε εδώ ότι τα εν χρήσει ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου στο κεφ. «Ειδικοί σκοποί» δεν αντιμετωπίζουν το λεξιλόγιο ως ανεξάρτητο τομέα ή βασικό άξονα της γλωσσικής διδασκαλίας, πράγμα που συμβαδίζει στο σημείο αυτό με την παραδοσιακή αντίληψη. Η μόνη αναφορά είναι η εξής: «Να διευρύνουν (οι μαθητές) το λεξιλόγιό τους με τη συστηματικότερη χρήση των λεξικών» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003: 63).

Όπως είναι γνωστό, κατά το παρελθόν, δεν υπήρχαν στα αναλυτικά προγράμματα ειδικές προβλέψεις για τον χειρισμό του λεξιλογίου και η διδασκαλία του περιοριζόταν απλώς στην εξήγηση των άγνωστων λέξεων (Μήτσης 2002). Η βασική αιτία της περιθωριοποίησής του από την παραδοσιακή μέθοδο ήταν ότι δεν διέθετε τη συστηματική υπόσταση και την αυστηρή εσωτερική οργάνωση της γραμματικής, η οποία είχε για τον λόγο αυτόν και το προβάδισμα στη διδασκαλία.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, κατά το σχολικό έτος 2008-2009 διενεργήθηκε δειγματοληπτική έρευνα⁴ σε δείγμα 216 μαθητών Γυμνασίου που προήλθε από 4 σχολικά συγκροτήματα Γυμνασίων. Το δείγμα Γυμνασίων περιελάμβανε ημερήσια δημόσια συγκροτήματα και ιδιωτικές σχολικές μονάδες τόσο στην Αττική όσο και στην επαρχία. Το δείγμα των μαθητών ανά σχολικό συγκρότημα εμφανίζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος μαθητών ανά σχολικό συγκρότημα

Σχολικό Συγκρότημα	Πλήθος	Ποσοστό (%)
46 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	86	39,8
6 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	21	9,7
Ιδιωτικό Γυμνάσιο Αυγουλέα	54	25,0
Γυμνάσιο Μαντουδίου Ευβοίας	55	25,5
Σύνολο	216	100,0

4. Σχετικά με τις αρχές της δειγματοληψίας και της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων βλ. Wray & Bloomer, 2006.

Μέθοδος συγκέντρωσης του γλωσσικού υλικού

Για τη συλλογή του γλωσσικού υλικού ακολουθήθηκε η εξής πολυσταδιακή μεθοδολογία:

Στο πρώτο στάδιο επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας τα παραπάνω δημόσια και ιδιωτικά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Από κάθε σχολείο συμμετείχαν όλες οι τάξεις Γυμνασίου.

Στο δεύτερο στάδιο από κάθε τάξη Γυμνασίου του κάθε σχολείου επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία το δείγμα των μαθητών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Συνολικά το 53,7% των μαθητών επιλέχθηκε από την Α' τάξη, το 35,2% από τη Β' τάξη και το 11,1% από την Γ' τάξη. Η κατανομή μαθητών ανά τάξη σε κάθε σχολείο εμφανίζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος μαθητών ανά σχολικό συγκρότημα και τάξη

Σχολικό Συγκρότημα	Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη
46 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	52	31	3
6 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	10	8	3
Ιδιωτικό Γυμνάσιο Αυγούλεα	23	23	8
Γυμν. Μαντουδίου Ευβοίας	31	14	10
Σύνολο	116	76	24

Στο τρίτο στάδιο για κάθε τυχαία επιλεγμένο μαθητή, πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία των ΠΓΛ του. Ειδικότερα, συγκεντρώθηκαν όλες οι ΠΓΛ των μαθητών που έχουν παραχθεί στην τάξη μέσα στο πλαίσιο συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων, καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε διαφορετικό θεματικό κύκλο. Συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν δύο (2) θέματα μέσης δυσκολίας ανά μαθητή που απαιτούσαν διαφορετικό είδος γραφής και αυξανόμενης δυσκολίας από το πρώτο στο δεύτερο. Οι λόγοι για τους οποίους υιοθετήθηκε αυτή η πρακτική ήταν: α) η άμεση διαθεσιμότητα του προς έρευνα γλωσσικού υλικού, β) το γεγονός ότι αποτελούσε προϊόν της ίδιας της διατεταγμένης διδακτικής διαδικασίας, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι μαθητές Γυμνασίου και γ) το ότι είναι ακριβώς αντιπροσωπευτικό, καθώς σύμφωνα με τους Hughes (2004: 16), Weir (1990: 79) και Jacobs (1981: 15), η επιλογή δυο προσεκτικά διαμορφωμένων θεμάτων είναι ικανοποιητική για την αξιολόγηση του εξεταζόμενου ζητήματος.

Τα θέματα που επιλέχθηκαν, συνολικά έξι (6) τον αριθμό, ήταν κοινά για όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα και ανήκαν σε κοινούς

θεματικούς κύκλους του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας κάθε γυμνασιακής τάξης. Τα γραπτά κείμενα ψηφιοποιήθηκαν (σε μορφή απλού κειμένου .txt), ώστε να είναι επεξεργάσιμα εν όψει της ποσοτικής ανάλυσης του λεξιλογικού περιεχομένου τους.

Στο επόμενο στάδιο συλλέχθηκαν όλα τα κειμενικά αποσπάσματα των διδακτικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων (βιβλίο μαθητή και τετράδιο ασκήσεων) με αφορμή τις οποίες είχαν παραχθεί οι ΠΓΛ των μαθητών.

Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση των θεματικών λέξεων ή λέξεων κλειδιών τόσο στις μαθητικές ΠΓΛ όσο και στα σχολικά εγχειρίδια με στόχο τη μέτρηση του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές/-τριες αφομοιώνουν το βασικό λεξιλόγιο του γενικότερου θέματος της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, στο πλαίσιο της οποίας συντάσσουν την κάθε ΠΓΛ. Η ψηφιοποίηση των γλωσσικών δεδομένων και η ποσοτική ανάλυση των λέξεων κλειδιών ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2009.

Μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης

Η εν λόγω ποσοτική ανάλυση διενεργήθηκε στις εξής φάσεις:

Εξαγωγή έξι διαφορετικών λεξιλογικών καταλόγων, αντίστοιχα για καθεμιά από τις έξι (6) διδακτικές ενότητες με τις οποίες σχετίζονται τα κείμενα τόσο από τα σχολικά εγχειρίδια όσο και από τους μαθητές, μέσω του εργαλείου Wordlist του λογισμικού WordSmith Tools (Scott, 1996), έκδοση 4 για Windows.

Υπολογισμός της αναλογίας πλήθους διαφορετικών λεξικών τύπων/πλήθους όλων των λέξεων (type/token ratio) για κάθε λεξιλογικό κατάλογο ξεχωριστά μέσω του εργαλείου Wordlist.

Εξαγωγή λεξιλογικών καταλόγων μόνο με τα λήμματα, από τους παραπάνω δώδεκα καταλόγους, έτσι ώστε να προκύψει ως πιο αξιόπιστη η αναλογία πλήθους λημμάτων/πλήθους όλων των λέξεων (lemma/token ratio, βλ. Γράφημα 2). Η τελευταία αναλογία υπολογίστηκε βάσει του παρακάτω τύπου, ο οποίος βασίζεται στον τύπο της αναλογίας πλήθους λημμάτων/πλήθους όλων των λέξεων, που προτείνουν οι Granger και Wynne (1999: 3-4):

$$\text{Αναλογία λημ.}/\text{λεξ.} = \frac{\text{πλήθος λημμάτων} \times 100}{\text{συνολικός αριθμός λέξεων}}$$

Εξαγωγή καταλόγων λέξεων κλειδιών από τους καταλόγους των λημμάτων με σκοπό την αποτίμηση του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν το λεξιλογικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων. Οι λέξεις κλειδιά

τόσο από τα κείμενα των σχολικών βιβλίων όσο και από τις μαθητικές ΠΓΛ ήταν σχετικές με το κεντρικό θέμα κάθε διδακτικής ενότητας, έτσι όπως προσδιορίζεται από τον τίτλο της, το περιεχόμενο των κειμένων που παρατίθενται σε αυτή και το θέμα των ΠΓΛ που δόθηκε στους μαθητές προς ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η τέταρτη διδακτική ενότητα του βιβλίου «Νεοελληνική Γλώσσα» της Α' τάξης Γυμνασίου έχει τίτλο «Προσέχω τη διατροφή και την υγεία μου». Όλα τα κείμενα που περιέχονται σ' αυτήν ακολουθούν αυτή τη θεματική. Ο τίτλος της προς ανάπτυξη ΠΓΛ που δόθηκε στους μαθητές είναι «Περιγράψτε ένα γιορτινό τραπέζι. Υγιεινή διατροφή». Επομένως, από τους σχετικούς καταλόγους των λημμάτων εξήχθησαν όλα τα λήμματα τα σχετικά με το θέμα «υγιεινή διατροφή – υγεία». Με παρόμοιο τρόπο εξήχθησαν οι λέξεις κλειδιά και από τις υπόλοιπες διδακτικές ενότητες.

Περαιτέρω μετρήσεις επί των καταλόγων των λέξεων κλειδιών: α) μέτρηση του πλήθους των λέξεων κλειδιών στο υλικό των σχολικών βιβλίων και των μαθητικών ΠΓΛ β) μέτρηση του ποσοστού των λέξεων κλειδιών στις μαθητικές ΠΓΛ που είναι κοινές με τις λέξεις κλειδιά στα σχολικά βιβλία. Με αυτές τις μετρήσεις επιδιώκεται να αποτιμηθεί κατά προσέγγιση ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν το λεξιλογικό υλικό των διδακτικών εγχειριδίων.

Αποτελέσματα

Αρχικά, περιγράφεται το δείγμα των μαθητών και στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα των στατιστικών μετρήσεων του πλήθους των λέξεων αφενός ανά μαθητική ΠΓΛ και αφετέρου στα σχολικά εγχειρίδια και τις μαθητικές ΠΓΛ συνολικά. Τέλος, παρατίθενται οι μετρήσεις του λεξιλογικού πλούτου τόσο στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων όσο και στις μαθητικές ΠΓΛ που οδηγούν στην εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων.

Περιγραφή του δείγματος των μαθητών

Συνολικά 216 μαθητές Γυμνασίου συμμετείχαν στην έρευνα. Από άποψη ποσοστών, υπερτερούσαν ελαφρώς τα αγόρια (53,2%) έναντι των κοριτσιών (46,8%). Οι γονείς των μαθητών ήταν κατά κύριο λόγο απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης και ειδικότερα λυκείου σε ποσοστά 75,5% για τον πατέρα και 67,6% για τη μητέρα. Συνολικά, για 2 στα 10 παιδιά τουλάχιστον ένας γονέας είχε ολοκληρώσει τουλάχιστον πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Επίσης, όσον αφορά στην εθνικότητα, το 17,1% των μαθητών ήταν αλλοδαποί, ποσοστό το οποίο εμφανίζει στατιστικά σημαντική άνοδο στο 46^ο Γυμνάσιο Αθηνών, όπου άγγιξε το 40% (39,5%, $p < 0,001$). Η περιγραφή του δείγματος μαθητών στο σύνολο και ανά σχολείο εμφανίζεται στον Πίνακα 3.

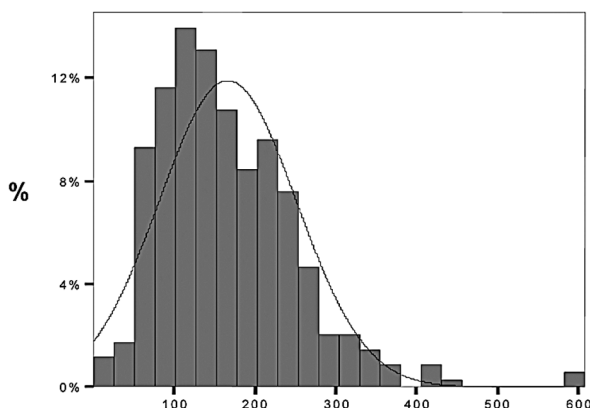
Πίνακας 3. Δημογραφικό προφίλ μαθητών στο σύνολο και ανά σχολείο

Δημογραφικό προφίλ		Σύνολο	46 ^ο Γυμν. Αθηνών	6 ^ο Γυμν. Γαλατσίου	Γυμν. Αυ- γουλέα	Γυμν. Μα- νταδίου
Φύλο (p - $val=0.8$)	Αγόρια	53,2%	55,8%	42,9%	53,7%	52,7%
	Κορίτσια	46,8%	44,2%	57,1%	46,3%	47,3%
Εκπαίδευση πατέρων (p - $val<0.01$)	Βασική	6,5%	11,6%	-	3,7%	3,6%
	Μέση	75,5%	79,1%	57,1%	77,8%	74,5%
	Ανώτερη	18,1%	9,3%	42,9%	18,5%	21,8%
Εκπαίδευση μητέρων (p - $val<0.01$)	Βασική	14,4%	29,1%	-	7,4%	3,6%
	Μέση	67,6%	61,6%	66,7%	70,4%	74,5%
	Ανώτερη	18,1%	9,3%	33,3%	22,2%	21,8%
Εθνικότητα (p - $val<0.001$)	Ελληνική	82,9%	60,5%	100,0%	100,0%	94,5%
	Άλλη	17,1%	39,5%	-	-	5,5%

Από τους 216 μαθητές που συμμετείχαν στη μελέτη ελέγχθηκαν 344 συνολικά μαθητικές ΠΓΛ ως προς την καταγραφή του πλήθους των λέξεων. Ορισμένοι μαθητές συμμετείχαν με μία ΠΓΛ και άλλοι με δύο ΠΓΛ. Ειδικότερα 88 μαθητές συμμετείχαν με μία ΠΓΛ (40,7%) και 128 μαθητές με δύο ΠΓΛ (59,3%).

Αποτελέσματα όσον αφορά στο πλήθος των λέξεων

Με βάση τις στατιστικές μετρήσεις, ο μέσος όρος λέξεων ανά μαθητική ΠΓΛ ήταν 165,9 λέξεις (διάμεσος: 152,0). Το ελάχιστο πλήθος λέξεων ήταν 1 λέξη και το μέγιστο 609 λέξεις (τυπική απόκλιση: 85,1). Οι σχετικές τιμές αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1. Πλήθος λέξεων ανά μαθητική ΠΓΛ

Το πλήθος των λέξεων των ΠΓΛ συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με όλες τις δημογραφικές παραμέτρους των μαθητών, όπως καταδεικνύεται στον Πίνακα 4. Ειδικότερα, σημαντικά αυξημένο πλήθος λέξεων ΠΓΛ στην Γ' τάξη έναντι των υπολοίπων, στα κορίτσια έναντι των αγοριών, στους μαθητές με πατέρα απόφοιτο πανεπιστημίου έναντι των υπολοίπων περιπτώσεων, στους μαθητές με μητέρα απόφοιτο πανεπιστημίου έναντι των υπολοίπων περιπτώσεων, στους μαθητές με ελληνική εθνικότητα έναντι των αλλοδαπών. Σημαντικά χαμηλότερη παραγωγή λέξεων στις ΠΓΛ είχαν οι μαθητές του 46^{ου} Γυμνασίου Αθηνών έναντι των υπολοίπων.

Πίνακας 4. Στατιστικά πλήθους λέξεων ΠΓΛ ανά δημογραφική ομάδα μαθητών

Δημογραφικό προφίλ		Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση από το μέσο	95% διάστημα εμπιστοσύνης (χαμηλό-υψηλό)	
Σχολείο (<i>p-val</i> <0.001)	46 ^ο Γυμν. Αθ	138,0	6,0	126,2	149,9
	6 ^ο Γυμν. Γαλ.	221,5	19,3	181,3	261,7
	Γυμν. Αυγ.	179,1	7,2	164,8	193,5
	Γυμν. Μαντ.	181,7	10,5	160,7	202,6
Τάξη (<i>p-val</i> <0.001)	A	152,8	6,1	140,8	164,7
	B	153,6	5,0	143,7	163,5
	Γ	275,4	19,0	236,8	314,0
Φύλο (<i>p-val</i> <0.001)	Αγόρια	136,8	4,5	127,9	145,7
	Κορίτσια	199,1	7,6	184,1	214,0
Εκπαίδευση πατέρα (<i>p-val</i> <0.001)	Βασική	115,1	13,0	88,3	141,8
	Μέση	158,9	4,9	149,2	168,6
	Ανώτερη	221,8	12,0	197,7	245,9
Εκπαίδευση μητέρας (<i>p-val</i> <0.001)	Μέση	161,4	5,3	151,0	139,1
	Βασική	121,3	8,9	103,4	171,9
	Ανώτερη	224,2	11,5	201,3	247,1
Εθνικότητα (<i>p-val</i> <0.001)	Ελληνική	172,8	5,1	162,8	182,8
	Άλλη	134,7	9,6	115,5	153,9

Στον Πίνακα 5 φαίνεται ο συνολικός αριθμός λέξεων όλων των κειμενικών αποσπασμάτων των σχολικών εγχειριδίων και όλων των μαθητικών ΠΓΛ ανά διδακτική ενότητα:

Πίνακας 5. Συνολικός αριθμός λέξεων ανά διδακτική ενότητα

Τάξεις - Διδακτικές ενότητες	A - 1	A - 2	B - 1	B - 2	Γ - 1	Γ - 2
Λέξεις στα σχολικά εγχειρίδια	4.184	2.095	3.452	2.745	3.009	2.930
Λέξεις στις μαθητικές ΠΓΛ	12.360	12.954	8.796	10.681	4.103	5.620

Όπως ήταν επόμενο, το υλικό των μαθητικών κειμένων είναι πιο εκτεταμένο, καθώς το μέσο συνολικό πλήθος των λέξεων σε αυτά ανά διδακτική ενότητα φτάνει τις 9000 λέξεις περίπου, σε αντίθεση με το γλωσσικό υλικό από τα σχολικά εγχειρίδια, του οποίου το μέσο μέγεθος ανά διδακτική ενότητα μόλις ξεπερνά τις 3000 λέξεις.

Αποτελέσματα όσον αφορά τον λεξιλογικό πλούτο

και τις λέξεις κλειδιά σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικές ΠΓΛ

Αυτή ακριβώς η μεγάλη διαφορά στον συνολικό αριθμό των λέξεων ανά διδακτική ενότητα μεταξύ σχολικών εγχειριδίων και μαθητικών ΠΓΛ επιδρά στη διαμόρφωση της τιμής της αναλογίας πλήθους λημμάτων/πλήθους λέξεων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6:

Πίνακας 6. Αναλογία πλήθους λημμάτων/πλήθους λέξεων

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A - 1	A - 2	B - 1	B - 2	Γ - 1	Γ - 2
Αναλογία λημμάτων/λέξεων	33	30	32	29	31	31
Αναλογία λημμάτων/λέξεων στα μαθητικά κείμενα	10	12	13	9	20	15

Το υλικό, από τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να έχει υψηλότερη αναλογία λημμάτων/λέξεων, δηλαδή μεγαλύτερο λεξιλογικό πλούτο έναντι του υλικού των μαθητικών ΠΓΛ, καθώς στα πρώτα η μέση τιμή της εν λόγω αναλογίας είναι 31, ενώ στις δεύτερες είναι μόλις 13. Αυτή, όμως, η διαφορά δεν αποδίδει απόλυτα την πραγματικότητα, αλλά κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος έρχεται ως αποτέλεσμα της σημαντικής διαφοράς μεγέθους μεταξύ του σώματος των κειμένων των σχολικών βιβλίων και του σώματος των μαθητικών ΠΓΛ (βλ. Πίνακα 5). Σύμφωνα, άλλωστε, με τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχέση της εν λόγω αναλογίας και του μεγέθους των υπό μελέτη γλωσσικών δεδομένων είναι σχεδόν αντιστρόφως ανάλογη⁵.

5. Για περισσότερα σχετικά με τη συσχέτιση μεγέθους κειμένου και αναλογίας πλήθους λημμάτων/πλήθους λέξεων βλ. Jarvis, 2002.

Οι μετρήσεις οι σχετικές με τη χρήση των λέξεων κλειδιών, οι οποίες άλλωστε μας ενδιαφέρουν κατά κύριο λόγο στην παρούσα έρευνα, έρχονται να συμπληρώσουν τις προηγούμενες μετρήσεις του λεξιλογικού πλούτου. Στον Πίνακα 7 παρουσιάζεται το πλήθος των χρησιμοποιούμενων λέξεων κλειδιών συγκριτικά σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικές ΠΓΛ.

Πίνακας 7. Πλήθος λέξεων κλειδιών σε σχολικά βιβλία και μαθητικά κείμενα

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Λέξεις-κλειδιά σε σχολικά βιβλία	369	97	160	129	87	112
Λέξεις-κλειδιά σε μαθητικά κείμενα	264	106	94	48	49	54

Είναι ενδεικτικό ότι σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές χρησιμοποιούν λιγότερες λέξεις κλειδιά από ό,τι όσες απαντούν στα σχολικά εγχειρίδια. Οι μεγαλύτερες διαφορές παρατηρούνται στις διδακτικές ενότητες A1, B2 και B1 κατά 105, 81 και 66 λέξεις κλειδιά αντίστοιχα. Στις ενότητες Γ1 και Γ2 σημειώνονται κάπως μικρότερες διαφορές κατά 38 και 58 λέξεις κλειδιά αντίστοιχα, ενώ εξαίρεση στον κανόνα αποτελεί η ενότητα A2, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν μόλις κατά 9 περισσότερες λέξεις κλειδιά από όσες περιέχονται στα σχετικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται το πλήθος των λέξεων κλειδιών ανά διδακτική ενότητα που είναι κοινές τόσο στις μαθητικές ΠΓΛ όσο και στα σχολικά βιβλία καθώς επίσης και τα εκάστοτε ποσοστά που καλύπτουν οι κοινές λέξεις κλειδιά επί του συνόλου των χρησιμοποιούμενων από τους μαθητές λέξεων κλειδιών.

Πίνακας 8. Κοινές λέξεις κλειδιά σε σχολικά βιβλία και μαθητικές ΠΓΛ

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Πλήθος κοινών λέξεων-κλειδιών	95	19	23	23	19	24
Ποσοστό κοινών λέξεων-κλειδιών επί του συνόλου των λέξεων-κλειδιών από τις μαθητικές ΠΓΛ	62,5	18	24,5	47	39	44,5

Παρατηρείται ότι εκτός από τη διδακτική ενότητα A1, σε όλες τις άλλες περιπτώσεις το ποσοστό των λέξεων κλειδιών που πιθανόν να τις έχουν αντλήσει οι μαθητές από τα σχολικά βιβλία κυμαίνεται μεταξύ 18% και 47%

του συνόλου των λέξεων κλειδιών που χρησιμοποιούν. Το μέσο ποσοστό που καλύπτουν οι κοινές σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικές ΠΓΛ λέξεις κλειδιά επί του συνόλου των σε χρήση από τους μαθητές λέξεων κλειδιών είναι 39,25%.

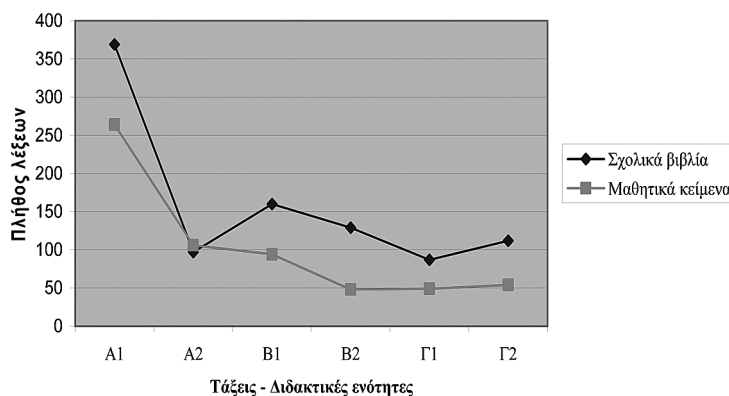
Στον πίνακα 9 παρουσιάζεται και πάλι το ίδιο πλήθος των κοινών λέξεων κλειδιών μεταξύ μαθητικών ΠΓΛ και σχολικών βιβλίων, αλλά τα ποσοστά υπολογίζονται επί του συνόλου των λέξεων κλειδιών που απαντούν στα σχολικά εγχειρίδια.

Πίνακας 9. Κοινές λέξεις κλειδιά σε σχολικά βιβλία και μαθητικές ΠΓΛ

Τάξεις – Διδακτικές ενότητες	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Πλήθος κοινών λέξεων-κλειδιών	95	19	23	23	19	24
Ποσοστό κοινών λέξεων-κλειδιών επί του συνόλου των λέξεων-κλειδιών από τα σχολικά βιβλία	26	18,5	14	18	22	21,5

Παρατηρείται ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν από το 14% έως το 26% των λέξεων κλειδιών που απαντούν στα σχολικά βιβλία. Το μέσο ποσοστό που καλύπτουν οι κοινές σε σχολικά εγχειρίδια και μαθητικές ΠΓΛ λέξεις κλειδιά επί του συνόλου των απαντώμενων στα σχολικά εγχειρίδια λέξεων κλειδιών είναι 20%. Εάν συγκριθούν, τώρα, τα ποσοστά των κοινών λέξεων κλειδιών επί του συνόλου των λέξεων κλειδιών από τις μαθητικές ΠΓΛ και από τα σχολικά βιβλία, παρατηρείται ότι οι κοινές λέξεις κλειδιά (ή αλλιώς όσες λέξεις έχουν αντληθεί πιθανώς από τα σχολικά εγχειρίδια) καταλαμβάνουν μεγαλύτερα ποσοστά στα μαθητικά δεδομένα από ό,τι στα δεδομένα των σχολικών βιβλίων. Με άλλα λόγια, στα σχολικά βιβλία υπάρχουν περισσότερες λέξεις κλειδιά που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές, ενώ στις μαθητικές ΠΓΛ οι λέξεις που διαφέρουν από όσες περιέχονται στα σχολικά βιβλία μπορεί επίσης να είναι περισσότερες από τις κοινές, όχι όμως στον ίδιο βαθμό.

Όσον αφορά, επίσης, τη σύγκριση του πλήθους των λέξεων κλειδιών που χρησιμοποιούν οι μαθητές τόσο διαχρονικά στο πλαίσιο της ίδιας τάξης, όσο και συγχρονικά μεταξύ διαφορετικών τάξεων του Γυμνασίου θα παρατηρούσαμε ότι δεν αυξάνονται όσο προχωρούμε προς μεγαλύτερες τάξεις, όπως θα αναμενόταν. Στην πραγματικότητα, δείχνουν να κινούνται σε τιμές σχεδόν ανάλογες με το πλήθος των λέξεων κλειδιών των σχολικών βιβλίων. Αυτό καταδεικνύεται εμφανέστερα στο Διάγραμμα 2.



Διάγραμμα 2. Πλήθος λέξεων κλειδιών σε σχολικά βιβλία και μαθητικές ΠΓΛ

Συζήτηση – συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων των λέξεων κλειδιών δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές χρησιμοποιούν πιο περιορισμένο εύρος λέξεων σχετικών με τον θεματικό κύκλο της ΠΓΛ, συγκριτικά με το εύρος των λέξεων κλειδιών των σχολικών εγχειριδίων.

Επιχειρώντας μια ερμηνεία του φαινομένου, πρέπει να επισημάνουμε ότι η απουσία ειδικής αναφοράς των ΑΠΣ του γλωσσικού μαθήματος στον τομέα του λεξιλογίου έχει ως αποτέλεσμα την εν μέρει υποβάθμισή του, ενώ η επιλογή των προς διδασκαλία λέξεων γίνεται εμπειρικά από τους συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων. Το αποτέλεσμα στην περίπτωση αυτή είναι από το ένα μέρος να υπάρχουν στα εγχειρίδια λέξεις που δεν ενδιαφέρουν τον σημερινό μαθητή, ενώ από το άλλο να απουσιάζουν λέξεις σημαντικές για την επικοινωνία του στον κόσμο τον οποίο ζει.

Κατά συνέπεια, η διαπίστωση που σχετίζεται με το εύρος των λέξεων είναι φυσιολογική και αναμενόμενη, αν λάβει κανείς υπόψη την υπάρχουσα πραγματικότητα. Πέραν αυτών όμως, θα λέγαμε ότι, σύμφωνα με τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας του καιρού μας, στον τομέα του λεξιλογίου ισχύουν, σε γενικές γραμμές, τα ακόλουθα:

1. Οι μαθητές δεν μαθαίνουν όλο το λεξιλόγιο που διδάσκονται σε κάθε διδακτική ενότητα. Η τάση είναι να ξεχνούν τις νέες λέξεις, τις οποίες και αποθηκεύουν στο νοητικό λεξικό, ύστερα από συστηματική προσπάθεια και επανάληψη. Αυτό σημαίνει ότι οι διδασκόμενες λέξεις, για να κατακτηθούν σε βάθος, πρέπει να επανέλθουν πολλές φορές στη διδασκαλία και μάλιστα σε διαφορετικά κάθε φορά συμφραζόμενα και υπό διαφορετικές συνθήκες. Ορισμένες μάλιστα σύγχρονες έρευνες έδειξαν ότι για να κατακτήσει ο μα-

θητής επαρκώς μια λέξη πρέπει να την συναντήσει κατά μέσο όρο δέκα φορές υπό τις ανωτέρω προϋποθέσεις (Gairns & Redman, 1995: 66-67).

2. Ένα επίσης δύσκολο ζήτημα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της γλώσσας, είναι ο μεγάλος αριθμός λέξεων που απαιτείται να κατακτήσουν οι μαθητές, για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά και, βεβαίως, τις λέξεις αυτές πρέπει να τις αντιλαμβάνονται σωστά, ως ακροατές, και να τις χρησιμοποιούν στον λόγο τους, ως ομιλητές, φυσικά και αβίαστα, δηλαδή δημιουργικά.

3. Η ποσότητα όμως των λέξεων αυτών που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων. Λαμβάνοντας, δηλαδή, υπόψη τον διαθέσιμο για το λεξιλόγιο διδακτικό χρόνο, ένα ποσοστό και μόνο των λέξεων που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια μπορεί να διδαχθεί συστηματικά και ολοκληρωμένα στην αίθουσα διδασκαλίας.

4. Από το άλλο μέρος είναι γνωστό, ότι οι λέξεις δεν έχουν όλες (από επικοινωνιακή, άρα και διδακτική πλευρά) την ίδια αξία και βαρύτητα και, ενώ ο στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να διευρύνουν οι μαθητές μας, όσο είναι δυνατόν, το λεξιλόγιό τους, είναι φανερό ότι αυτό πρέπει να διδαχθεί σταδιακά και σύμφωνα με μια ιεράρχηση που θα προχωρεί από το απλούστερο και περισσότερο εύληπτο προς το δυσκολότερο και πιο σύνθετο. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να έχει ως βάση, να δίνει δηλαδή την έμφαση σε ένα αρχικό σύνολο απλών και λειτουργικών λέξεων, οι οποίες θα είναι επιλεγμένες κατά τρόπο που να διευκολύνουν τη σταδιακή ενσωμάτωση νέων λέξεων και να οδηγούν στη δημιουργία ενός ισχυρού λεξιλογικού οικοδομήματος. Αυτός ήταν άλλωστε, και ο λόγος για τον οποίο η παρούσα έρευνα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στις λέξεις – κλειδιά των θεματικών εννοιών.

5. Η γνώση των λέξεων είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που εμφανίζει διαβαθμίσεις. Αυτό σημαίνει ότι μια λέξη μπορεί (α) να μας είναι άγνωστη, (β) να είναι εν μέρει γνωστή και (γ) επαρκώς γνωστή. Τις εν μέρει γνωστές λέξεις οι μαθητές επιχειρούν να τις αποκωδικοποιούν, κατά το δυνατόν, ως δέκτες, αλλά αποφεύγουν να τις χρησιμοποιούν παραγωγικά, δηλαδή ως πομποί. Πρόκειται για τη γνωστή διαφοροποίηση μεταξύ ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου. Επομένως πολλές από τις λέξεις που έχουν συναντήσει στα εγχειρίδια αποφεύγουν για τον λόγο αυτόν να τις χρησιμοποιήσουν.

6. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές κατακτούν με τρόπο μη συστηματικό, ένα μεγάλο ποσοστό του ατομικού τους λεξιλογίου (ίσως το μεγαλύτερο), από άλλες πηγές, εκτός δηλαδή των σχολικών εγχειριδίων. Για παράδειγμα, στη διδακτική ενότητα Γ2 (2^η διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' τάξης Γυμνασίου), με γενικό θεματικό τίτ-

λο «Γλώσσα – γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου», οι μαθητές αντλούν από τα σχολικά εγχειρίδια λέξεις όπως «αγγλικά», «γαλλικά», «γερμανικά», «ανάγνωση», «γλωσσικός», «γλωσσολόγος», «(μητρική) γλώσσα», «διάλεκτος», «επικοινωνώ», «λεξιλόγιο», «ομιλούμενος», «ρωμιοσύνη» κ.α., αλλά χρησιμοποιούν και άλλες που δεν απαντούν στα βιβλία, όπως «lower», «proficiency», «αλλόγλωσσος», «γλωσσομάθεια», «διδασκαλία», «διερμηνέας», «ξενικός», «ξενομανία», «ξενόγλωσσος», «ορολογία», «συνεννοούμαι», οι οποίες εντάσσονται απόλυτα στη θεματική της συγκεκριμένης ενότητας. Προφανώς, οι λέξεις αυτές κατακτήθηκαν όχι με συστηματική διδασκαλία, αλλά μέσα από την καθημερινή εμπειρία και τη συνήθη επαφή με τη γλώσσα, όπως π.χ. από την ανάγνωση διαφόρων κειμένων, από την τηλεόραση ή το ραδιόφωνο, από συζητήσεις στην τάξη ή και έξω από αυτήν κλπ. και αποθηκεύτηκαν στο νοητικό τους λεξικό. Πρόκειται για λέξεις που τους είναι απολύτως απαραίτητες, αλλά δεν υπάρχουν όμως στα σχολικά εγχειρίδια. Το φαινόμενο αυτό είναι αναμενόμενο και φυσιολογικό, αφού, σύμφωνα με την τρέχουσα επιστημονική αντίληψη, η εκμάθηση των λέξεων είναι πιο αποτελεσματική, όταν γίνεται υπό συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας (Μήτσης, 1996: 149-159· Nation, 2001: 217-62· Schmitt & McCarthy, 1997: 199-227).

7. Τέλος, είναι γνωστό ότι οι ομιλητές, όταν διαπραγματεύονται κάποιο συγκεκριμένο θέμα, δεν εξαντλούν όλο το διαθέσιμο σχετικό λεξιλόγιο, αλλά επιλέγουν τις πλέον κατάλληλες για την περίπτωση λέξεις και εκφράσεις. Κατά συνέπειαν, και οι μαθητές, όταν συντάσσουν ένα κείμενο, δεν εξαντλούν όλο το σχετικό λεξιλόγιο που γνωρίζουν αλλά ένα μέρος του. Το ζητούμενο στην περίπτωση αυτή είναι, αν προβαίνουν στις καταλληλότερες, άρα και αποτελεσματικότερες για την περίπτωση γλωσσικές επιλογές.

Με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα που ισχύουν σήμερα για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και τις γενικότερες διαπιστώσεις της γλωσσικής επιστήμης, συμπεραίνουμε ότι το ποσοστό αξιοποίησης των λέξεων των σχολικών βιβλίων από τους μαθητές (20% κατά μέσο όρο) μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό, σε σημαντικό βαθμό, με την προϋπόθεση ότι εντάσσεται σε ένα φάσμα λέξεων στο οποίο έχει δοθεί έμφαση και το οποίο έχει επιλεγεί από τον διδάσκοντα ως το πλέον κατάλληλο που θα συμβάλει σε περαιτέρω εμπλουτισμό και ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών. Υπό την προϋπόθεση αυτή, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι στόχοι του μαθήματος, όσον αφορά στο λεξιλόγιο, έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό και ότι η γλωσσική διδασκαλία βρίσκεται σε σωστό δρόμο. Ωστόσο, η έρευνα κατέδειξε ότι υπάρχουν ακόμη μερικά κενά και προβλήματα, τα οποία απαιτούν την εφαρμογή ορισμένων γενικών μεθοδολογικών και άλλων αρχών που συνοφίζονται ως εξής:

1. Οι διδάσκοντες δεν διδάσκουν όλες τις λέξεις που περιλαμβάνονται στη διδακτική ενότητα, αλλά δίνουν την έμφαση σε ορισμένες από αυτές που χαρακτηρίζονται ως βασικές και λειτουργικές, τις οποίες και διδάσκουν με συστηματικό τρόπο.

2. Το πυρηνικό αυτό λεξιλόγιο πρέπει να αποτελεί κατ' αρχάς φροντίδα των ΑΠΣ, δηλαδή να περιγράφεται εκεί με συστηματικό τρόπο, και κατόπιν οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων να το περιλαμβάνουν στις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες.

3. Με φροντίδα του διδάσκοντος οι διδασκόμενες λέξεις θα επανέρχονται κατά καιρούς στη διδασκαλία με ποικίλες ευκαιρίες (π.χ. σε κείμενα, σε ασκήσεις, στη συνομιλία κλπ.) και σε διαφορετικά συμφραζόμενα.

4. Επειδή ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία του λεξιλογίου στην τάξη είναι, όπως επισημάναμε, πολύ περιορισμένος, ο διδάσκων οφείλει να ασκεί τους μαθητές του στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών εκμάθησης νέων λέξεων έξω από αυτήν.

5. Σε κάθε περίπτωση, οι διδάσκοντες πρέπει να έχουν κατά νου ότι οι λέξεις δεν διδάσκονται ως μεμονωμένα στοιχεία, αλλά ως στοιχεία λειτουργικά, δηλαδή πάντοτε μέσα από τη χρήση και συνδυασμό με άλλες λέξεις τόσο στον συνταγματικό, όσο και στον παραδειγματικό άξονα της γλώσσας.

6. Το λεξιλόγιο που αφομοιώνει με μεγαλύτερη ευκολία ο μαθητής είναι αυτό που σχετίζεται με την ηλικία, τις εμπειρίες, το περιβάλλον στο οποίο ζει καθώς επίσης με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις και τις επιδιώξεις του.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι η εν λόγω έρευνα από το ένα μέρος κατέδειξε την ανάγκη της σύνταξης νέων ΑΠΣ που να αντιμετωπίζουν το λεξιλόγιο ως βασικό τομέα του γλωσσικού μαθήματος και να προβλέπουν τη συστηματική του διδασκαλία, ενώ από το άλλο κατέστησε εμφανή την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα γλώσσας και γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τα πορίσματα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας του καιρού μας. Σχετικά δε με τα θέματα: (α) της επιλογής του κατάλληλου λεξιλογίου για διδασκαλία στην τάξη και (β) της άσκησης των μαθητών στη χρήση ατομικών στρατηγικών για την εκμάθηση νέων λέξεων, θέματα που ευκαιριακά αντιμετωπίστηκαν στην παρούσα εργασία, θα λέγαμε ότι αποτελούν ζητήματα πάρα πολύ σημαντικά που μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Βιβλιογραφία

- Aitchison, J. (1994). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Γούτσος, Δ. (2005). Ανάπτυξη λεξιλογίου - Από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Σηφιανού, Μ. και Γεωργακοπούλου, Γ. (επιμ.), *Η Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: από τις Λέξεις στα Κείμενα* σ. 13-92. Αθήνα: Πατάκης.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003) Φ.Ε.Κ. 303/ τεύχ. β', 13-3-2003, σ. 3778-3794, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Gairns, R. and Redman, S. (1995). *True to life: English for adult learners: Pre-Intermediate: classbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Granger, S. & Wynne, M. (1999). Optimising measures of lexical variation in EFL learner corpora. Στο Kirk, J. (εκδ.), *Corpora Galore*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Hughes, A. (2004). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach. English Composition Program*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 57-84.
- Κατσιμαλή, Γ. (2001). Λεξιλόγιο σε μαθητές ελληνικών στο εξωτερικό. Στο Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ. (εκδ.), *Παιδεία Ομογενών, Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*, σ. 143-150. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Κατσαρού, Ε. και Τσέλιου, Β. (2006). Τρόποι αξιοποίησης των νέων σχολικών εγχειριδίων για τη Νεοελληνική Γλώσσα: το παράδειγμα της 5^{ης} ενότητας της Γ' Γυμνασίου. *Νέα Παιδεία*, 119, 42-58.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Littlewood, W. (1983). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.

- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος*. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2002). *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης – Εισαγωγή στη Θεωρία και τις Τεχνικές του Επικοινωνιακού Μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (1996). Προβλήματα διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, *Η Νέα Ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, σ. 53-75.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2003). Επίπεδα λεξιλογίου της νέας ελληνικής. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου «Γλώσσα και Πολιτισμός»*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 24-26 Μαΐου 2001, σ. 157-165. Αθήνα: Γκέλυμπεσης Γεώργιος.
- Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005). *Η λέξη της Νέας Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Αθήνα: Περιοδικό «Παρουσία», Παράρτημα Αρ. 65
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, M. 1996. *WordSmith Tools* [computer software]. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. and McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sökmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. Στο Schmitt, N. and McCarthy, M. (εκδ.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*, p. 237-254. Cambridge: Cambridge University Press.
- Σπανός, Γ.Ι. (2001). Επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου. Στο Σπανός, Γ.Ι. και Φρυδάκη, Ε. (επιμ.) *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α΄*. Αθήνα.
- Χαραλαμπίδης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση. Θέματα διδασκαλίας της ΝΕ Γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο. *Σεμινάριο*, 34, 80-90.

- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Arnold.
- Wray, A. and Bloomer, A. (2006). *Projects in linguistics: a practical guide to re-searching language*. London & New York: Hodder Arnold.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Μαρία Παραδιά

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μεσογείων 396, 15342,

Αγ. Παρασκευή mparadia@otenet.gr

Σωτήριος Γκαλαβάς

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μεσογείων 396, 15342,

Αγ. Παρασκευή

Χρήστος Παρθένης*

Σχεδιάζοντας καινοτόμες πολυπολιτισμικές δράσεις: Το παράδειγμα του Προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Περίληψη

Η Ελλάδα, τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, από χώρα εξαγωγής μεταναστών, όπως παλαιότερα χαρακτηριζόταν, έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Στην πορεία της κοινωνικής εξέλιξης οι συνθήκες μεταβάλλονται και τίθεται επιτακτικά το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση εννοούμε τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με στόχο τη δημιουργία κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κινείται και το Πρόγραμμα “Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών” στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του οποίου η ανάπτυξη και εφαρμογή αποτελεί μέρος της παρουσίασης του άρθρου.

Πριν, όμως, από την προβολή της στοχοθεσίας, του σχεδιασμού και της υλοποίησης του ανωτέρω Προγράμματος, θεωρούμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε καταρχάς ορισμένες βασικές απόψεις των επιστημόνων που έχουν ασχοληθεί διεθνώς με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθόσον αυτές έχουν ληφθεί υπόψη και κατά το σχεδιασμό του συγκεκριμένου Προγράμματος στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

Designing Innovative Multicultural Actions: An Example Program: «The education of immigrant and returning students in primary school»

Abstract

During the last twenty five years, Greece has evolved from a country exporting immigrants, as it was characterized, to a host country.

Within a short amount of time, the policy has been changed and the urgent matter of intercultural education has come up. This is, in other words, the dynamic interaction and cooperation process between people from different cultural backgrounds to create societies characterized by equality of rights, mutual understanding and solidarity.

It is within this framework of intercultural education that the “Repatriated and Foreign Students Education” program has been included, and whose development and application is the subject of this article. However, before we proceed to our aims, the design and implementation of the above program, we must first present some fun-

* Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκων ΠΔ/407.

damental views expressed by researchers from all over the world, who have studied the object of intercultural education, as these have been taken into consideration during the design of this particular program for Greece.

Keywords: intercultural education, “Inclusion of Repatriated Greek and Foreign Immigrant Students in Primary Education”.

Εισαγωγή

Επιδιώκοντας μια όσο το δυνατόν περισσότερο ρεαλιστική θεώρηση της κατάστασης στη χώρα μας, χωρίς κινδυνολογίες και ωραιοποιήσεις, θα επικεντρωθούμε στα σημεία διαφοροποίησης του πρόσφατου μεταναστευτικού φαινομένου σε σχέση με τις μέχρι τώρα γνωστές πληθυσμιακές μετακινήσεις, ώστε στη συνέχεια να στηρίξουμε το σκεπτικό, τις προτάσεις και τις ενέργειές μας, όσον αφορά στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διάστασης του φαινομένου αυτού.

Τα βασικά σημεία, λοιπόν, της διαφοροποίησης αφορούν τόσο στο είδος της μετανάστευσης, όσο και στην ιδιαιτερότητα της χώρας μας ως χώρας υποδοχής. Καταρχάς, η εισροή των μεταναστών πραγματοποιείται με πρωτοφανή σε μαζικότητα τρόπο, ώστε να δικαιολογείται η χρήση του όρου «μεταναστευτικό κύμα». Η χώρα μας, ως χώρα εισόδου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αποτέλεσε τον προσφιλέστερο, ίσως, προορισμό των μεταναστών από περιοχές των Βαλκανίων και της Ασίας, στις οποίες υπήρχε κοινωνική, πολιτική και οικονομική δυσχέρεια.

Το δεύτερο σημείο διαφοροποίησης, επακόλουθο του πρώτου, είναι ο αφινιδιασμός που δέχεται η χώρα μας και η έλλειψη προετοιμασίας της να αντιμετωπίσει τέτοιας έκτασης φαινόμενα σε πολλαπλά επίπεδα: τόσο ως προς το νομοθετικό πλαίσιο και την επάρκεια των ελεγκτικών και διοικητικών μηχανισμών, όσο και σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, και το διαπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο ως μία βασική της έκφραση, αναδύεται μέσα από τη γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της ετερότητας στο σχολείο, με εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν απευθύνονται μόνο σε συγκεκριμένες εθνοπολιτισμικές ομάδες, αλλά σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, όλο το μαθητικό πληθυσμό.

Στην Ελλάδα το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης έχει αλλάξει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση πολλών σχολείων και περιοχών τα τελευταία χρόνια (Γκότοβος, & Μάρκου, 2003: 68· Γκότοβος, 2002). Απόρροια των προαναφερθέντων στοιχείων ήταν η γέννηση αναγκών για τη δημιουργία παρεμβατικών δράσεων. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε το Προγράμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» που υλοποιείται

από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών¹. Ο όρος «διαπολιτισμική παρέμβαση» προσδιορίζει δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση σχολικών μονάδων με πολιτισμικά μικτό πληθυσμό και την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής τους εκπαίδευσης ιδίως σε περιοχές με μεγάλη συγκέντρωση παλιννοστούντων και αλλοδαπών.

Οι βασικές αρχές του Προγράμματος “Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών” πηγάζουν από τη θέση ότι όλα τα μέτρα παρέμβασης αφορούν σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και είναι αναγκαίο να ενσωματωθούν στη γενικότερη προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ για ποιοτική αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου.

Θεωρητικές βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην εποχή μας σε κυρίαρχη τάση αναδεικνύεται η διεπιστημονική προσέγγιση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των διαφόρων επιστημών, η οποία ισχυροποιείται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών λόγω της πολυεδρικότητας του γνωστικού αντικειμένου, ενώ η παλαιότερα κυρίαρχη αυτονομία τους φθίνει. Τα κυριότερα προβλήματα των κοινωνικών επιστημών αφορούν στους τρόπους προσέγγισης των υπό μελέτη αντικειμένων και την εγκυρότητα της παραγόμενης επιστημονικής γνώσης (Alexander, 1987: 77· Ritzer, 1990: 2· Κονιαβίτης, 1994: 49-53).

Στο πλαίσιο των ανατρεπτικών αλλαγών που επέρχονται στους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών με την εδραίωση της πολυπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αίτημα πρωταρχικής σημασίας, προκειμένου να προσαρμοστούν οι κοινωνίες στις παντός τύπου αλλαγές που υφίστανται. Η παρατηρούμενη ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών θέτει σε αμφισβήτηση την αντίληψη βάσει της οποίας έχουν οικοδομηθεί τα μέχρι τώρα αναλυτικά προγράμματα (Ανδρούτσου, 1996: 16) και καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναθεώρησης των παιδαγωγικών πρακτικών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Είναι ανάγκη να υπερβεί το σχολείο την εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των πραγμάτων και να λάβει υπόψη όχι μόνο τους ενδογενείς, αλλά και τους εξωγενείς παράγοντες, προκειμένου να ανταποκριθεί στα ζητούμενα που προκύπτουν από τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εξελίξεις (Δαμανάκης, 2001: 322).

Σημειώνουμε εδώ, ότι για την αντιμετώπιση του πολυπολιτισμικού φαινομένου στην εκπαιδευτική πρακτική, υιοθετήθηκαν κατά καιρούς τα κάτωθι εκπαιδευτικά μοντέλα (Μάρκου, 2001: 215-246· Γκόβαρης, 2004).

1. Βλ. για περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής <http://www.keda.gr>

1. το αφομοιωτικό μοντέλο
2. το πολυπολιτισμικό μοντέλο
3. το μοντέλο ένταξης
4. το αντιρατσιστικό μοντέλο
5. το διαπολιτισμικό μοντέλο

Τα εθνικά κράτη ενέταξαν στην εκπαιδευτική τους πολιτική τα μοντέλα στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το πολυπολιτισμικό φαινόμενο. Η ύπαρξη των εκπαιδευτικών αυτών μοντέλων έχει απασχολήσει κατά πολύ την επιστημονική κοινότητα ενδεικτικά αναφέρουμε τους Paterson, 1977; Borrie, 1959· Verma, 1983 και παρότι χρήζει περαιτέρω ανάπτυξης, στο άρθρο θα περιοριστούμε στην αναφορά της αναγκαιότητας των διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση.

Κοινό σημείο των ποικίλων θεωρήσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η παραδοχή ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας, θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα μαθήματα, προγράμματα και πρακτικές, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων ατόμων διαφορετικής προέλευσης, τα οποία έχουν άνισες –και, δυστυχώς, κάποτε ανύπαρκτες– ευκαιρίες πρόσβασης σε κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά και μορφωτικά αγαθά (Banks, 1999: 14-15).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να λογίζεται, όπως αναφέρει ο Γ. Μάρκου (2001) στο «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ως μια διαδικασία μεταρρύθμισης με στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτιστικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης. Θα πρέπει να δίδεται έμφαση στην προσωπική έκφραση, την αναζήτηση πολιτιστικής ταυτότητας και την αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει σε ουσιώδεις αναθεωρήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου εν γένει και δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών για τον εφοδιασμό των μαθητών με γνώσεις και ικανότητες τέτοιες, που θα τους καταστήσουν ισότιμους με τους γηγενείς μαθητές. Οι αλλαγές αυτές κρίνονται απαραίτητες, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα και στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Παρόμοιες απόψεις εκφράζει και ο Banks (Banks, 1999: 14-15) ο οποίος σημειώνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ιδέα, ένα κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και μια διαδικασία, της οποίας ο βασικός στόχος είναι να αλλάξει τη δομή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε οι μαθητές, αγόρια και κορίτσια, οι ξεχωριστοί μαθητές και όσοι είναι μέλη δια-

φορετικών εθνικών, φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων να έχουν ίσες ευκαιρίες ακαδημαϊκών επιτευγμάτων στο σχολείο.

Οπωσδήποτε, ο επιστημονικός χώρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν χαρακτηρίζεται από ταύτιση απόψεων, γεγονός που θεωρείται απολύτως αναμενόμενο και αναπόφευκτο. Ο Torres για παράδειγμα, αφού παραθέτει ποικίλες απόψεις για το πολυπολιτισμικό φαινόμενο, υπογραμμίζει ότι αυτό δεν είναι δυνατόν να εκπροσωπείται από ένα και μοναδικό θεωρητικό υπόδειγμα ή από μία και μόνη θεωρητική προσέγγιση ή παιδαγωγική (Torres, 1998: 181).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται σημαντική πρόοδος στη μελέτη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση των βασικών συστατικών στοιχείων της. Πέντε είναι οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα και με τον Banks (Banks, 1999: 14-17), που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την αποτελεσματική λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολικού προγράμματος. Οι «διαστάσεις» αυτές, συνοψίζονται ως εξής:

1. η «ενσωμάτωση του περιεχομένου», που συνίσταται στη χρήση πληροφοριών, δεδομένων και παραδειγμάτων από ποικίλους πολιτισμούς και ομάδες, για να απεικονιστούν οι βασικές αρχές και θεωρίες ενός επιστημονικού πεδίου ή θεματικού χώρου
2. η «διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης», που σχετίζεται με το βαθμό που οι διδάσκοντες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να ερευνήσουν και να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο οι πολιτισμικές αντιλήψεις, το πλαίσιο αναφοράς, οι προοπτικές και οι μεροληπτικές προσεγγίσεις ενός επιστημονικού πεδίου επηρεάζουν τους τρόπους οικοδόμησης της γνώσης μέσα σε αυτό
3. η «μείωση της προκατάληψης», που εστιάζεται στα χαρακτηριστικά των φυλετικών στάσεων καθώς και τους τρόπους αλλαγής τους μέσα από μεθόδους και υλικά διδασκαλίας
4. η «παιδαγωγική ισοτιμίας», η οποία αφορά στην τροποποίηση της διδασκαλίας από μέρους των διδασκόντων, ώστε να διευκολύνεται η ακαδημαϊκή πρόοδος μαθητών ποικίλης φυλετικής, πολιτισμικής ή κοινωνικο-ταξικής προέλευσης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση τρόπων διδασκαλίας που συνάδουν με το ευρύτερο φάσμα μορφών εκμάθησης στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές εθνικές ομάδες
5. η δημιουργία «μιας σχολικής κουλτούρας και σχολικής δομής ενδυνάμωσης», η οποία περιγράφει τη διαδικασία αναδιάρθρωσης της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, ώστε οι μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και κοινωνικο-ταξικές ομάδες να βιώνουν την εκπαιδευτική ισότητα και ενδυνάμωση.

Το αναμορφωμένο, όμως, αυτό σχολείο, που θα αποτελεί παράδειγμα των πέντε διαστάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει σύμφωνα με τους Banks (Banks, 1999: 18) να διαθέτει και τα ακόλουθα οκτώ χαρακτηριστικά:

1. οι διδάσκοντες και οι διευθυντές του σχολείου θα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και να ανταποκρίνονται σε αυτούς με τρόπο θετικό, γεμάτο φροντίδα

2. το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει ένα επίσημα καθιερωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, που να αντανακλά και να ικανοποιεί τις ανάγκες των ποικίλων πολιτισμικών και εθνικών ομάδων, καθώς και των δύο φύλων

3. οι μορφές διδασκαλίας καλό θα είναι να ταιριάζουν με το μαθησιακό πολιτισμικό προφίλ των μαθητών καθώς και με τους τρόπους ενεργοποίησης των κινήτρων τους

4. οι διευθυντές και οι διδάσκοντες επιβάλλεται να δείχνουν σεβασμό στο πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών τους

5. το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο σχολείο καλό είναι να παρουσιάζει γεγονότα, καταστάσεις και αντιλήψεις από την οπτική γωνία ενός ευρέος φάσματος πολιτισμικών, εθνικών και φυλετικών ομάδων

6. οι διαδικασίες αξιολόγησης και εξέτασης που χρησιμοποιούνται στο σχολείο πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένες ως προς τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών

7. η σχολική κουλτούρα και το κρυφό πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να αντανακλούν την πολιτισμική διαφορετικότητα

8. τέλος, καλό θα ήταν να καταρτίζεται ένα αποτελεσματικό και συνεκτικό διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας, όπου οι σχολικοί σύμβουλοι θα έχουν μεγάλες προσδοκίες για τους μαθητές από διαφορετικές εθνικές και γλωσσικές ομάδες και θα τους βοηθούν να θέτουν και να υλοποιούν θετικούς στόχους σταδιοδρομίας.

Υιοθετώντας κατά πρώτον τη διαπολιτισμική αυτή προσέγγιση στην εκπαίδευση, η οποία περιγράφεται κι αναλύεται από τον Γ. Μάρκου και κατά δεύτερον το θεωρητικό σχήμα του Banks με τα χαρακτηριστικά, τα οποία διακρίνουν το αναμορφωμένο σχολείο «των πέντε διαστάσεων», θεωρούμε ότι γεννάται η δυνατότητα αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του σύγχρονου ελληνικού σχολείου κι ότι αναμορφώνεται στο σύνολό της η εκπαιδευτική πολιτική.

Εν συνεχεία, κατόπιν μιας σύντομης αναφοράς των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην Ελλάδα, θα παρακολουθήσουμε εκτενώς και τον τρόπο με τον οποίο οι θεωρητικές αρχές των Μάρκου και Banks, καθώς κι άλλων μελετητών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενσωματώ-

θηκαν στην εκπαιδευτική πρακτική του Προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών». Το Πρόγραμμα, όπως θα δούμε και παρακάτω, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα, επιχειρεί να αναβαθμίσει τις σχολικές μονάδες, στις οποίες παρεμβαίνει, και να ενισχύσει με τη δράση του την πολιτεία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του.

Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην Ελλάδα

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση πολλών σχολείων και περιοχών και εκτιμάται ότι ξεπερνά το 12% του συνολικού πληθυσμού.

Το Υπουργείο Παιδείας απαντά στη νέα πολυπολιτισμική πρόκληση με το Νόμο 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με τα προγράμματα για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών των παλιννοστώντων, των αλλοδαπών, των τσιγγάνων και των μουσουλμάνων.

Μέσα στο πλαίσιο του σχεδιασμού εθνικής πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται από το 1997 μέχρι σήμερα Προγράμματα με στόχο την αναγνώριση και ανάπτυξη των κατάλληλων συνθηκών για τη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα εκείνους με ειδικές μαθησιακές ανάγκες.

Στο πλαίσιο των αλλαγών υλοποιήθηκαν και τα Προγράμματα «Εκπαίδευση για Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Στο πλαίσιο των Προγραμμάτων έγιναν μελέτες για την ανίχνευση των συνθηκών διαβίωσης των οικογενειών και για τη στάση τους απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό, παρήχθη διδακτικό υλικό σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης γύρω από ζητήματα σχολικής ένταξης μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Από τα τέλη του 2006 έχει ξεκινήσει η τρίτη φάση των Προγραμμάτων. Όπως και στις προηγούμενες περιόδους οι δράσεις επικεντρώνονται στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στην ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην ενισχυτική διδασκαλία.

Η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής πια μεταναστών, αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε. μερικές δεκαετίες πριν (Μάρκου, 2001). Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι κατά το σχολικό έτος 2002-2003 (Γκότοβος & Μάρκου, 2003), φοιτούσαν 98.241 αλλοδαποί και 31.873 παλιννοστούντες επί συνόλου 1.460.464 μαθητών στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας (Νηπιαγωγεία-Δημοτικά) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2002-2003 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (στατιστικά στοιχεία του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών»)².

Γηγενείς	1.330.350	91.1%
Αλλοδαποί	98.241	6.7%
Παλιννοστούντες	31.873	2.2%
Σύνολο	1.460.464	100

Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί, ωστόσο, μια συνεχή και συστηματική προσπάθεια ενταγμένη στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης. Το πόσο απαραίτητη είναι αυτή η ποιοτική αναβάθμιση καταδεικνύεται από ποικίλα γεγονότα της σχολικής ζωής, όπως είναι το υψηλό ποσοστό διαρροής αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, η άρνηση γηγενών γονιών να συμφοιτήσουν τα παιδιά τους με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και η προσπάθειά τους να τα μεταγράψουν σε άλλα σχολεία, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών αυτών³.

Η συνέχιση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που προαναφέρθηκαν, κρίθηκε απαραίτητη μετά τα ποσοτικά στοιχεία που παρουσίασε το ΙΠΟΔΕ (Γκότοβος & Μάρκου 2003: 68· Γκότοβος & Μάρκου 2004: 3· Gundara, 2002), σχετικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας και τα οποία κατέδειξαν μια αύξηση σε σταθερή βάση του αριθμού των μαθητών που είναι γόνιμοι αλλοδαπών (προσφύγων και μεταναστών). Ενδεικτικά το 2002 - 2003 το 8,91% των μαθητών ήταν αλλοδαποί και παλιννοστούντες. Στην Αττική, το ποσοστό αυτό ανερχόταν σχεδόν στο 10% του μαθητικού πληθυσμού, ενώ σε αρκετά κεντρικά σχολεία της περιοχής των Αθηνών οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν πλέον την πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού. Η αύξηση αυτή καθιστά έκτοτε αναγκαία τη διαρκή υλοποίηση και αναπροσαρμογή των λαμβανόμενων παρεμβατικών

2. Όλα τα ποσοτικά στοιχεία του έργου βρίσκονται στην επίσημη ιστοσελίδα, <http://www.keda.gr>

3. Βλ. για περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα του Κέντρου Διαπολιτισμική Αγωγής στο <http://www.keda.gr> την Ενδιάμεση αξιολόγηση που υλοποιήθηκε από τον Γ. Παπακωνσταντίνου, Επίκουρο Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και την Τελική αξιολόγηση που υλοποιήθηκε από τον Μ. Κασσωτάκη, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

μέτρων για την εκπαίδευση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπως φαίνεται και από τα πιο πρόσφατα στοιχεία του Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 2. Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Σύνολο Μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούντων Μαθητών
Νηπιαγωγείο	93.071	7.611	763
Δημοτικό	586.884	54.415	7.130
Γυμνάσιο	326.951	30.607	6.208
ΣΥΝΟΛΟ	1.006.906	92.633	14.401

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Γενικά στοιχεία και φιλοσοφία του Προγράμματος

Από το 1997 αναπτύσσεται και εφαρμόζεται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών το Πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών*», που εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ποιοτική αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου μέσα από την εφαρμογή καινοτομικών σχημάτων – μοντέλων παρέμβασης.

Η έναρξη του Προγράμματος τοποθετείται συγκεκριμένα στα 1997, με πρώτη περίοδο εφαρμογής του σε ολόκληρη τη χώρα το 1997 έως και 2000 και με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Γεώργιο Μάρκου, καθηγητή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η δεύτερη περίοδος καλύπτει τα έτη 2002 έως 2004, με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Θεόδωρο Παπακωνσταντίνου, καθηγητή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ η τρίτη περίοδος καλύπτει τα έτη 2006 έως 2008, με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Ιωάννη Καράκωστα, Αντιπρύτανη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και περιοχή εφαρμογής επίσης σε ολόκληρη τη χώρα⁴.

4. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην τελευταία φάση του Προγράμματος (2006-2008), το Πανεπιστήμιο Αθηνών έχει αναλάβει την υλοποίηση παρεμβατικών δραστηριοτήτων μόνο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανά την Ελλάδα.

Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», από τη φιλοσοφία του καταρτισμένου Τεχνικού Δελτίου του μέχρι και την υλοποίησή του, αποδέχεται την αρχή της αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία οι αλλοδαποί μαθητές ωφελούνται από την παρακολούθηση των μαθημάτων της τάξης του κανονικού σχολείου, σε συνδυασμό με την υιοθέτηση του θεσμού των φροντιστηριακών τμημάτων, στα οποία δίνεται η ευκαιρία παροχής ενισχυτικής διδασκαλίας στους αλλοδαπούς μαθητές.

Περισσότερα στοιχεία για τα ποσά χρηματοδότησης και τους φορείς του έργου παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί:

Πίνακας 3. Ποσά Χρηματοδότησης και Φορείς του Έργου.

	Α΄ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Β΄ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	Γ΄ ΠΕΡΙΟΔΟΣ
Έναρξη	1997	2002	2006
Λήξη	2000	2004	2008
Χρηματοδότηση	ΥΠΕΠΘ, Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ	ΥΠΕΠΘ, Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ	ΥΠΕΠΘ, Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ
Ποσό	1.000.000.000 δραχμές	7.300.000 ευρώ	11.300.000 ευρώ
Φορέας υλοποίησης	Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών	Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Φορέας παρακολούθησης	ΥΠΕΠΘ: Ειδική Γραμματεία ΠΟΔΕ, Διεύθυνση ΚΠΣ	ΥΠΕΠΘ: Ειδική Γραμματεία ΠΟΔΕ, Διεύθυνση ΚΠΣ	ΥΠΕΠΘ: Ειδική Γραμματεία ΠΟΔΕ, Διεύθυνση ΚΠΣ
Οικονομική διαχείριση	Επιτροπή Ερευνών Πανεπιστημίου Αθηνών	Επιτροπή Ερευνών Πανεπιστημίου Αθηνών	Επιτροπή Ερευνών Πανεπιστημίου Αθηνών
Επιστημονικός υπεύθυνος	Καθηγητής Μάρκου Γεώργιος	Καθηγητής Παπακωνσταντίνου Θεόδωρος	Καθηγητής Καράκωστας Ιωάννης
Περιοχή εφαρμογής	Όλη η χώρα	Όλη η χώρα	Όλη η χώρα

Επιδίωξη του Προγράμματος κατά την περίοδο 1997-2000 ήταν να επανεξετάσει τους θεσμούς ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστικότερη συνεκπαίδευση μαθητών με ανομοιογενές γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στο πλαίσιο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος.

Γενικός σκοπός του Προγράμματος υπήρξε εξαρχής η αναβάθμιση των σχολικών μονάδων και η ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και των οικογενειών τους στην ελληνική κοινωνία, γι' αυτό και προβλέπονταν εκτός όλων των άλλων και δράσεις σύνδεσης σχολείου – οικογένειας. Αλλά και στο σύνολό του το Πρόγραμμα είχε σαφώς πρακτικό προσανατολισμό, επιχειρώντας να στηρίξει πολλά σχολεία με τη δημιουργία νέων παιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων, με τη χρησιμοποίηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, καθώς και με ποικιλία εκπαιδευτικών μέσων, με οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και συγγραφή νέου εκπαιδευτικού υλικού.

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης του Έργου κατά την οποία οι προτεινόμενες δράσεις εφαρμόστηκαν σε πολύ μικρή κλίμακα, η επιστημονική Επιτροπή, επικεντρώθηκε περισσότερο στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αύξηση των σχολικών μονάδων για να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας και στις ανάγκες του ελληνικού σχολείου. Σε όλα τα εμπλεκόμενα στο Πρόγραμμα σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια) εφαρμόστηκε πειραματικά κατά το σχολικό έτος 1999-2000 το σύνολο των προβλεπόμενων παρεμβατικών ενεργειών, με έμφαση στην ανάπτυξη της γλωσσικής και μαθησιακής ετοιμότητας των μαθητών, που ανήκαν στις ομάδες στόχου και στην καταγραφή και κάλυψη των αναγκών των σχολείων, όσον αφορά στο στόχο αυτό. Στην τρίτη φάση υλοποίησης του έργου, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στην πράξη και στη σχολική μονάδα, σε μια προσπάθεια κάλυψης των στόχων σε μεγαλύτερη κλίμακα. Έτσι, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (630 για την ακρίβεια) ανέλαβαν τη διδασκαλία στα Τμήματα Γλωσσικής Στήριξης και στα Φροντιστηριακά Τμήματα. Υπήρξε συνεργασία με δημόσιους φορείς, όπως είναι οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα αρμόδια τμήματα της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας. Οι υπεύθυνοι του Προγράμματος:

- ανέλαβαν την παιδαγωγική και διδακτική ενημέρωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών·
- βοήθησαν τα σχολεία στην ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών των αλλόγλωσσων μαθητών και στην κατάταξή τους σε κατάλληλο πλαίσιο υποστήριξης·

- προμήθευσαν τα συνεργαζόμενα σχολεία με εκπαιδευτικό υλικό και ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς για τις δυνατότητες αξιοποίησής του·
- δημιούργησαν ένα δίκτυο συνεργασίας, ούτως ώστε να φθάσουν οι δράσεις του έργου σε όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία σε ολόκληρη την επικράτεια και, τέλος,
- διεύρυναν την επιστημονική στελέχωση του έργου με συνεργάτες από άλλα πανεπιστήμια.

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί, απεικονίζεται το σύνολο των σχολικών μονάδων και των μαθητών του Προγράμματος για το σχολικό έτος 2007-2008.

Πίνακας 4. Σύνολο Σχολικών Μονάδων και Μαθητών του Προγράμματος για το Σχολικό Έτος 2007-2008

Σύνολο Σχολικών Μονάδων στο Πρόγραμμα (Α/βάθμια Εκπαίδευση)	600
Σύνολο των Μαθητών των Σχολείων που Συμμετέχουν στην Παρέμβαση	68.990
Σύνολο Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών των Σχολείων της Παρέμβασης	18.200
Σύνολο Τμημάτων Στήριξης	1.716
Σύνολο Μαθητών στα Τμήματα Στήριξης	9.000

Αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία αυτού και παρόμοιων προγραμμάτων είναι η συστηματική ποιοτική αναβάθμιση των εν λόγω σχολικών μονάδων, ώστε να διασφαλιστούν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση και ομαλή κοινωνική ένταξη.

Σχεδιασμός και υλοποίηση του Προγράμματος

Στην επιστήμη της Παιδαγωγικής έχει προταθεί ποικιλία συστημάτων τόσο για τον τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και για τη διδασκαλία ειδικότερα. Το υπόβαθρο αυτών στηρίζεται στη θεωρητική αντίληψη των πραγμάτων που αφορούν στον άνθρωπο και στην κοινωνία και στη διαφορετική θεώρηση και σύλληψη των πραγμάτων. Ο παραδοσιακός τρόπος προσέγγισης των προβλημάτων διέρχεται κρίση στον τομέα της εκπαίδευσης (Tierney, 1995: 379-380· Bell, 1998· Siddle, 1996· Κασσωτάκης,

& Φλουρή, 2003· Κασσωτάκης, 2005· Flouris, & Gagne, 1980). Ερευνητές και μελετητές της διδασκαλίας άρχισαν να προτείνουν και να αναπτύσσουν εναλλακτικές μεθόδους επιστημονικής έρευνας, ενώ ταυτόχρονα άρχισε να εμφανίζεται και μια πληθώρα από μη-ποσοτικές, “ποιοτικές” μελέτες (Κονιαβίτης, 1994: 50-53).

Αυτές οι προκλήσεις στο κυρίαρχο ερευνητικό παράδειγμα, στην εκπαίδευση, σχετίζονται άμεσα με τις αντίστοιχες που έχουν ανακύψει σε ολόκληρο τον τομέα των κοινωνικών επιστημών και αποτελούν μέρος της μακράς παράδοσης που ασκεί κριτική στη θετικιστική προσέγγιση της ανθρωπίνης εμπειρίας.

Επιστρέφοντας στην αρχική μας τοποθέτηση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σημειώνουμε εδώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση για το σχεδιασμό των ερευνών και των προγραμμάτων της δεν στηρίζεται απλώς στις συνήθεις μεθόδους, όπως η αποτύπωση απόψεων της κοινής γνώμης, οι συνεντεύξεις ή η ανάλυση περιεχομένου, αλλά επεκτείνεται και σε μεθόδους όπως η αφηγηματική έρευνα, οι εναλλακτικές ιστορικές αφηγήσεις (Tierney, 1995: 379-390), οι ιστορικές εθνογραφίες (Siddle, 1996) και οι αυτοβιογραφίες (Lawrence & Davis, 1997).

Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις στα πολυπολιτισμικά σχολεία λαμβάνουν, πλέον, υπόψη τους την ευρεία ποικιλία των χαρακτηριστικών, καθώς και τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών. Το πλέγμα των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών σε κάθε τάξη υπαγορεύει την ανάγκη για τροποποίηση των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν το μαθησιακό τους δυναμικό (Banks, 2008: 93-94).

Στην προκειμένη περίπτωση του Προγράμματος για την «Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Έργου βασίστηκαν στα δεδομένα τόσο της έρευνας, όσο και της δράσης, τα οποία συνυπολόγισαν και συνέδεσαν. Έτσι, επιδιώχθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ερευνητική δραστηριότητα, η συμμετοχή των ερευνητών-συνεργατών του Προγράμματος σε πρακτικές δραστηριότητες του σχολείου, αλλά και η ανάπτυξη εργαλείων κατάλληλων για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και της εξέλιξης των μαθητών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η μεθοδολογία επιλέχθηκε με γνώμονα ότι όλες οι δραστηριότητες του Προγράμματος, πρέπει να έχουν παρεμβατικό χαρακτήρα και πρακτικό προσανατολισμό και ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ευελιξία, στη συνέχεια και στη βιωσιμότητα των μέτρων.

Όσον αφορά στο σχεδιασμό, οι δράσεις του Προγράμματος επικεντρώθηκαν στις ακόλουθες κατευθύνσεις:

1. τη διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των θεσμών ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βάσει αυτού θα μορφοποιούνταν συγκεκριμένες προτάσεις για τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής, σε συνάρτηση με το αναδυόμενο πρότυπο διαχείρισης της πολιτισμικής πολλαπλότητας, όπως αυτό συνδιαμορφώνεται από τα αρμόδια πολιτειακά όργανα σε όλους τους χώρους/επίπεδα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων·

2. τη διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου υλοποίησης, βάσει του οποίου αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές στρατηγικές για συγκεκριμένες όψεις της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Στόχος ήταν να εφαρμοστούν αρχικά οι εν λόγω στρατηγικές διδασκαλίας πειραματικά και σε περιορισμένη κλίμακα και να αξιολογηθεί η εκπαιδευτική και η κοινωνική τους δυναμική, προκειμένου να αναπτυχθούν περαιτέρω, υπό τη μορφή εξειδικευμένων σχεδίων δράσης, κατά τη διαδικασία ευρύτερης εφαρμογής τους·

Πιο συγκεκριμένα:

- σχεδιάστηκε το υπόβαθρο για την εσωτερική σύνδεση των επιμέρους σχεδίων δράσης και για τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου, αρθρωτού παρεμβατικού σχήματος, ενός ενιαίου δηλαδή συνόλου αμοιβαία υποστηριζόμενων παρεμβατικών ενεργειών, οι οποίες θα διατηρούσαν τη δυνατότητα αυτοτελούς πειραματικής εφαρμογής και ελέγχου της αποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με επιδιωκόμενους στόχους για καθεμία παρεμβατική ενέργεια·
- εξετάστηκε το περιβάλλον, οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις υλοποίησης του συνόλου των παρεμβατικών ενεργειών αλλά και καθεμιάς από αυτές·
- προσδιορίστηκαν τα σημεία συνάρθρωσης με τα άλλα Προγράμματα καινοτομικής παρέμβασης του ΥΠΕΠΘ
- διαμορφώθηκε ένα μακροπρόθεσμο σχέδιο δράσης για τα διαδοχικά στάδια της γενικευμένης εφαρμογής του παρεμβατικού σχήματος.

Άξονες και πεδία ανάπτυξης του Προγράμματος

Οι παρεμβατικές ενέργειες του Προγράμματος, δεν στόχευαν μόνο στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, αλλά και στους γηγενείς μαθητές. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στα σχολεία με υψηλό αριθμό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Οι παρεμβατικές ενέργειες κατευθύνθηκαν, ωστόσο, και σε σχολεία με χαμηλό ποσοστό αλλόφωνων μαθητών, με στόχο την έγκαιρη αντιμετώπιση σχετικών προβλημάτων. Η γεωγραφική κατανομή τους κάλυψε το σύνολο

της χώρας, με έμφαση στις περιοχές εκπαιδευτικής προτεραιότητας, όπου παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

Στο πλαίσιο λοιπόν του γενικού σκοπού που προαναφέρθηκε, διαμορφώθηκαν οι ακόλουθοι άξονες:

1. Μέτρα υποστήριξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών
2. Ενημέρωση - επιμόρφωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
3. Ψυχοκοινωνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των οικογενειών τους
4. Παραγωγή - αναπαραγωγή εκπαιδευτικού υλικού
5. Εσωτερική - ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση⁵.

Οι άξονες έμειναν σταθεροί και στις τρεις φάσεις υλοποίησης του Προγράμματος και με αφετηρία αυτούς προγραμματίστηκαν παρεμβατικές δράσεις σε συγκεκριμένους τομείς. Αναλυτικότερα, λήφθηκαν μέτρα και δόθηκε έμφαση σε ορισμένα πεδία, όπως οι διδακτικές προσεγγίσεις και τα μέτρα για την εκμάθηση και ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας (που σχετίζονται με τον πρώτο άξονα), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (που αφορά στο δεύτερο άξονα), η ψυχοκοινωνική υποστήριξη (που αποτελεί στοιχείο του τρίτου άξονα), η παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού (που αποτελεί στοιχείο του τέταρτου άξονα) και η εσωτερική αξιολόγηση του έργου (πέμπτος άξονας). Παραθέτουμε εν συνεχεία το σύνολο των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια και των τριών φάσεων του Έργου και οι οποίες έχουν πάντα ως σημείο αναφοράς τους πέντε καθορισμένους άξονες των Τεχνικών Δελτίων.

Πρώτος Άξονας: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Η διεθνής εμπειρία, όσον αφορά στο ζήτημα της ένταξης αλλόφωνων μαθητών στο σχολείο, αναδεικνύει τη σημασία της γλώσσας ως πολιτισμικού οχήματος μάθησης και υποδεικνύει την εκπαιδευτική και κοινωνική αναγκαιότητα της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και την αναγκαιότητα δημιουργίας των προϋποθέσεων εκείνων που μπορούν να εξασφαλίσουν την πλήρη γλωσσική ανάπτυξη των αλλόφωνων μαθητών.

Στο πλαίσιο του Προγράμματος τρία είναι τα βασικά στάδια, στα οποία εντάσσονται τα μέτρα υποστήριξης για την εκμάθηση της γλώσσας:

5. Για την πληρέστερη ενημέρωσή του ο μελετητής μπορεί να απευθυνθεί στην ιστοσελίδα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών (<http://www.ke-da.gr>).

Α) Το αρχικό στάδιο εκμάθησης της γλώσσας, κατά την είσοδο του αλλόφωνου μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οπότε προτείνεται η *εντατική διδασκαλία της γλώσσας*, με στόχο την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων γλωσσικής επικοινωνίας και δεξιοτήτων χειρισμού της γλώσσας ως οργάνου σχολικής μάθησης αλλά και μέσου κοινωνικής και πολιτισμικής δραστηριοποίησης.

Β) Το στάδιο *ενίσχυσης της γλώσσας*, στο πλαίσιο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος κατά τη διάρκεια του οποίου διευρύνονται οι γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από παράλληλα τμήματα υποστήριξης, με στόχο την ανάπτυξη σύνθετων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων χειρισμού της γλώσσας ως οργάνου σχολικής μάθησης.

Γ) Το στάδιο της *εξατομικευμένης ενίσχυσης της γλώσσας* σε σχέση πλέον με τις ανάγκες των μαθημάτων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στην 'πρόκληση' γλώσσα – μάθηση – γνωστικό αντικείμενο.

Δεύτερος Άξονας: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας

Η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής κοινότητας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία για τη διαμόρφωση του αναστοχαστικού και παιδαγωγικά ευέλικτου εκπαιδευτικού που απαιτούν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Evangelou & Palaiologou 2007: 1). Σύμφωνα με νεότερες έρευνες οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι ενδιαφέρονται τόσο για τα αποτελέσματα όσο και για τον τρόπο με τον οποίο «διαχειρίζονται» ή ελέγχουν τη σχολική τάξη. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι: δημιουργεί στην τάξη ατμόσφαιρα που ευνοεί την εργασία, έχει την ικανότητα να διαγιγνώσκει επιτυχώς τις ανάγκες των μαθητών, μπορεί να οργανώσει καλά την τάξη, επιβραβεύει την επιτυχία (Κασσωτάκης, 2005: 516). Η επιμόρφωση των λειτουργών της εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών, για την ενίσχυση της μαθησιακής τους εξέλιξης μέσα στο σχολείο αλλά και για την εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής αποτελεσματικότητας καινοτομικών παρεμβατικών ενεργειών.

Στους στόχους της επιμόρφωσης συγκαταλέγονται οι εξής:

- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας για τις σύγχρονες απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και τις συνέπειες που προκύπτουν για την εκπαίδευση και το σχολείο·

- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν στις θεωρητικές και πρακτικές όψεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης·

- ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής και μεθοδολογίας, ούτως ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις πολυπολιτισμικών τάξεων σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας·

- ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα καθώς και εκείνα τα προβλήματα συμπεριφοράς παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίησή τους·

- δημιουργία προϋποθέσεων που θα διασφαλίσουν την ομαλή σχολική και κοινωνική λειτουργία των σχολικών μονάδων·

- ενημέρωση των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης και των σχολικών συμβούλων σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες και τις νέες ανάγκες που προκύπτουν·

- προώθηση συντονισμένων παρεμβατικών ενεργειών σε επίπεδο σχολικών μονάδων αλλά και σε επίπεδο διοίκησης.

Τρίτος Άξονας: Ψυχοκοινωνική υποστήριξη εκπαιδευτικών, μαθητών και των οικογενειών τους

Στο πλαίσιο του Έργου πραγματοποιείται εξειδικευμένη κατάρτιση εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της δράσης Προγράμματος “Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος” για την ψυχοκοινωνική στήριξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Το Πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην ενδυνάμωση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της σύγχρονης σχολικής τάξης, και στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, την ευαισθητοποίησή τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας (Hatzichristou, 2004a). Επιπλέον, αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, διευκολύνοντας τόσο τη μαθησιακή διαδικασία, όσο και τη γενικότερη προσαρμογή των μαθητών στη σχολική ζωή, καθώς και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Το Πρόγραμμα βασίζεται στις σύγχρονες τάσεις της σχολικής ψυχολογίας και στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (Hatzichristou, 2004a,b, 2008). Επιπλέον, στηρίζεται στις νεότερες θεωρήσεις για τα διαφορετικά μοντέλα της συμβουλευτικής, της διαλεκτικής ψυχολογικής συμβουλευτικής και της πολλαπλής νοημοσύνης. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης, στοχεύοντας στη διαμόρφωση μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής και στη διευκόλυνση της συνεργασίας μέσα στην τάξη και στη σχολική κοινότητα.

Τέταρτος Άξονας: Παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού

Η πολυπολιτισμική σύνθεση πολλών σχολικών μονάδων (όλων των βαθμίδων) ανά την Ελλάδα απαιτεί πλέον μια διαφορετικής φύσης προσέγγιση της μάθησης, η οποία θα παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο των αλλαγών και των νέων αναγκών το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» προσαρμόζει τη στοχοθεσία και τη σκοποθεσία του τοποθετώντας και αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές, καθώς και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να αναπτύξουν οι μαθητές τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και στη χώρα υποδοχής.

Για να επιτευχθούν, λοιπόν, στόχοι, όπως η βελτίωση της μαθησιακής πορείας της ομάδας-στόχου και η αποφυγή ενδεχόμενης σχολικής διαρροής, λόγω αδυναμίας επικοινωνίας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Έργου εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό, μέσω του οποίου επιτυγχάνεται:

- η ενίσχυση της εκμάθησης της ελληνική γλώσσας
- η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών
- η ενίσχυση της διάθεσης για επικοινωνία και η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- η ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή
- η διεύρυνση του γνωστικού πεδίου των μαθητών
- η γνωριμία τους με την ελληνική πραγματικότητα.

Σημειώνουμε εδώ, ότι το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί τα τελευταία χρόνια από το Πρόγραμμα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα αναγκών των μαθητών από την προσχολική βαθμίδα έως και το λύκειο, προσπάθεια η οποία επιχειρείται για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Πρώτη φορά παράγεται υλικό το οποίο απευθύνεται σε αυτές τις ηλικίες και διακρίνεται τόσο για την ποιότητά του, όσο και για την ποσότητα, στην οποία αναπαράγεται.

Το εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τους συγγραφείς του, στηρίζεται στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας.

Το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο στηρίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές, ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Στελέχη Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί και μαθητές)⁶. Ση-

6. Βλ. για περισσότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα του Κέντρου Διαπολιτισμική Αγωγής στο <http://www.keda.gr> την Ενδιάμεση αξιολόγηση που υλοποιήθηκε από τον Γ. Παπακωνσταντίνου, Επίκουρο Καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και την Τελική αξιολόγηση που εφαρμόστηκε από τον Μ. Κασσωτάκη, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών.

μειώνουμε εδώ ότι ο αριθμός των τίτλων που παρήχθησαν αγγίζει τους 57 για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση, τους 34 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τους 60 για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁷.

Πέμπτος Άξονας: Αξιολόγηση

Σε όλες τις φάσεις του Προγράμματος πραγματοποιήθηκαν αξιολογήσεις υλοποίησης του Έργου στο τέλος κάθε έτους⁸.

Οι αξιολογήσεις κάλυψαν όλους τους άξονες του Έργου που βρίσκονταν σε εξέλιξη και βασίστηκαν στα εξής στοιχεία:

α) Στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων κάθε άξονα.

β) Σε δεδομένα που προέκυψαν από ειδικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης, τα οποία συμπληρώθηκαν από αντιπροσωπευτικά δείγματα παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και των γονέων τους, επιμορφούμενων και λοιπών εκπαιδευτικών, καθώς και άλλων Στελεχών που εμπλέκονται στο Πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, για αυτή την έρευνα σχεδιάστηκαν και διανεμήθηκαν τέσσερα διαφορετικά ερωτηματολόγια στοχεύοντας σε διαφορετικό πληθυσμό, αλλά με περιεχόμενο, το οποίο θα μπορούσε να αποτυπώσει ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία των δράσεων του Προγράμματος και με στόχο τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων να μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρίσεις.

Το γενικό συμπέρασμα που προέκυψε από την ανάλυση των στοιχείων των ερωτηματολογίων, καθώς και από την εφαρμογή του Έργου είναι ότι το Πρόγραμμα έχει υπερκαλύψει σχεδόν όλους τους ποσοτικοποιημένους στόχους που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό του, εμφανής είναι και η εκπλήρωση πολλών από τους ποιοτικούς στόχους, που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα, βάσει της εσωτερικής αξιολόγησης του Έργου ανά άξονα παρέμβασης προκύπτουν και ορισμένα συμπεράσματα.

Αναφορικά με την ενισχυτική διδασκαλία, επί παραδείγματι, το Πρόγραμμα υπερκάλυψε τον προβλεπόμενο αριθμό μαθητών που θα ωφελούνταν από το Έργο, ενώ εμφανής υπήρξε κι η πρόοδός τους. Η ζήτηση για τη δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ήταν μεγαλύτερη από την

7. Για την πληρέστερη ενημέρωσή του ο μελετητής μπορεί να απευθυνθεί στην ιστοσελίδα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών στο <http://www.keda.gr>.

8. Η ενδιάμεση αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από τον Γ. Παπακωνσταντίνου Επίκουρο Καθηγητή της Φιλοσοφικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και η τελική αξιολόγηση από τον Μιχάλη Κασσωτάκη Καθηγητή της Φιλοσοφικής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

αναμενόμενη, γι' αυτό και η επιλογή των σχολικών μονάδων στις οποίες παρενέβη τελικά το Πρόγραμμα, ορίστηκε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υπήρξε πολυεπίπεδη και με ευρεία θεματολογία. Τα θέματα των επιμορφώσεων αφορούσαν κατά κύριο λόγο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ την ικανοποίησή τους τόσο για το περιεχόμενο, όσο και για τη διαδικασία της επιμόρφωσης εξέφρασαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν ως επιμορφούμενοι.

Η ψυχοκοινωνική υποστήριξη, από την άλλη πλευρά, απευθύνθηκε σύμφωνα με τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και δη στους εκπαιδευτικούς των σχολείων παρέμβασης, οι οποίοι και έμειναν απολύτως ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Στόχοι των σεμιναρίων ήταν να καλλιεργήσουν οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες και τεχνικές επικοινωνίας και εμπύχωσης της ομάδας, την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μέσα στην τάξη και αντιμετώπισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, στόχοι, οι οποίοι και επετεύχθησαν κατά κύριο λόγο στην Αττική, όπου η παρέμβαση υπήρξε πιο ολοκληρωμένη.

Τέλος, αναφορικά με το διδακτικό υλικό, όσοι εκπαιδευτικοί το έχουν χρησιμοποιήσει, θεωρούν ότι είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του προγράμματος κι ότι η συμβολή του κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας, είναι μεγάλη.

Εστιαζόμενοι επακριβώς στους Άξονες Δράσης του Έργου, παρατηρήσαμε τα θετικά σχόλια που εξέλαβε για την εφαρμογή του. Παρόλα αυτά, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του, εντοπίστηκαν κι ορισμένα τρωτά σημεία, τα οποία χρήζουν βελτίωσης.

Τα «αδύναμα αυτά σημεία», τα οποία και πάλι εντοπίζονται εντός των καθορισμένων αξόνων του Έργου, συνοψίζονται ως εξής:

- σε οικονομικό επίπεδο, ο προϋπολογισμός για παράδειγμα της δράσης για τη δημιουργία τμημάτων στήριξης, υπήρξε ανεπαρκής, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η δυνατότητα να επεκταθεί το Έργο σε περαιτέρω σχολικές μονάδες, παρόλο που υπήρχε αυξημένη ζήτηση

- σημειώθηκε μια ασυνέχεια στην εφαρμογή του Έργου. Οι συνεχόμενες και διαδοχικές διακοπές που παρατηρούνταν από το κλείσιμο της μιας φάσης του Έργου ως την επαναπροκήρυξη της επόμενης, μείωνε κατά πολύ τόσο την αποτελεσματικότητα του Έργου, όσο και την αποδοχή του από Στελέχη Εκπαίδευσης, Διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς και γονείς, οι οποίοι ένιωθαν ότι η ασυνέχεια αυτή προκαλεί αναστάτωση στις σχολικές μονάδες και δεν επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα

- η εκτύπωση και η διάχυση του υλικού καθυστέρησε πάρα πολύ για τεχνικούς/διαδικαστικούς λόγους, με αποτέλεσμα να μην παραλαμβάνουν εγκαίρως μαθητές κι εκπαιδευτικοί το εκπαιδευτικό υλικό, με όλες τις πιθανές επιπτώσεις, που επιφέρει μια τέτοια καθυστέρηση

- δεν δόθηκε ηρέπεια, ίσως, σημασία στη μεγάλη γεωγραφική κατανομή του Έργου και στην «ιδιομορφία» κάθε περιοχής. Αυτή η διαφορετική χωροθέτηση για παράδειγμα είχε σημαντικές επιπτώσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς εκπαιδευτικοί από απομακρυσμένα νησιά ήταν αδύνατον να επιμορφωθούν και να λάβουν τη στήριξη που έλαβαν, ίσως, οι εκπαιδευτικοί εντός του Λεκανοπεδίου Αττικής

- η ψυχοκοινωνική υποστήριξη λειτούργησε αρκετές φορές διαφορετικά στην Αττική και τις Περιφέρειες, λόγω και της έλλειψης ψυχολόγων σε πολλούς νομούς παρέμβασης

- το εκπαιδευτικό υλικό δεν κατόρθωσε να καλύψει τις διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών. Σημειώνεται εδώ και πάλι ότι η καθυστέρηση στην εκτύπωση οφείλεται σε τεχνικούς λόγους αν και οι διορθώσεις στο υπάρχον υλικό αλλά και στο νέο ήταν έτοιμες εγκαίρως.

Η επισήμανση αυτή των «δυνατών» κι «αδύναμων» σημείων του Έργου, οδηγεί στη βελτίωσή του, εφόσον αυτά θα αξιοποιηθούν τόσο από τους ίδιους τους συνεργάτες του Έργου, όσο και από την πολιτεία, η οποία οφείλει να επικουρεί έργα τέτοιας εμβέλειας και να αποφεύγει τη διακεκομμένη κι αποσπασματική λειτουργία τους.

Διαπιστώσεις, επισημάνσεις, προτάσεις

Βάσει όλων των παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» καλύπτει άμεσες ανάγκες της σημερινής μεταβαλλόμενης κοινωνίας, η οποία υποχρεώνεται να υποδεχθεί, να αποδεχθεί, να εκπαιδεύσει και να εντάξει ομαλά στους κόλπους της άτομα ποικίλης πολιτισμικής προέλευσης, υιοθετώντας το σεβασμό προς τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους και αποδεχόμενη το δικαίωμά τους για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη (Gundara, 2000: 4). Βασίζόμενοι στη μέχρι τώρα εφαρμογή του Προγράμματος, παρατηρούμε ότι για να επιτευχθεί ο γενικός σκοπός και οι ειδικοί στόχοι του Έργου -και για τη συνέχιση και βελτίωση του Προγράμματος γενικότερα- θα πρέπει να υπάρξει στενή, αδιάλειπτη κι ουσιαστική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στο Έργο φορέων, τόσο του Υπουργείου Παιδείας και των Στελεχών του, όσο και του επιστημονικού προσωπικού του Πανεπιστημίου, των Στελεχών της Εκπαίδευσης (Σχολικών Συμβούλων,

Προϊσταμένων Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης), των συνεργατών της διαχειριστικής αρχής του Έργου, των εκπαιδευτικών και μελών των συνεργαζομένων σχολείων, καθώς και όλων των συμμετεχόντων στο έργο της παρέμβασης γενικότερα. Η μακροχρόνια αυτή εφαρμογή του Έργου επικουρεί κατ' ουσίαν το Έργο της Πολιτείας, τροφοδοτώντας τη σταθερά και συστηματικά με τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτει και με τις έως τώρα εμπειρικές διαπιστώσεις του, προκειμένου να χαραχθεί μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.

Παρά το γεγονός ότι η Πολιτεία δεν έχει δημιουργήσει ένα μηχανισμό συλλογής στατιστικών στοιχείων για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες μαθητές, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται ισχυρά προβλήματα στη χάραξη σοβαρής εκπαιδευτικής πολιτικής γι' αυτή την ομάδα-στόχο, υπάρχουν και έρευνες στηριζόμενες σε επιστημονικές βάσεις με κύρια κι εξέχουσα έρευνα αυτή των Μάρκου και Γκότοβου, η οποία διεξήχθη το 2002 - 2003 από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη μοναδική ουσιαστικά έρευνα που παρέχει τέτοια ποικιλία πληροφοριών, τόσο για τον αριθμό των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, όσο και για τις επιδόσεις τους.

Τίθεται, κατά συνέπεια, εμφανώς το θέμα της ορθής συλλογής στοιχείων και για το λόγο αυτό προτείνουμε να ανανεώνονται συνεχώς οι βάσεις δεδομένων για τους μαθητές αυτούς, ώστε η χάραξη πολιτικής να στηρίζεται σε πραγματικά κι όχι υποθετικά δεδομένα.

Κατά τη γνώμη μας, ο φορέας, ο οποίος θα μπορούσε να αναλάβει την ανάπτυξη και τη συντήρηση μιας τέτοιας βάσης δεδομένων-λογισμικού, θα μπορούσε να είναι το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο και διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία σε τέτοιου είδους έρευνες, ή και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο τουλάχιστον μέχρι και το έτος 2007 διαθέτει κάποια από τα απαιτούμενα στοιχεία, τα οποία όμως δεν έχουν δημοσιευθεί ακόμα.

Αναφορικά, με τη γενικότερη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς Πολιτείας, εστιάζουμε την προσοχή μας στο κατά πόσον τέτοιου είδους Προγράμματα δύνανται να αντικαταστήσουν επί της ουσίας τους ήδη υφιστάμενους θεσμούς. Αναφερόμαστε συγκεκριμένα στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία έχουν αρχίσει να μειώνονται αισθητά από πλευράς Πολιτείας, ενώ τα Τμήματα Στήριξης Γλώσσας του Έργου αυξάνονται συνεχώς. Οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών, δηλαδή, καλύπτονται επικουρικά από το Πρόγραμμα κι όχι από τους υφιστάμενους θεσμούς.

Εκτιμούμε, λοιπόν, ότι απαιτείται αντικατάσταση του υφιστάμενου νομοθετικού πλαισίου που ρυθμίζει την οργάνωση και τη λειτουργία ορισμένων σχημάτων στα σχολεία με υψηλό ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, όπως είναι οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα.

Παράλληλα, θεωρούμε ότι η Πολιτεία θα πρέπει να διαχειριστεί τα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα, όχι μόνο σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, ενώ καθίσταται ταυτόχρονα επιτακτική ανάγκη να αποφευχθεί η δημιουργία σχολείων-γκέτο, τα οποία συγκεντρώνουν πολύ μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με την κρίση μας, εν τούτοις περιπτώσει επιβάλλεται μια συνολική αναδιαμόρφωση, τροποποίηση κι εμπλουτισμός του Ν. 2413/96 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος παρότι έχει παρέλθει μια δωδεκαετία δεν έχει εναρμονιστεί με τα νέα δεδομένα της εποχής.

Στοχεύοντας στην όσο το δυνατό αυξημένη αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών δράσεων χρειάζεται να ληφθούν από την Πολιτεία τα ακόλουθα:

- ενισχυτική διδασκαλία σε ήδη επιλεγμένα σχολεία και, αν ο προϋπολογισμός το επιτρέπει, επέκταση σε νέα σχολεία
- εφαρμογή του φακέλου του μαθητή (portfolio) για την παρακολούθηση της πορείας του μαθητή, όσο και για την αξιολόγησή του, αλλά και για τη χρήση του φακέλου ως μέσου για τον ποιοτικό έλεγχο του Προγράμματος
- επέκταση της ενισχυτικής διδασκαλίας και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας
- αύξηση των ωρών διδασκαλίας στην ενισχυτική διδασκαλία
- ανάπτυξη και επέκταση των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων
- πιλοτική εφαρμογή ολοκληρωμένης παρέμβασης του Προγράμματος σε 25 – 30 σχολεία για να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό βελτιώνεται η πορεία ένταξης των αλλοδαπών στο σχολείο σε σχέση με άλλα ομοειδή σχολεία που δεν γίνεται παρέμβαση από το πρόγραμμα
- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε στοχευμένα αντικείμενα με ολιγομελή τμήματα
- επιμορφώσεις εργαστηριακού ή βιωματικού τύπου
- απόλυτη προτεραιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να αξιοποιηθεί άμεσα στην τάξη ή το τμήμα
- επέκταση της επιμόρφωσης σε θέματα ψυχοκοινωνικής στήριξης των μαθητών και βελτίωσης των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια
- ενιαία εφαρμογή των αξόνων παρέμβασης του Προγράμματος σε όλη την επικράτεια

- άμεση διανομή του διδακτικού υλικού σε εκπαιδευτικούς και μαθητές
- εποικοδομητική και δημιουργική συνεργασία τόσο των μαθητών και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και όλων των εμπλεκόμενων - στο εκπαιδευτικό σύστημα - φορέων
- διαφοροποίηση της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Γ. Μάρκου καθηγητή της Φιλοσοφικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, θα πρέπει να αφορά όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς, και να στηρίζεται στην αλληλεγγύη, την αλληλοαποδοχή και την αλληλοκατανόηση. Συνεπώς, η μέχρι πρότινος τακτική των διαπολιτισμικών σχολείων να εντάσσουν στους κόλπους τους μόνο αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό δεν συνάδει απόλυτα με το πρότυπο του διαπολιτισμικού μοντέλου κι επιδέχεται πολλαπλές βελτιώσεις
- οι αλλόγλωσσοι μαθητές να μην ξεπερνούν το ήμισυ επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού κάθε σχολικής μονάδας
- βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του ολοήμερου σχολείου, ενίσχυση της συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό του Προγράμματος με επιπλέον διαπολιτισμικές δραστηριότητες.

Θεωρώντας ότι με τις επισημάνσεις και τις προτάσεις συμβάλλουμε στη συνέχιση και βελτίωση του επιχειρούμενου κεφαλαιώδους σημασίας Έργου, ολοκληρώνεται το παρόν άρθρο επαναλαμβάνοντας την ανάγκη για συνέχιση της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούτσου, Α. (1996). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Βαφέα, Α. (επιμ.) *Το πολύχρωμο σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Alexander, J. C. (1987). *Sociological Theory since 1945*. London: Hutchinson.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Seattle: University of Washington.
- Borrie, W. (1959). *The Cultural Integration of Immigrants* Paris: Unesco
- Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος Α. & Μάρκου Γ. (2003). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή*. Αθήνα: Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

- Γκότοβος Α. & Μάρκου Γ. (2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Β: Αναλυτικά Στοιχεία*. Αθήνα: Ι.Π.Ο.Δ.Ε..
- Evangelou, O. & Palaiologou, N. (2007). *School attainments of foreign pupils. Research Data. Educational Policy*. Atrapos: Athens.
- Gundara J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Sage Publications.
- Gundara J. (2002). *Inetrultural education, deep democracy and social cohesion*. Athens: Institute for Greek Diaspora Education and Intercultural Studies (IPOSE).
- Hatzichristou, C. (Ed.). (2004a). *Program for the promotion of mental health and learning: Social and emotional learning in school (educational material for teachers and students in primary education)*. Research and Application Centre of School Psychology. University of Athens: Tipothito.
- Hatzichristou, C. (Ed.) (2004b). *Program for the promotion of mental healthing and learning: Social and emotional learning in school (educational material for teachers and students in secondary education)]*. Research and Application Centre of School Psychology. University of Athens: Tipothito.
- Hatzichristou, C. (Ed) (2008). *Program for the promotion of mental healthing and learning: Social and emotional learning in school (educational material for teachers and students- Grades K-3]*. Research and Application Centre of School Psychology. University of Athens: Tipothito.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). *Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ρεύματα από το 18ο αιώνα μέχρι σήμερα*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2008). «Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α-βάθμια εκπαίδευση», *Τελική αξιολόγηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Γ ΚΠΣ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Για την πληρέστερη ενημέρωσή του ο μελετητής μπορεί να απευθυνθεί στην ιστοσελίδα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών <http://www.keda.gr>.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Α: Μάθηση*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Β: Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Παπακωνσταντίνου Γ. (eds). (2007). «Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α-βάθμια εκπαίδευση», *Ενδιάμεση αξιολόγηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Γ

- ΚΠΣ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Για την πληρέστερη ενημέρωσή του ο μελετητής μπορεί να απευθυνθεί στην ιστοσελίδα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών <http://www.keda.gr>.
- Κονιαβίτης, Θ. (1994). *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία. Μεθοδολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J.H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Παρθένης, Χ. (2008). *Συλλογή ποσοτικών στοιχείων του έργου «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*. www.keda.gr.
- Patterson, O. (1977). *Ethnic Chauvinism: The reactionary Impulse*. New York: Stein and Day.
- Ritzer, G. (1990). *The Current Status of Sociological Theory: The New Syntheses*. NY: Columbia Univ. Press.
- Siddle, Walker, E.V (1996). *Their highest potential: An African American school community in the segregated south*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Torres, A. C. (1998). *Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*. Rowman & Littlefield Publishing.
- Tierney, W. (1995). *(Re)presentation and voice. Qualitative Inquiry, I*.
- Verma, G. K.(1983). *The Demokratization of test construction; A response to the problems of Measurement in a Multi-ethnic Society*. Univ. of Bradford International Center for Intercultural Studies.
- Φλουρής, Γ. & Gagne, R. (1980). *Θεμελιώδεις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ. & Μπακοπούλου, Α. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία* 11 (1).

Στοιχεία επικοινωνίας:

Παρθένης Χρήστος

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκων ΠΔ/407

Αγρινίου 6, 162 33 Καρέας - Τηλ.: 210-7277823

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Πανεπιστήμια που συμμετέχουν στο πρόγραμμα

- Πανεπιστήμιο Αθηνών - Υπεύθυνος καθηγητής Καρακώστας Ι.
- Πανεπιστήμιο Μακεδονίας - Υπεύθυνος καθηγητής Χαραλάμπους Δ.
- Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Υπεύθυνη αν. καθηγήτρια Σκούρτου Ελ.
- Πανεπιστήμιο Πάτρας - Υπεύθυνος καθηγητής Δελλής Ι.
- Πανεπιστήμιο Κρήτης - Υπεύθυνος επ. καθηγητής Καραγιώργος Δ.
- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Υπεύθυνος επ. καθηγητής Παπακωνσταντίνου Γ.

Διδακτικό έτος 2007- 2008 Παραμβατικές δράσεις σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά

Πίνακας 1. Σχολεία παρέμβασης στο έργο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκ-

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	ΕΚΠΑ			ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			ΠΑΤΡΑ			ΑΙΓΑΙΟ			ΚΡΗΤΗ			ΙΩΑΝΝΙΝΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Νηπιαγωγεία	57	40,7	23,9	43	30,7	32,6	6	4,3	14,0	3	2,1	6,8	31	22,1	29,5	0	0,0	0,0	140	100	76,8
Δημοτικά	181	39,3	76,1	89	19,3	67,4	37	8,0	86,0	41	8,9	93,2	74	16,1	70,5	37	8,0	100	460		
ΣΥΝΟΛΟ	238	39,7	100	132	22,0	100,	43	7,2	100,	44	7,3		105	17,5	100	37	6,2	100	599		100

Πίνακας 2. Συνολικός Αριθμός Μαθητών στα τμήματα παρέμβασης στο έργο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Μαθητές στην Παρέμβαση	ΕΚΠΑ			ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			ΠΑΤΡΑ			ΑΙΓΑΙΟ			ΚΡΗΤΗ			ΙΩΑΝΝΙΝΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Δημοτικά	243	32,7	60,5	128	17,3	65,4	1038	13,9	94,2	121	16,2	98,3	1078	14,5	53,8	402	5,4	100	7453	100	69,4
Νηπιαγωγεία	1590	48,5	39,5	679	20,7	34,6	64	2,0	5,8	21	0,6	1,7	927	28,3	46,2	0	0,0	0,0	3281	100	30,6
ΣΥΝΟΛΟ	4029	37,5	100	1965	18,3	100,	1102	10,3	100	123	11,5	100	200	18,7	100	402	3,7	100	10734		100

Πίνακας 3. Συνολικός Αριθμός ωφελούμενων μαθητών στο έργο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Ωφελούμενοι μαθητές	ΕΚΠΑ			ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			ΠΑΤΡΑ			ΑΙΓΑΙΟ			ΚΡΗΤΗ			ΙΩΑΝΝΙΝΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Δημοτικά	28670	43,7	94,7	15986	24,4	92,4	362	0,6	85,0	5236	8,0	98,0	9708	14,8	96,8	5627	8,6	100	65589	100	95,1
Νηπιαγωγεία	1590	46,8	5,3	1323	38,9	7,6	64	1,9	15,0	107	3,1	2,0	317	9,3	3,2	0	0,0	0,0	3401	100	4,9
ΣΥΝΟΛΟ	30260	43,9	100	17309	25,1	100	426	0,6	100	5343	7,7	100	10025	14,5	100	5627	8,2	100	68990		100

Πίνακας 4. Συνολικός Αριθμός ωφελούμενων αλλοδαπών μαθητών στα τμήματα παρέμβασης στο έργο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Ωφελούμενοι Αλλοδαποί Μαθητές	ΕΚΠΑ			ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			ΠΑΤΡΑ			ΑΙΓΑΙΟ			ΚΡΗΤΗ			ΙΩΑΝΝΙΝΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Δημοτικά	7109	48,8	93,1	2388	16,4	89,6	997	6,8	94,0	1210	8,3	98,3	1900	13,1	86,4	953	6,5	100,0	14557	100,0	92,5
Νηπιαγωγεία	525	44,3	6,9	276	23,3	10,4	64	5,4	6,0	21	1,8	1,7	298	25,2	13,	0	0,0	0,0	1184	100,0	7,5
ΣΥΝΟΛΟ	7634	48,5	100	2664	16,9	100	1061	6,7	100	1231	7,8	100	2198	14,0	100	953	6,1	100	15741		100

Πίνακας 5. Συνολικός Αριθμός ωφελούμενων παλιννοστούντων μαθητών στα τμήματα παρέμβασης στο έργο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Ωφελούμενοι παλιννοστούντες μαθητές	ΕΚΠΑ			ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			ΠΑΤΡΑ			ΑΙΓΑΙΟ			ΚΡΗΤΗ			ΙΩΑΝΝΙΝΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N			%			N			%			N			%			N		
Δημοτικά	525	25,4	98,3		61,9	76,1	44	2,0	100	0	0,0	0,0	149	7,3	88,7	72	3,5	100,0	2067	100,0	82,7
Νηπιαγωγεία	9	2,1	1,7		93,5	23,9	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	19	4,4	11,3	0	0,0	0,0	431	100,0	17,3
ΣΥΝΟΛΟ	534	21,4	100		1683	67,4	44	1,6	100	0	0,0	0,0	168	6,7	100	72	2,9	100	2498		100

Πίνακας 6. Συνολικός Αριθμός ωφελούμενων αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα τμήματα παρέμβασης στο έργο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Ωφελούμενοι αλλοδαποί και παλιννοστούντες Μαθητές	ΕΚΠΑ			ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			ΠΑΤΡΑ			ΑΙΓΑΙΟ			ΚΡΗΤΗ			ΙΩΑΝΝΙΝΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N			%			N			%			N			%			N		
Δημοτικά	7588	45,8	93,4		22,1	84,4	1038	6,3	94,2	1210	7,3	98,3	2049	12,4	86,6	1025	6,2	100,0	16578	100	91,1
Νηπιαγωγεία	534	33,1	6,6		42,0	15,6	64	4,0	5,8	21	1,8	1,7	317	19,6	13,4	0	0,0	0,0	1615	100	8,9
ΣΥΝΟΛΟ	8122	44,6	100		4347	23,9	1102	6,1	100	1231	6,8	100	2366	13,0	100	1025	5,6	100	18193		100

Πίνακας 6. Συνολικός Αριθμός τμημάτων στήριξης σε σχολεία στο πρόγραμμα παρέμβασης στο έργο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

Τμήματα Στήριξης	ΕΚΠΑ			ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ - ΘΡΑΚΗ			ΠΑΤΡΑ			ΑΙΓΑΙΟ			ΚΡΗΤΗ			ΙΩΑΝΝΙΝΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Νηπιαγωγεία	81	47,9	9,7	48	28,4	12,8	5	3,0	5,5	5	3,0	4,4	30	17,8	12,0	0	0,0	0,0	169	100	9,8
Δημοτικά	666	48,5	79,7	313	22,8	83,7	55	4,0	60,4	100	7,3	87,7	188	13,7	75,5	52	3,8	100	1374	100	80,1
Ψυχοκοινωνική Στ.	89	51,4	10,6	13	7,5	3,5	31	17,9	34,1	9	5,2	7,9	31	17,9	12,4	0	0,0	0,0	173	100	10,1
ΣΥΝΟΛΟ	836	48,7	100	374	2,8	100	91	5,3	100	114	6,6	100	249	14,5	100	52	3,0	100	1716		100

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Οι εργασίες αποστέλλονται στη Συντακτική Επιτροπή της Επετηρίδας, στη διεύθυνση Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη, 451 10 Ιωάννινα, υπόψη της κας Άννας Μελά (τηλέφωνο επικοινωνίας: 26510 05712) α) σε τρία αντίτυπα (εκ των οποίων τα δύο περιέχουν μόνο τον τίτλο του άρθρου και όχι τα στοιχεία των συγγραφέων, ενώ το τρίτο περιέχει τα πλήρη στοιχεία επικοινωνίας, και επιπλέον β) στην ηλεκτρονική διεύθυνση

epetpde@cc.uoi.gr. Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές, σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία. Η υποβολή μιας εργασίας προϋποθέτει ότι αυτή είναι πρωτότυπη και δεν έχει δημοσιευθεί, ούτε έχει κατατεθεί για δημοσίευση η ίδια ή παραλλαγή της ή τμήμα της σε άλλη έντυπη ή ηλεκτρονική έκδοση. Οι συγγραφείς είναι υπεύθυνοι για τη λήψη άδειας αναδημοσίευσης παραθεμάτων, αποσπασμάτων, περικοπών, σχημάτων, φωτογραφιών κ.λ.π.

Η μορφή των εργασιών

Το κείμενο θα πρέπει να είναι μορφοποιημένο σε σελίδες Α4 στη μία μόνο όψη της σελίδας, με περιθώρια 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές, διάστημα γραμμής 1,5, γραμματοσειρά Times New Roman 12 στιγμών, με αριθμημένες σελίδες. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 25 σελίδες.

Στη σελίδα τίτλου θα πρέπει να εμφανίζεται ο τίτλος της εργασίας με έντονη γραφή, το ονοματεπώνυμο και τα πλήρη στοιχεία (ιδιότητα και στοιχεία επικοινωνίας) των συγγραφέων, υποδεικνύοντας τον υπεύθυνο για επικοινωνία. Το κείμενο θα πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη 300 περίπου λέξεων και από λέξεις-κλειδιά στην ελληνική και στην αγγλική ή γερμανική ή γαλλική γλώσσα.

Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενότητων θα πρέπει να γράφονται με πεζούς και έντονους χαρακτήρες, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενότητων να γράφονται με πλάγιους και έντονους χαρακτήρες.

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να συνοδεύονται από σχετικούς τίτλους: στα σχήματα οι τίτλοι θα πρέπει να τοποθετούνται κάτω από αυτά, ενώ στους πίνακες πάνω από αυτούς. Κάθε σχήμα θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης μορφής .tif (300 dpi).

Οδηγίες
προς τους
συγγραφείς

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές αναφορές

Οι σημειώσεις του κειμένου θα πρέπει να είναι υποσελίδιες και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες.

Οι ενδοκειμενικές αναφορές επισημαίνονται στο σώμα του κειμένου με το επώνυμο του συγγραφέα, ή των συγγραφέων, και τη χρονολογία έκδοσης, όπως π.χ. (Darwin, 1871). Σε περίπτωση που γίνεται αναφορά σε περισσότερα από ένα άρθρα, ανάμεσά τους υπάρχει άνω τελεία, όπως (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001· Efklides, 2006). Σε άρθρα με δύο συγγραφείς αναφέρονται και οι δύο συγγραφείς κάθε φορά. Σε άρθρα με τρεις ή περισσότερους συγγραφείς αναφέρονται όλοι οι συγγραφείς την πρώτη φορά (Γεώργας, Γκαρή & Μυλωνάς, 2004), ενώ τις επόμενες φορές ως εξής: (Γεώργας κ. ά., 2004) και αντίστοιχα στην αγγλική (Elman et al., 1996). Στις ενδοκειμενικές αναφορές δεν αναφέρονται σελίδες, παρό μόνο όταν προηγούνται αυτολεξεί αναφορές (μέσα σε εισαγωγικά) και αναγράφονται ως εξής: (Ευκλείδη, 2007, σ. 279) και αντίστοιχα στην αγγλική (Masten, 2007, p. 923). Στις ενδοκειμενικές αναφορές δεν αναφέρονται τα πλήρη στοιχεία των βιβλιογραφικών αναφορών, παρό μόνο το επώνυμο του συγγραφέα (ή των συγγραφέων) και η χρονολογία έκδοσης. Τα πλήρη στοιχεία των αναφορών συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα της Βιβλιογραφίας. Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να αναπτύσσονται στο τέλος του άρθρου με αλφαβητική σειρά (σε κάθε γράμμα προηγείται η ελληνόγλωσση και ακολουθεί η ξενόγλωσση). Η πρώτη σειρά των αναφορών ξεκινάει από αριστερά (χωρίς εσοχή), ενώ στις επόμενες σειρές θα πρέπει να υπάρχει εσοχή. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο σώμα του κειμένου και αντίστροφα. Ο κατάλογος των αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης, με όλα τα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των αριθμών των τόμων και των σελίδων.

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Fine, M. A., & Kurdek, L. A. (1993). Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations. *American Psychologist*, 48, 1141-1147.

Άρθρο από περιοδικό (μη επιστημονικό):

Garner, H. J. (1997, July). Do babies have a universal song? *Psychology Today*, 102, 70-77.

Άρθρο από εφημερίδα:

Study finds free care used more. (1982, April 3). *Wall Street Journal*, pp. A1, A25.

Οδηγίες
προς τους
συγγραφείς

Άρθρο από ένα περιοδικό του διαδικτύου:

Stalikas, A., & Fitzpatrick, M. R. (2008). Positive emotions in psychotherapy theory, research, and practice: New kid on the block? *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(2), 155–166. Τελευταία ανάκτηση 18 Μαρτίου 2010, από τη βάση δεδομένων Heal-Link.

Σημείωση: Εάν δεν υπάρχει χρονολογία, χρησιμοποιήστε τον τύπο (χ. χ.) και αντίστοιχα στην αγγλική (n. d.).

Τμήμα από ένα κείμενο του διαδικτύου

(όχι από περιοδικό):

The Foundation for a Better World. (2000). Pollution and banana cream pie. In *Great chefs cook with chlorofluorocarbons and carbon monoxide* (Chap. 3). Τελευταία ανάκτηση 13 Ιουλίου 2001, από <http://www.bamm.com/cream/pollution/bananas.htm>.

Βιβλίο:

Strunk, W., Jr., & White, E. B. (1979). *The elements of style* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education*. New York: Praeger.

Κεφάλαιο βιβλίου:

O' Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B.R. Wainrib (ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107 – 123). New York: Springer.

Πρακτικά συνεδρίων:

Παπαϊωάννου, Σ. (1989). Πολυτεχνική Εκπαίδευση με κοινωνικοκριτικό περιεχόμενο – Μια εναλλακτική πρόταση για υπέρβαση της εκπαιδευτικής κρίσης. Στο: *Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου*. Ορθόδοξη Ακαδημία Κρήτης, 15-18 Οκτωβρίου 1987 (σελ. 175-204). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Ανακοινώσεις σε συνέδρια:

Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ. (1995). Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και επαγγελματικές προσδοκίες των νέων. Εμπειρικά στοιχεία από τη Δωδεκάνησο. Εισήγηση στην Ημερίδα: Κοινά προβλήματα στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος, 26 Μαΐου.

Οδηγίες
προς τους
συγγραφείς

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής τους επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό απηχεί ή υποστηρίζει σεξιστικά, ρατσιστικά και γενικότερα προσβλητικά σχόλια ή απόψεις, τα οποία κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας.

