

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης

Χρήστος Γκόβαρης*

Εισαγωγή

Έχει επικρατήσει η άποψη ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση¹ ακολουθεί στόχους που ανταποκρίνονται γενικότερα στις προκλήσεις αγωγής των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και ειδικότερα στις ανάγκες μάθησης των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό οφείλεται κυρίως στην προγραμματική αξίωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για ανάδειξη και στήριξη του «διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου» των μαθητών αυτών². Σε ποιο βαθμό όμως ικανοποιεί η θεωρητική και προγραμματική εμμονή στις «πολιτισμικές διαφορές» τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των «ξένων» μαθητών; Μήπως ο κυρίαρχος προσανατολισμός εγκυμονεί τον κίνδυνο εγκλωβισμού αυτών των μαθητών σε μια στερεοτυπικά κατασκευασμένη διαφορετικότητα;

* Ο Χρήστος Γκόβαρης διδάσκει Διαπολιτισμική **Επαίδευση** στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

¹ Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση **απευθύνεται** σ' όλους τους μαθητές που ζουν σε μια **πολυπολιτισμική** κοινωνία. Πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι δεν υπάρχει μία γενικά αποδεκτή «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί θέσεις και **προγράμματα** με διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και στόχους. Το βασικό κριτήριο διαφοροποίησης και ομαδοποίησης αυτών των **κατευθύνσεων** αποτελεί η **ενοσιολογική** χρήση του όρου «πολιτισμός». Μπορούμε να διακρίνουμε δύο κύρια παραδείγματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το πρώτο έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού και το δεύτερο τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού (βλ. Γκόβαρης 2000)

² Η διερεύνηση των μέχρι σήμερα εφαρμοσμένων **διαπολιτισμικών** προγραμμάτων αποδεικνύει ότι η διαρκής **θεματοποίηση** των «διαφορών» - της «άλλης θρησκείας», της «άλλης παράδοσης», της «άλλης κουλτούρας» - αποτελεί τον κεντρικότερο στόχο τους (βλ. επ. Diehm/Radtke 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών δεν αποτελούν πεδίο συστηματικής έρευνας (βλ. Govaris 19%; Bukow 1999), μπορούμε να διατυπώσουμε την ακόλουθη θέση: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση τείνει να περιέλθει σε ιδεολογικό αδιέξοδο στο μέτρο που αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές περισσότερο ως «αντικείμενα» παρά ως υποκείμενα εκπαίδευσης.

Επειδή ακριβώς διαφαίνεται η ύπαρξη διάστασης μεταξύ των υποκειμενικών αναγκών μιας ομάδας στόχου, αφενός, και των προγραμματικών στόχων αφετέρου, αναγκαία είναι η κριτική προσέγγιση της "αυτονόητης" σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αλλοδαπών μαθητών. Κρίνουμε απαραίτητη την αναθεώρηση των κεντρικών κατηγοριών ανάλυσης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης απ' τη σκοπιά της "κοινωνικά διαμεσολαβημένης υποκειμενικότητας"³ των αλλοδαπών μαθητών. Ιδιαίτερη προτεραιότητα έχουν τα εξής ερωτήματα: Πώς βιώνουν τον πολυπολιτισμό οι αλλοδαποί μαθητές και πώς νοηματοδοτούν την πολιτισμική τους ταυτότητα;

Προσεγγίζοντας τις διαδικασίες δόμησης της πολιτισμικής ταυτότητας απ' τη σκοπιά των υποκειμένων, θα μπορούσαμε να αναλύσουμε τη διαδικασία διαμεσολάβησης, μορφοποίησης και συμβολοποίησης του κοινωνικού γίνεσθαι στη βιογραφία των αλλοδαπών μαθητών και να αναδειξουμε όψεις των αναγκών εκπαίδευσης τους.

Στις παρακάτω αναφορές μας θα επικεντρωθούμε στα εξής ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την προαναφερόμενη διάσταση μεταξύ προγραμματικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών;
- Τι θα μπορούσε να προσφέρει η διερεύνηση της υποκειμενικής

³ Ο όρος αυτός προέρχεται από την Κριτική Ψυχολογία και αναφέρεται στη διαλεκτική σχέση ατόμου-κοινωνίας. Μια βασική θέση της θεωρίας αυτής είναι ότι τα άτομα θεμελιώνουν και νοηματοδοτούν την κοινωνική τους δράση σε σχέση με τους προσανατολισμούς που διαμορφώνονται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και σε σχέση με τον τρόπο που αυτοί διαμεσολαβούνται και ερμηνεύονται - ως δυνατότητες ή ως περιορισμοί δράσης - στον υποκειμενικό χώρο ζωής (βλ. Holzkamp 1983).

πραγματικότητας των αλλοδαπών μαθητών στην εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Σ' ένα πρώτο βήμα θα αναζητήσουμε τους λόγους της προαναφερόμενης διάστασης στην κυρίαρχη προσέγγιση και κωδικοποίηση της "ετερότητας". Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε δομές και περιεχόμενα της διαφορετικότητας όπως αυτή βιώνεται απ' τα υποκείμενα στην καθημερινή τους πραγματικότητα, αποσκοπώντας στη διατύπωση ερωτημάτων και παρατηρήσεων, τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη στη συζήτηση για την περαιτέρω εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το δίλημμα των "πολιτισμικών διαφορών"

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί την επίκαιρη εκδοχή του προβληματισμού κωδικοποίησης και διαχείρισης των προκλήσεων αγωγής που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα⁴ των σύγχρονων κοινωνιών και αναπτύχθηκε σε κριτική αντιπαράθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης⁵ παιδιών από ομάδες μειονοτήτων. Το παράδειγμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχει ως αφετηρία την "υπόθεση της διαφοράς", προσεγγίζει, δηλαδή, τους ξένους μαθητές ως φορείς ενός "διαφορετικού" και όχι ενός "ελλειμματικού" πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η αναφορά στη «διαφορετικότητα του άλλου» δεν είναι όμως μια αυτονόητη υπόθεση, κυρίως όταν το περιεχόμενό της προσδιορίζεται και κατασκευάζεται, όπως κατά κανόνα συμβαίνει, απ' τα μέλη της πλειοψηφίας. Στην περίπτωση αυτή τίθενται αναπόφευκτα τα εξής ερωτήματα: Πώς ορίζεται και σε ποιες κατηγορίες αντικειμενικοποιείται το «διαφορετικό»; Οι επικαλούμενες πολιτισμικές διαφορές είναι υπαρκτές ή αποτελούν ιδεολογικό κατασκευάσμα;

⁵ Βλ. Μάρκου 1997 και Δαμιανάκης 1998

⁴ Εδώ πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ο πολυπολιτισμός δεν αποτελεί επίκαιρο αλλά διαχρονικό γνώρισμα των ανθρώπινων κοινωνιών. Σήμερα χαρακτηρίζεται από μια νέα δυναμική και ποιότητα εξαιτίας της έντασης των διαδικασιών.

Μια δυνατότητα σχιαγράφησης των σημαντικότερων γνωρισμάτων κωδικοποίησης της «διαφορετικότητας» αποτελεί η ανάλυση της "ταυτότητας" της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Κατά κανόνα αυτοπροσδιορίζεται «ως απάντηση» στον πολυπολιτισμικό **χαρακτήρα** των σύγχρονων κοινωνιών. Ο πολυπολιτισμός ερμηνεύεται συνήθως ως εθνοπολιτισμικός πλουραλισμός. Στα πλαίσια του εθνικού κράτους συνυπάρχουν ή **συγκρούονται** ο «ομοιογενής πολιτισμός» της πλειοψηφίας αφενός, και οι «ξένοι» πολιτισμοί των **μειονοτικών-μεταναστευτικών** ομάδων αφετέρου. Οι μετανάστες προβάλλουν ως «ξένοι», και η συμπεριφορά τους ερμηνεύεται με «παραπομπές» στο «διαφορετικό πολιτισμό» της χώρας καταγωγής τους. Οι «διαφορετικοί πολιτισμοί» παρουσιάζονται ως δεδομένοι, αποτελώντας ταυτόχρονα τη μοναδική κατηγορία περιγραφής της κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο εθνοτικός προσδιορισμός του «διαφορετικού πολιτισμού» απορρέει βέβαια και **απ'** την χαρακτηριστική για τα εθνικά κράτη τάση διατήρησης της ηγεμονικής σχέσης μεταξύ του «εθνικού εγώ» και του «εθνικού άλλου» μέσα από αλληλένδετες διαδικασίες **ομογενοποίησης/διαφοροποίησης**, διάκρισης και **αποκλεισμού**⁶. Έτσι οι «διαφορετικοί πολιτισμοί» αποκτούν λειτουργικότητα και ως ορίζοντες διακριτής διαφοροποίησης και συνειδητοποίησης της ανωτερότητας στις εκάστοτε διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού της πλειοψηφίας αλλά και ως σχήματα νομιμοποίησης ή αποκλεισμού του "άλλου".

Ο προβληματικός χαρακτήρας του πολυπολιτισμικού μοντέλου δεν έγκειται μόνο στο ότι προσδιορίζει και αναλύει τις κοινωνικές διαφορές μόνο πολιτισμικά αλλά και στο ότι υποτιμά τις κοινωνικές δυνάμεις οι οποίες ομογενοποιούν, διαφοροποιούν και ιεραρχούν με **εθνοτικά** κριτήρια τους πολιτισμούς και κυρίως το "δικό" μας **απ'** τον "ξένο" πολιτισμό. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο κινδυνεύει υπό τις παρούσες συνθήκες και προϋποθέσεις των ασύμμετρων σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων να χαρακτηριστεί ως ιδεολόγημα, επειδή ακριβώς η

⁶ Βλ. επ. Λαφαζάνη 1998 και Κουζέλης 1998.

⁷ Βλ. επ. Rommelspacher 1996 και Raethzel 1998.

επιχειρηματολογία του στηρίζει εκείνο τον κοινωνικό λόγο που στοχεύει στη νομιμοποίηση των ανισοτήτων και των αποκλεισμών επικαλούμενος τις «πολιτισμικές διαφορές»⁸. Στο μέτρο δε που ο **πολυπολιτισμικός** λόγος αναπαράγει τις διαδικασίες **εθνοτικού** διαχωρισμού, προπαγανδίζει έναν στατικό ορισμό της έννοιας «πολιτισμός», αφού οι «ξένοι» παραμένουν διαχρονικά απόλυτα "διαφορετικοί", παρά τις όποιες αλληλεπιδράσεις με τους αυτόχθονες. Ο πολιτισμός των μεταναστών δεν αναλύεται σε σχέση με τις συγκεκριμένες κοινωνικές προϋποθέσεις διαβίωσης τους και η υποκειμενική πραγματικότητα των «αλλοδαπών» παραμένει άγνωστη, επειδή τη θέση της παίρνουν τα στερεότυπα για τους «άλλους».

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο κυρίαρχος πολυπολιτισμικός λόγος δεν πρέπει να προσλαμβάνεται άκριτα στα πλαίσια της συζήτησης για τη **Διαπολιτισμική** Εκπαίδευση, αλλά να αναλύεται ως:

- «**ηγεμονικό πολιτισμικό σχήμα**» δόμησης μιας **προσωπικής** και κοινωνικής ταυτότητας που θεμελιώνεται στην ουδέτερη στάση της «αναγνώρισης» και του «σεβασμού» της διαφορετικότητας του «άλλου», ως μιας «κλειστής» και «αμετάβλητης» στο διηνεχές πραγματικότητας. Η αποδοχή μιας τέτοιας έννοιας του πολυπολιτισμού ισοδυναμεί με **- πράξη απολιτικοποίησης** της κοινωνικής πραγματικότητας.

- «**συγχρονικότητα**» λειτουργικής κοινωνικής ενσωμάτωσης (με τη σημασία της πολιτισμικής και ιδεολογικά δομημένης ομογενοποίησης πληθυσμιακών ομάδων ενόψει της δυναμικής και των αναγκών της παγκοσμιοποίησης) και κοινωνικού αποκλεισμού (ως διαδικασίας **ΠΕΡΙ-**

⁸ Σε αρκετές χώρες μετανάστευσης, όπως π.χ. στη Γερμανία, έχει επικρατήσει η άποψη, τόσο στον επιστημονικό όσο και στον καθημερινό λόγο ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών από οικογένειες μεταναστών έγκειται αποκλειστικά στο «διαφορετικό τους πολιτισμό», υπονοώντας ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών αυτών είναι ανεπαρκές για τις απαιτήσεις του γερμανικού σχολείου. Πρόκειται για ένα ερμηνευτικό σχήμα που συσκοτίζει τους πραγματικούς παράγοντες της σχολικής αποτυχίας, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με τον **τρόπο** οργάνωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (βλ. επ. Gomolla/Radtke 2000).

θωριοποίησης της εκάστοτε «δυσλειτουργικής πολιτισμικής διαφοράς»). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ασκηθεί κριτική στον ιδεολογικό χαρακτήρα της κυρίαρχης εννοιολογικής προσέγγισης του όρου "πολυπολιτισμός".

Βέβαια, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει καλοπροαίρετα στην ανάδειξη, στήριξη και κατανόηση των «διαφορετικών πολιτισμών». Συμβάλλει, όμως, αποδεχόμενη άκριτα τις διαδικασίες της διαφορετικότητας στη στήριξη τάσεων και πολιτικών που, όπως προαναφέραμε, ερμηνεύουν τις κοινωνικές ανισότητες και συγκρούσεις με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, αφήνοντας έτσι στο απυρόβλητο τις πραγματικές αιτίες δομικού χαρακτήρα.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα, κατά πόσο ενδείκνυται η συνεχής αναφορά στις πολιτισμικές διαφορές για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, όπως η «κατανόηση» και η «αναγνώριση» της πολιτισμικής ετερότητας. Σύμφωνα με τον Bukow, οι διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς των μεταναστών και των ντόπιων είναι τόσο μηδαμικές που δεν δικαιολογούν μια εκπαιδευτική πράξη η οποία έχει ως στόχο την ανάδειξη και συντήρηση των διαφορών αυτών⁹. Μια τέτοια εκπαιδευτική πράξη συμβάλλει μόνο στην παγίωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης στο εσωτερικό της κοινωνίας προωθώντας παράλληλα τις διαδικασίες εθνοτικής διαφοροποίησης και κατά συνέπεια του «πολιτισμικού ρατσισμού»¹⁰. Η «άρνηση» των πολιτισμικών διαφορών στο χώρο της εκπαίδευσης απορρέει επιπλέον και από τη συνείδηση του κινδύνου να χρησιμοποιηθούν οι γνώσεις για τους «διαφορετικούς πολιτισμούς» στις αντιπαράθεσεις και στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών, ενισχύοντας έτσι τάσεις αποκλεισμού του «άλλου».

Αμφισβητείται λοιπόν εύλογα η δυνατότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να διαδραματίσει ένα χειραφετικό ρόλο στη βάση άνισων κοινωνικών σχέσεων και προβάλλεται το επιχείρημα ότι κάτω από προϋποθέσεις κοινωνικής ανισότητας τα διαπολιτισμικά προγράμματα θα

λειτουργήσουν ως προγράμματα κοινωνικού ελέγχου. Ο Schweizer διερωτάται μήπως τα διαπολιτισμικά μοντέλα αποκτούν βαρύτητα επειδή οι μέχρι τώρα ασύμμετρες δομές επικοινωνίας μεταξύ της πλειοψηφικής ομάδας και των μειονοτήτων έχουν γίνει «δυσλειτουργικές» για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας". Γίνεται λοιπόν φανερό το εξής: Η «πολυπολιτισμικότητα», ιδιαίτερα στη κυρίαρχη μορφή της ως λόγος ενός ανιστόρητου κοινωνικού πλουραλισμού, δεν μπορεί να λειτουργήσει άκριτα ως πλαίσιο ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα προγράμματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πρέπει, αν θέλουν να αποφύγουν την κριτική για αφέλεια και συμβολή στη διατήρηση ιδεολογιών που συσκοτίζουν τις επίκαιρες κοινωνικοοικονομικές αντιφάσεις, να συνειδητοποιήσουν τις επίκαιρες κοινωνικές και πολιτικές προϋποθέσεις ύπαρξης τους - ιδιαίτερα εκείνες που άπτονται της διαλεκτικής των διαδικασιών κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού - και να επανεξετάσουν τις κεντρικές θέσεις τους.

Είναι δυνατόν, όμως, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μπροστά στον κίνδυνο ιδεολογικής χρήσης των πολιτισμικών διαφορών, να αγνοήσει πολιτισμικές διαδικασίες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για τα υποκείμενα. Μπορεί να αγνοήσει, δηλαδή, τη σημασία της "πολιτισμικής ιδιαιτερότητας" ως βάσης του κοινωνικού-πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού των μεταναστευτικών ομάδων. Η άρνηση ύπαρξης του ιδιαίτερου πολιτισμού των μεταναστών θα σήμαινε ταυτόχρονα και απαξίωση των προσπαθειών τους να διαμορφώσουν νέους προσανατολισμούς στηριζόμενοι, αφενός στη νοηματοδότηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, και στη συμμετοχή τους στο πολιτισμικό γίγνεσθαι της χώρας υποδοχής αφετέρου.¹²

Εάν ορίσουμε τον πολιτισμό ως «σύστημα προσανατολισμών»¹³, τότε πρέπει να αποδεχτούμε ότι ο πολιτισμός αλλάζει σε περίπτωση αλλαγής των συνθηκών διαβίωσης των φορέων/δημιουργών του. Συγκεκριμένα, η

⁹ Βλ. Bukow 1996.

¹⁰ Βλ. Taguieff 1991 και Tsiakalos 1983.

¹¹ Schweizer 1994, σελ. 37

¹² Βλ. ετ. Geiger 1998

¹³ Βλ. Auernheimer 1999

νοηματοδότηση των πολιτισμικών συμβόλων έχει άμεση σχέση: α) με τον τρόπο που τα υποκείμενα βιώνουν και ερμηνεύουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις εκάστοτε επίκαιρες συνθήκες ζωής τους και β) με τις ευρύτερες ανάγκες διατήρησης και διεύρυνσης των δυνατοτήτων κοινωνικής δράσης. Στην περίπτωση των μεταναστών μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι σχέσεις κοινωνικής ανισότητας και οι διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού, που νομιμοποιούνται κυρίως μέσα από τις κυρίαρχες πολιτικές εθνοτικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού, είναι αυτές που διαμορφώνουν καταλυτικά τις ευκαιρίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους δράσης και συγκροτούν τις συνθήκες παραγωγής/αναπαραγωγής και νοηματοδότησης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου.

Συμπερασματικά, λοιπόν, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι ο πολιτισμός των μεταναστών δεν εξαντλείται απλά στην «αυτονόητη συνέχεια» του πολιτισμού της χώρας καταγωγής, δηλ. σ' έναν «εθνοτικά διακριτό πολιτισμό», όπως ισχυρίζονται οι εκπρόσωποι του κυρίαρχου πολυπολιτισμικού μοντέλου. Ο πολιτισμός των μεταναστών δεν είναι σε καμία περίπτωση ο πολιτισμός των «ξένων», αλλά αντιθέτως όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, αφού αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού. Ο πολιτισμός των μεταναστών αποτελεί, μεταξύ άλλων, ένα είδος απάντησης στις κοινωνικές ανισότητες που απορρέουν κυρίως απ' την εθνοτική οργάνωση των «μοντέρνων κοινωνιών», εκφράζοντας ταυτόχρονα μια νέα όψη της γενικότερης πολιτισμικής εξέλιξης στη χώρα υποδοχής. Εδώ πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η αναφορά στον πολιτισμό των μεταναστών δεν υπονοεί την ύπαρξη ενός κοινού και συμπαγούς πολιτισμού. Στο βαθμό που οι μετανάστες της ίδιας εθνικής προέλευσης καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον κοινωνικό ιστό και αναπτύσσουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και στρατηγικές κοινωνικής ένταξης, αναπτύσσονται παράλληλα και οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα τους. Η παραπάνω διάσταση του "εσωπολιτισμικού" πλουραλισμού στους χώρους των μεταναστών δεν

τελεί δυστυχώς αντικείμενο συζήτησης στα πλαίσια του καθιερωμένου πολυπολιτισμικού λόγου.

Η πολυπολιτισμικότητα απ' τη σκοπιά των αλλοδαπών μαθητών

Το πρόβλημα που καλείται να λύσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι αυτό της πρόσβασης και ανάλυσης της διαφορετικότητας όπως αυτή δομείται και νοηματοδοτείται μέσα απ' την κοινωνική δράση των ίδιων των υποκειμένων του πληθυσμού στόχου. Μια δυνατότητα πρόσβασης είναι η ανάλυση της πολιτισμικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών. Βέβαια, είναι αδύνατο εδώ να σταθούμε σ' όλες τις διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας τους. Θα επικεντρώσουμε περισσότερο στη σκιαγράφηση των γνωρισμάτων της «διαφορετικότητας» όπως αυτή μπορεί να προσεγγιστεί μέσα απ' τη σύνθεση της αφηγηματικής αυτοπαρουσίασης των υποκειμένων με την παρατήρηση της καθημερινότητας τους.¹⁴

Οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών" έρχονται, καταρχάς, αντιμέτωποι με μια διχοτομικά δομημένη (τόσο συμβολικά όσο και υλικά) κοινωνική πραγματικότητα του τύπου «εμείς» και οι «ξένοι». Είναι εκ των πραγμάτων αναγκασμένοι να προσανατολίζονται και να δρουν ταυτόχρονα «εντός» και «εκατέρωθεν» των «εθνοτικών συνόρων». Οι διαδικασίες έτερο- και αυτοεθνοτικοποίησης¹⁶ αποτελούν σημαντικούς

¹⁴ Βλ. Bukow 1999; Dannenbeck/Esser/Loesch 1998; Govaris 1996; Hamburger 1998; Hewitt 1998; Mecheril 1995.

¹⁵ Αναφέρομαι εδώ σε εφήβους και νέους από οικογένειες μεταναστών στην Γερμανία.

¹⁶ Η "εθνότητα" αποτελεί ακόμη σήμερα τόσο στον επιστημονικό όσο και στον καθημερινό λόγο μια σημαντική κατηγορία ερμηνείας του κοινωνικού γίγνεσθαι. Η «εθνοτικοποίηση» (θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για φυλετικοποίηση) αναφέρεται σε εκείνες τις συλλογικές ενέργειες και διαδικασίες που διαφοροποιούν, διαχωρίζουν και αποκλείουν ομάδες μειονοτήτων με μοναδικό κριτήριο την "εθνοτική-πολιτισμική" καταγωγή τους. Η «αυτοεθνοτικοποίηση» αποτελεί ένα είδος απάντησης στην προηγούμενη διαδικασία, συνδέεται δηλ. με το σύνολο ενεργειών κοινωνικοπολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού των μεταναστών στη βάση της νοηματοδότησης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (βλ. επ. Bukow 1994; Govaris 1996; Hall 1994; Kaschuba 1995).

ορίζοντες αντιπαράθεσης, προσανατολισμού και δράσης, καθώς σ' αυτές αποκρυσταλλώνεται το συνολικό πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των μελών της πλειοψηφίας και των μεταναστών. Απέναντι σ' αυτές τις διαδικασίες καλούνται οι αλλοδαποί μαθητές να πάρουν θέσεις και να αυτοπροσδιοριστούν.

Στις αφηγήσεις των εφήβων διαφαίνεται ότι η αυτοαντίληψή τους δομείται στη διαλεκτική μιας σχέσης που χαρακτηρίζεται απ' την συγχρονικότητα της «διπλής διαφοροποίησης» και της «διπλής ταύτισης». Η σχέση αυτή μοιάζει εκ πρώτης όψεως προβληματική και αντιφατική. Η αναλυτικότερη, όμως, προσέγγιση της αναδεικνύει τα εξής: ο παραπάνω χαρακτηρισμός δεν παραπέμπει σε «διπλή ταύτιση» και «διπλή διαφοροποίηση» με και από τις «διαφορετικές» κουλτούρες, όπως αυτές προβάλλονται στον κυρίαρχο λόγο, αλλά σχετίζεται με τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις ικανότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές στην αντιπαράθεσή τους με τους προσφερόμενους, τόσο απ' το στενότερο (εθνικές κοινότητες των μεταναστών) όσο και το ευρύτερο κοινωνικό/θεσμικό περιβάλλον, προσανατολισμούς και «πρότυπα» πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού. Επειδή τα πρότυπα αυτά αντλούν την ορθολογικότητα τους μέσα απ' τη «δεδομένη» αντίθεση μεταξύ «εγώ» και «άλλου», εμπεριέχουν προσδοκίες προς τους μαθητές με αντιφατικό και περιοριστικό χαρακτήρα. Ούτε η διαδικασία της «αυτοεθνοτικοποίησης», ως σχήμα πολιτισμικής αυτοαντίληψης και παρουσίασης στον κοινωνικό χώρο αλλά ούτε και ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέραμε εδώ τη θεμελιώδη ανάγκη τους για συμβολοποίηση και κοινωνική αποδοχή της διαφορετικότητάς τους, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα απ' τα δίγλωσσα-διπολιτισμικά βιώματα τους.

Αυτό, λοιπόν, που οι παρατηρητές κωδικοποιούν ως «πολύχρωμο πολυπολιτισμό» βιώνεται, αρκετές φορές, απ' τα ίδια τα υποκείμενα ως «πολυπολιτισμικό αδιέξοδο». Προέχει, λοιπόν, για τους αλλοδαπούς μαθητές η δόμηση μιας πολιτισμικής ταυτότητας που να τους δίνει τη δυνατότητα έκφρασης του δικού τους πλουραλισμού. Μια τέτοια διαδι-

κασία προϋποθέτει την πρόσβαση σε υπαρκτά «πολιτισμικά υλικά» και σε πολιτισμικά σύμβολα που να αναγνωρίζονται διυποκειμενικά. Προϋποθέτει, κατά συνέπεια, επικοινωνιακή ετοιμότητα και ικανότητα με τους εν δυνάμει αποδέκτες των μηνυμάτων τους, δηλαδή τα μέλη της πλειοψηφίας και αυτά της ομάδας προέλευσης. Η «διπλή ταύτιση» μπορεί να περιγραφεί ως πλέγμα επιμέρους ικανοτήτων που αντιστοιχούν στις παραπάνω ανάγκες. Σ' αυτές ανήκουν κυρίως η ενσυναίσθηση - η ικανότητα τοποθέτησης του «εγώ» στην προοπτική του «άλλου» - και η ικανότητα εξισορρόπησης συγκρουόμενων προσδοκιών. Η «διπλή ταύτιση» είναι συνυφασμένη με μια δομή διαφοροποιημένων ατομικών ικανοτήτων που είναι θεμελιώδεις για ενεργή συμμετοχή τόσο στον ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και θεσμικό χώρο αλλά και σε ειδικότερους πολιτισμικούς μικρόκοσμούς. Η "διπλή ετερότητα" χαρακτηρίζει μια δυναμική αντίστασης ενάντια σε στερεοτυπικά δομημένους ρόλους και συγχρόνως ενάντια σε αρνητικά φορτισμένες περιγραφές της συλλογικής ταυτότητας τους. Η δόμηση και νοηματοδότηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας ως διαδικασίας αποστασιοποίησης από πρακτικές που παρουσιάζουν την πολιτισμική τους καταγωγή ως φυσική κατάσταση, μπορούν να παρατηρηθούν στον τρόπο οργάνωσης της νεανικής τους κουλτούρας και στις στάσεις που διαμορφώνουν απέναντι στην "εθνική καταγωγή" τους:

Α) Ο όρος που περιγράφει πληρέστερα την ιδιαιτερότητα της νεανικής κουλτούρας τους είναι αυτός του collage¹⁷. Χαρακτηριστικό του collage, ως πολιτισμικής πράξης, είναι η τάση αποδόμησης πολιτισμικών στερεότυπων και η δημιουργική επανασύνδεση πολιτισμικών στοιχείων, που τα «χαρακτηρίζει» μια «δυνητικά αναπόφευκτη» σχέση ετερότητας μεταξύ τους. Αυτή η πράξη τους επιτρέπει την ταυτόχρονη πρόσβαση στους «διαφορετικούς πολιτισμούς» και την συμβολική υπέρβαση των διχοτομικών προτύπων αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας. Ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει σ' αυτή την περίπτωση η διγλωσσία, όχι με τη σημασία της ικανότητας χρήσης δύο "διαφορετικών" γλωσσών αλλά ως διαδικασία συγκρότη-

¹⁷ Βλ. Γκόβαρης 1999.

σης μιας θετικής σχέσης μεταξύ "ασυμβίβαστων πολιτισμικών ετεροτήτων". Στο επικοινωνιακό ιδίωμα (Code-Switching) των εφήβων οι "διαφορετικές" γλώσσες παύουν να αποτελούν σύνορα και σύμβολα "διαφορετικών" κόσμων, χάνουν την αυτονομία και τον ιδεολογικό τους χαρακτήρα ως «αντικειμενικά κλειστά επικοινωνιακά συστήματα» και υπάρχουν μόνο ως «δεξαμενές λέξεων». Το υποκειμενικό νόημα της "μικτής γλώσσας" των εφήβων δεν εξαντλείται απλά στη λειτουργικότητα ενός "ιδιώματος" μιας νεανικής κουλτούρας αλλά στη δυνατότητα συνειδητοποίησης και έκφρασης ενός πλουραλιστικού "εγώ". Η διγλωσσία, ως πράξη με την παραπάνω έννοια, αναπτύσσει τη συνείδηση μιας ταυτότητας που στηρίζεται στη δημιουργική ενσωμάτωση της ετερότητας. Οι παραπάνω εμπειρίες αποτελούν το έναυσμα μιας διαφοροποιημένης αντίληψης του «εγώ», που αντισταθμίζει τον απρόσωπο και περιοριστικό προσδιορισμό των εφήβων ως «αλλοδαπών». Δεν θα αποτελούσε υπερβολή να ισχυριστούμε ότι οι έφηβοι αναδεικνύουν μια νέα κοινωνική δυνατότητα πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού.

Β) Βέβαια, οι παραπάνω διαδικασίες συνδέονται στενά με μια σειρά άλλων διαδικασιών που συμβάλλουν στη συγκρότηση της πλουραλιστικής τους ταυτότητας. Η πολιτισμική ταυτότητα συγκροτείται και συνειδητοποιείται και ως στάση απέναντι στον κυρίαρχο εθνοτικό λόγο αφενός, και στην εθνική καταγωγή, όπως αυτή αποτυπώνεται στις προσδοκίες των ομοεθνών ενηλίκων αφετέρου. Ένα δεύτερο, λοιπόν, πεδίο ανάλυσης της πλουραλιστικής διάστασης της ταυτότητας του πληθυσμού μας είναι αυτό των σχέσεων με την εθνική τους καταγωγή.

Η "εθνική καταγωγή" συνοδεύει τους εφήβους καθημερινά, όχι επειδή αποτελεί δική τους επιλογή, αλλά επειδή αποτελεί στις μοντέρνες κοινωνίες ένα κυρίαρχο και θεσμικά νομιμοποιημένο πρότυπο αντίληψης και ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας. Η εθνική προέλευση λειτουργεί ως κριτήριο κοινωνικής κατηγοριοποίησης/αξιολόγησης του "εγώ" και του "άλλου".

Για να ανιχνεύσουμε τη σημασία της εθνικής καταγωγής για τους

εφήβους πρέπει πρώτα να δούμε πώς αυτή διαμεσολαβείται στις καθημερινές τους εμπειρίες. Η σχέση με την εθνική καταγωγή διαμεσολαβείται ιδιαίτερα μέσα από εμπειρίες κοινωνικού στιγματισμού και ρατσισμού, αφενός, και από τις προσδοκίες των ενηλίκων ομοεθνών αφετέρου.

Στις συνεντεύξεις¹⁸ διαφαίνεται ότι η θετική αναφορά των "ξένων" μαθητών στην «εθνική καταγωγή» τους, ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη δυνατότητα πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού, μπορεί να έχει πολλά και διαφορετικά κίνητρα. Σε αρκετές περιπτώσεις, για παράδειγμα, νοηματοδοτείται ως σύμβολο αυθεντικότητας της ιδιαίτερης νεανικής τους κουλτούρας. Με άλλα λόγια, η νοηματοδότηση της «εθνικής καταγωγής» δεν αποτελεί αντίδραση στον "εθνοτικό" στιγματισμό αλλά σχετίζεται άμεσα με την χαρακτηριστική για τις σύγχρονες κοινωνίες τάση διαρκούς εξατομίκευσης και με τον έντονο ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων για την "επιπόηση" συμβόλων ικανών να αναδείξουν την αυθεντικότητα της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Γενικά ισχύει ότι η αναφορά των εφήβων στην «εθνική καταγωγή» δεν είναι «αυτονόητη», αλλά κοινωνικά διαμεσολαβημένη. "Ανακαλύπτεται" στη διαδικασία αναζήτησης συμβόλων που να εξασφαλίζουν τη μοναδικότητα της "συλλογικής ταυτότητας" σε συνθήκες κοινωνικής πίεσης για ανάδειξη ενός απόλυτα διακριτού "εγώ". Με άλλα λόγια, τα υποκειμενικά κίνητρα "προσφυγής" στην «εθνική καταγωγή» πρέπει να αναζητηθούν και στις διαδικασίες διαρκούς πολιτισμικής διαφοροποίησης, όπως αυτές διαμορφώνονται στις μεταμοντέρνες κοινωνίες.

Ένα δεύτερο αποτέλεσμα είναι ότι ο αυτοπροσδιορισμός δεν εξαντλείται μόνο σε θετικές αναφορές στην εθνική καταγωγή. Στις συνεντεύξεις οι έφηβοι περιγράφουν την ταυτότητα τους παίρνοντας αποστάσεις από κυρίαρχα «εθνικά πολιτισμικά πρότυπα», δηλαδή απ' αυτό που εμείς ορίζουμε ως "ελληνικότητα", σχετικοποιώντας έτσι τη σημασία της εθνικής καταγωγής στο επίπεδο του πολιτισμικού τους αυτοπροσδιορισμού. Ταυτόχρονα η ετερότητα ερμηνεύεται ως δυνατότητα έκφρασης του εσωτερικού πλουραλισμού τους. Πλουραλισμός δεν σημαίνει

¹⁸ Βλ. Govaris 1996

«αυθαιρεσία», αλλά ευαισθησία για τους διαφοροποιημένους κανόνες των κοινωνικές σχέσεων στις σύγχρονες κοινωνίες και ταυτόχρονα δυνατότητα αντιμετώπισης αλληλουσγκρουόμενων προσδοκιών. Ο πλουραλισμός, ως σχήμα και περιεχόμενο ταυτότητας, βιώνεται, όπως εξήγησα και παραπάνω, ως διαδικασία με δύο όψεις: της αντίστασης στην αφομοίωση και της συνείδησης εκείνων των διαδικασιών που διαφοροποιούν, ουσιαστικοποιούν και συνάμα καθιστούν **αόρατη** την υποκειμενικά σημαντική διαφορετικότητα.

Συμπεράσματα

Από τις παραπάνω αναφορές προκύπτουν οι **εξής** θέσεις:

- Ο «πολυπολιτισμός» **πρέπει** να αναλύεται, **αφενός**, ως επίκαιρο σχήμα διαδικασιών κοινωνικής περιχάραξης και αποκλεισμού με κριτήριο την "πολιτισμική προέλευση" και ως πλαίσιο διεκδίκησης αναγνώρισης της κοινωνικά **διαμεσολαβημένης** διαφορετικότητας των μελών των μειονοτικών ομάδων αφετέρου

- Οι πολιτισμικές ομάδες αυτοπροσδιορίζονται στα πλαίσια μιας **διαπολιτισμικής** σχέσης. Έχουν ως βάση την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων, η οποία με τη σειρά της καθορίζει την «πολιτισμική διαφορά» και το νόημα αυτής για τα υποκείμενα.

- Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης δεν πρέπει να επικεντρώνεται η **προσοχή** σε «οφθαλμοφανείς» διαφορές, αλλά στις διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης στις επίκαιρες **μορφές** εξουσίας, στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων και στις δομικά προσδιορισμένες διαφορές των συλλογικών **εμπειριών**. Οι **διαπολιτισμικές** σχέσεις είναι πάντοτε σχεδόν ασύμμετρες και η **Διαπολιτισμική** Εκπαίδευση πρέπει να έχει σαν στόχο τη θεματοποίηση της ασυμμετρίας στη συγκεκριμένη ιστορική της μορφή.

- Γνωρίζουμε ότι η εκπαίδευση και το σχολείο συμβάλλει αποφασιστικά στην κατασκευή, στην πιστοποίηση ή στην περιθωριοποίηση/**απόρριψη** της ταυτότητας των μαθητών. Ιδιαίτερα το **μονογλωσσικά** και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο **εξορθολογίζει** και

νομιμοποιεί μέσω της παρεχόμενης γνώσης ταυτότητες που αντλούν το προσωπικό τους και το κοινωνικό τους νόημα μέσα από στερεότυπες και συνήθως ανιστόρητες κατασκευές του ταυτόσημου και του μη ταυτόσημου. Εξορθολογίζει και νομιμοποιεί, δηλαδή, συμπεριφορές απέναντι στην ετερότητα που είναι **αναντίστοιχες** του επίκαιρου πολιτισμικού πλουραλισμού. Κι εδώ προκύπτει σε σχέση με τα προηγούμενα ένα θέμα που άπτεται της συνολικής προβληματικής της ένταξης των "ξένων" μαθητών. Ένταξη, ως σύνολο διευρυμένων κοινωνικών δυνατοτήτων, σημαίνει δημιουργία χώρων και ευκαιριών ενίσχυσης, **θεματοποίησης** και κωδικοποίησης της πλουραλιστικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών κατά τέτοιο τρόπο που να τους επιτρέπει να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ιδιαιτερότητα τους χωρίς να αποτελούν "ειδικές" περιπτώσεις μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

- Η διδασκαλία **πρέπει** να **προσανατολιστεί** αφιβάς σε διαδικασίες στήριξης και ανάδειξης της διαπολιτισμικής ταυτότητας όχι ως ατομικό γνώρισμα των "ξένων", αλλά ως **υπερπολιτισμικής**, κοινωνικά διαμεσολαβημένης δυνατότητας συλλογικού και **προσωπικού αυτοπροσδιορισμού**.

Βιβλιογραφία

- Auernheimer, G.: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: **Gemende, M (Hg.): Zwischen den Kulturen**, σελ. 27-37. Juventa Verlag 1999
- Bukow, W.D.: Die Alltagssituation allochtoner **Jugendlicher**. Στο: **Bukow/Ottersbach (Hg.): Der Fundamentalismusverdacht**, σελ. 267-287, 1999, Leske und Budrich/Opladen
- Bukow/Ottersbach (Hg.). **Der Fundamentalismusverdacht**. Leske und Budrich/Opladen 1999
- Dannenbeck/Esser/Loesch.: **Herkunft (er)zaehlt**. Waxmann Verlag 1998
- Diehm/Radtke.: **Erziehung und Migration. Eine Einfuehrung**. Kohlhammer 1999.
- Geiger, K.F.: **Vorsicht Kultur. Stichworte zu kommunizierenden Debatten**. Στο: **Das Argument**, H 224/1998, σελ. 81-90
- Gemende, M (Hg.): **Zwischen den Kulturen. Paedagogische und Sozialpaedagogische Zugaenge zur Interkulturalitaet**. Juventa Verlag 1999
- Gogolin, I., Krueger-Potratz, M., Meyer, M.A. (Hrsg.): **Pluralitaet und Bildung**, Leske und Budrich 1998
- Gomolla, M., Radtke, F.O.: **Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule**. Στο: **Gogolin, I./Nauck, B (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung**. Leske und Budrich 2000, σελ. 321-342
- Govaris, Ch.: **Subjektive Entwicklungsprozesse griechischer Migrantennjugendlicher. Διδακτορική διατριβή** στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Παν/μιου Tuebingen, 1996
- Γκόβαρης, Χ.: **Δίγλωσση-διαπολιτισμική ταυτότητα. Μια εμπειρική προσέγγιση** των διαδικασιών υποκειμενικής νοηματοδότησής της. Εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση». Πάτρα 1999
- Γκόβαρης, Χ.: **Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική-Αντιρατσιστική Εκπαίδευση**. Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000 (υπό έκδοση)
- Δαμανάκης, Μ.: **Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση**. Αθήνα, Gutenberg 1998
- Hall, S.: **Rassismus und kulturelle Identitaet. Ausgewaehlte Schriften**. Argument Verlag Hamburg 1994
- Hamburger, F.: "Identitaet" und interkulturelle **Erziehung**. Στο: **Gogolin, I./Krueger-Potratz, M./Meyer, M.A. (Hrsg.): Pluralitaet und Bildung**, σελ. 127-152. Leske und Budrich 1998
- Hewitt, R.: **Ethnizitaet in der Jugendkultur**, στο: **Gogolin/Krueger-Potratz/Meyer 1998**, σελ. 13-25
- Holzkamp, K.: **Grundlegung der Psychologie**. Campus Verlag /Frankfurt 1983
- Mecheril, P.: **Wer spricht fuerwen?. Gedanken zu einer Methodologie des rekonstruktiven Umgangs mit dem Anderen der Anderen**. Στο: **Bukow/Ottersbach**, σελ. 231-266
- Κουζέλης, Γ.: **Από τη μη-αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς. Σύγχρονα Θέματα**, τεύχος 63/1997, σελ. 4548
- Λαφαζάνη, Δ.: **Εμείς και οι «άλλοι». Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας**. Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 63/1997, σελ. 11-14
- Μάρκου, Γ.: **Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Αγωγή**. Αθήνα 1998
- Schweizer, H.: **Der Mythos vom interkulturelen Lernen**. List 1994
- Taguieff, P. A.: **Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus**. Στο: **Bielefeld, U.: Das Eigene und das Fremde**, 1991, σελ. 221-268
- Tsiakalos, G.: **Auslaenderfeindlichkeit. Tatsachen und Erklaerungsversuche**. Muenchen: Beck 1983