



Πρώην "Σχολείο και Ζωή"



ΤΕΥΧΟΣ 1/2005

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

Μιχάλης Δαμανάκης
Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

0. Εισαγωγή

Οι διαπραγματεύσεις για την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση ξεκίνησαν ήδη το 1961, οπότε υπογράφηκε συμφωνία συνεργασίας μεταξύ της Ελλάδας και της τότε Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (Ε.Ο.Κ), για να ολοκληρωθούν ακριβώς 20 χρόνια αργότερα, όταν την 1-1-1981 η Ελλάδα έγινε το 10ο πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.).**

Ο επόμενος μεγάλος σταθμός στην ευρωπαϊκή πορεία της Ελλάδας είναι η ένταξή της στο «σκληρό» πυρήνα της Οικονομικής και Νομισματικής Ένωσης (ΟΝΕ) το έτος 2002. Η Ελλάδα έχει μια ιστορία 23 ετών ως πλήρες μέλος της Ε.Ε. και επομένως αναμένεται να έχει εντάξει στις δομές και στις λειτουργίες της πολλούς κανόνες της Ε.Ε.

Στο παρόν κείμενο εξετάζουμε τις προσπάθειες της Ελλάδας να προσαρμοσθεί και να συγκλίνει προς τους κανονισμούς, τις οδηγίες και τις αποφάσεις της Ε.Ε, παίρνοντας ως παράδειγμα την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος που αναλύεται στο κείμενο, είναι η μετεξέλιξη της Ελλάδας, κατά την τελευταία δεκαετία, από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Η παρουσία περίπου ενός εκατομμυρίου αλλοδαπών στην Ελλάδα ισοδυναμεί σχεδόν με το 10% του πληθυσμού και αλλάζει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση της χώρας. Από την άλλη, το γεγονός ότι σχεδόν τα 11% του μαθητικού πληθυσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προέρχονται από περισσότερες από 50 διαφορετικές χώρες, ανάγκασε τις ελληνικές κυβερνήσεις να λάβουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα, τα οποία, όπως θα δούμε παρακάτω, εντάσσονται κάτω από το γενικό όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Τα μέτρα αυτά ελήφθησαν κυρίως κατά τη δεκαετία του 1990, με αποτέλεσμα να προστεθεί στην εθνική και στην ευρωπαϊκή διάσταση και η διαπολιτισμική.

Με αφετηρία τα παραπάνω δεδομένα θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε και να συζητήσουμε συγκριτικά την ευρωπαϊκή και τη διαπολιτισμική διάσταση, κινούμενοι σε δύο επίπεδα: στο πολιτικό-θεσμικό και στο θεωρητικό.

Συγκεκριμένα, θα παρουσιασθούν και θα σχολιαστούν συγκριτικά τα σημαντικότερα μέτρα που έχουν λάβει οι ελληνικές κυβερνήσεις σχετικά με την ευρωπαϊκή και τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια θα σκιαγραφήσουμε τη θεωρητική συζήτηση των τελευταίων δύο δεκαετιών στην Ελλάδα σχετικά με τις παραπάνω δύο διαστάσεις.

* Το παρόν κείμενο αποτελεί εκτεταμένη μορφή της εισήγησης του συγγραφέα στο διεθνές συνέδριο της European Educational Research Association (EERA) το οποίο πραγματοποιήθηκε 23-25 Σεπτεμβρίου 2004 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, με ευθύνη μελών ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

** Για επικοινωνιακούς λόγους χρησιμοποιείται ο όρος Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ, ως γνωστό, αυτός καθιερώθηκε το 1992.

Και, τέλος, θα επιχειρήσουμε να καταλήξουμε σε κάποια προσωρινά συμπεράσματα ως προς τη μέχρι τώρα πορεία και τις προοπτικές των δύο διαστάσεων.

1. Ανάλυση σε πολιτικό-θεσμικό επίπεδο

1.1. Ευρωπαϊκή διάσταση

Κατ' αρχάς υπογραμμίζουμε ότι κατανοούμε την ευρωπαϊκή διάσταση σε ένα στενότερο πλαίσιο, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται σε κείμενα της Ε.Ε. τα οποία αναφέρονται ρητά σ' αυτή, όπως είναι, για παράδειγμα, το Ψήφισμα του Συμβουλίου της 24^{ης} Μαΐου 1988 για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η Πράσινη Βίβλος για το ίδιο θέμα (1993).

Από την άλλη πλευρά, όμως, την κατανοούμε και σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, έτσι όπως αυτή προκύπτει και από άλλα κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως για παράδειγμα από την Οδηγία της 25^{ης} Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ).

Ως γνωστό, η συγκεκριμένη Οδηγία είναι ένα από τα παλαιότερα κείμενα που αφορούν στη εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων και αναφέρεται σε τρία βασικά σημεία:

- α) Στη δωρεάν εκπαίδευση και στην ένταξη των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων στο σύστημα της χώρας υποδοχής (η λεγόμενη Εκπαίδευση Εισαγωγής ή Υποδοχής),
- β) στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία αυτών των παιδιών και
- γ) στη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής (το λεγόμενο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας).¹

Η ευρωπαϊκή διάσταση συζητιέται, τόσο στην Ελλάδα όσο και στα λοιπά κράτη-μέλη της Ε.Ε., εντός του νομικού πλαισίου της Συνθήκης του Maastricht (άρθρα 126 και 127), του κοινωνικού πλαισίου της Πράσινης Βίβλου και του οικονομικού της Λευκής Βίβλου.

Συγκεκριμένα, τα κείμενα που συζητούνται περισσότερο στην Ελλάδα είναι τα ακόλουθα:

- Η *Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη* (1986), η οποία έθεσε τα θεμέλια για την ελεύθερη διακίνηση των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων μεταξύ των κρατών μελών και άνοιξε το δρόμο για τη λήψη άλλων μέτρων και τη δρομολόγηση προγραμμάτων ανταλλαγών (π.χ. ERASMUS, COMMET, LINGUA, YOUTH FOR EUROPE κ.λπ).
- Το ψήφισμα της 24^{ης} Μαΐου 1988 για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.
- Η συνθήκη του Maastricht, και μάλιστα τα άρθρα 126 και 127 (1992).
- Η *Πράσινη Βίβλος* για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης (1993).
- Η *Λευκή Βίβλος* για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (1995).

Τα παραπάνω κείμενα εμπεριέχουν *principia*, σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση, τη γλωσσομάθεια, την κινητικότητα μαθητών και δασκάλων τη συνεργασία των σχολείων κ.λπ, τα οποία πρέπει να ενσωματωθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, στο πνεύμα των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.²

Ένα πρώτο ερωτήμα, λοιπόν, που πρέπει να απαντηθεί είναι, αν και σε ποίο βαθμό αυτές οι αρχές λαμβάνονται υπόψη ή έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία.

Προς το σκοπό αυτό εξετάσαμε το πρόσφατο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΦΕΚ τ.β' 303/13-3-03) για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Το εν λόγω Α.Π. βασίζεται σε οχτώ βασικές αρχές, εκ των οποίων η τέταρτη φέρει τον τίτλο: «*Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας*».

Τα σημαντικότερα σημεία αυτής της γενικής αρχής είναι τα ακόλουθα:

- Η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, με στόχο την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς.
- Ο εμπλουτισμός της ελληνικής κοινωνίας και των λοιπών ευρωπαϊκών κοινωνιών με άτομα και ομάδες, φορείς άλλων πολιτισμών, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας.
- Ο σεβασμός και η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου και η αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αναγκαίων για συμμετοχή στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις.
- Τέλος, υπογραμμίζεται ότι στο πνεύμα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, που προβλέπεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης του Maastricht, θα πρέπει να καλλιεργούνται η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα.

(ΦΕΚ τ.β', 303/13-3-03, 3735, Βλ. επίσης Παντίδης, Πασιάς, 2003, σ.333 κ.ε.)

Εκτιμούμε ότι η προσπάθεια του Υπουργείου να συζεύξει την ευρωπαϊκή με τη διαπολιτισμική διάσταση αποτελεί ένα θετικό βήμα που μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για την υπέρβαση εθνοκεντρικών και ευρωκεντρικών στάσεων και συμπεριφορών στην ελληνική εκπαίδευση.

Εξετάζοντας, τώρα, κανείς την εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα, μπορεί να διαπιστώσει τα ακόλουθα:

Η συμμετοχή των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγών είναι ικανοποιητική. Χώρες προτίμησης είναι κυρίως οι μεσογειακές χώρες Ιταλία, Γαλλία και Ισπανία (Γρολλιός, 1999, σ.118 & Mattheou, 2003)³.

Η συμμετοχή των Ελληνικών Πανεπιστημίων στα προγράμματα κινητικότητας φοιτητών και προσωπικού είναι επίσης ικανοποιητική και αυξανόμενη. Οι χώρες προτίμησης των Ελλήνων φοιτητών είναι κυρίως η Αγγλία, η Γαλλία και η Γερμανία. Ικανοποιητική είναι επίσης η συμμετοχή σε Διαπανεπιστημιακά Προγράμματα Σπουδών (βλ. Τσαούσης, 2003, σ.335 κ.ε. & Moschonas, 1998, πίνakas 7α)⁴. Ας σημειωθεί, τέλος, ότι η Ελλάδα στέλνει περίπου τόσους φοιτητές όσους δέχεται (βλ. Moschonas, 1998, πίν. 7d).

Υπάρχουν όμως και δυσκολίες που ανάγονται κατεξοχήν: στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην ελλιπή συμπληρωματική οικονομική υποστήριξη των προγραμμάτων από ελληνικής πλευράς, στην ελλιπή ενημέρωση και στον τρόπο λειτουργίας των διαφόρων βαθμίδων της εκπαίδευσης (Mattheou, 2003)⁵.

Δυσκολίες αντιμετωπίζουν επίσης τα Ελληνικά Πανεπιστήμια να ακολουθήσουν τις εξελίξεις που δρομολογήθηκαν από τη Διακήρυξη της Μπολόνια. Σε σχετικό ενημερωτικό φυλλάδιο της Eurydice (2003, σ.26) αναφέρονται για την Ελλάδα τα εξής: *No concrete reform of the higher education system related to the objectives of the Bologna Process is yet under way in Greece, with the exception of the structural integration of higher education which now includes both the universities and the technological education institutions (TEIs) (...) A current national level debate is centrally concerned with the extent to which the system should be adapted (...).*

As regards *quality assurance*, Greece does not participate in the *European Network for Quality Assurance (ENQA)* through the Ministry of Education. However, the establishment of the national system for quality assurance and assessment in higher education is included in the planned legislative reform referred to above».

Ας υπογραμμιστεί ότι μέχρι σήμερα το Ελληνικό Κοινοβούλιο δεν έχει θεσπίσει μέτρα που να διασφαλίζουν την σύγκλιση των ελληνικών Πανεπιστημίων με τα ευρωπαϊκά στο πλαίσιο του «Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης».

Αυτό οφείλεται κυρίως στην αντίδραση πολλών ελληνικών Πανεπιστημίων, τα οποία δεν αποδέχονται τους δύο κύριους κύκλους σπουδών, δηλαδή 3 έτη για την απόκτηση του bachelor και 2 έτη για την απόκτηση του master. Επίσης δεν αποδέχονται μια εξωτερική αξιολόγηση, η οποία θα δρομολογείται από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά επιμένουν σε μια αξιολόγηση που θα την προκαλούν τα ίδια τα Πανεπιστήμια.

1.2. Διαπολιτισμική διάσταση

Καταρχάς υπογραμμίζουμε ότι η προσωπική μας διαπολιτισμική προσέγγιση είναι εκείνη του «πολιτισμικού εμπλουτισμού», την οποία θα αναλύσουμε παρακάτω.

Πρώτα, όμως, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τη θεσμική διαχείριση της διαφοράς στην Ελλάδα, κατατάσσοντας χρονικά τις αναλύσεις μας στην προ και στη μετά την ψήφιση του νόμου 2413/1996 περίοδο. Ο νόμος 2413/96 αναφέρεται στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΦΕΚ 124/17-6-96).

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από μείωση των απαιτήσεων προς τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και από την παροχή πίστωσης χρόνου προς αυτούς. Δηλαδή, τα δύο πρώτα έτη φοίτησης οι μαθητές αξιολογούνται με επιείκεια (με βάση το 8 αντί για 10) προπάντων στα γλωσσικά μαθήματα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και της μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώθηκε με τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Το 1983 νομοθετήθηκαν (Ν. 1404/83, αρθ. 45) οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.).

Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι η «ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών» (Ν 1404/83, αρθ. 45) «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» (Ν 1894/90, αρθ. 2).

Η στοχοθεσία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές ήταν και συνεχίζει να είναι η προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται.

Αντίθετα, όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω (βλ. υποσημείωση 1), στις Τ.Υ. που ιδρύθηκαν το ίδιο έτος (Π.Δ. 494, ΦΕΚ 186/27-122-1983), με βάση την Οδηγία της 25^{ης} Ιουλίου 1977 της ΕΟΚ, για μαθητές από τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., προβλέπεται ρητά η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σ' εκείνο της εκπαιδευτικής πράξης κυριαρχεί η λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων. Και στα δύο επίπεδα προτάσσεται η ίδια ταυτότητα και απαιτείται από τον άλλο να προσαρμοστεί και να την υιοθετήσει, θυσιάζοντας την *ετερότητά* του.

Νέα περίοδος;

Η κριτική που ασκήθηκε στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τα διαφανόμενα αδιέξοδά της οδήγησαν στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 σ' έναν έντονο προβληματισμό, που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Με το νόμο 2413/96

καθορίστηκε ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «*Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*» με Πρόγραμμα Σπουδών προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Το άρθρο 34 του Νόμου ορίζει ότι: «*Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες*».

Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της στοχοθεσίας είναι ότι η ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης νομιμοποιείται μέσα από την επίκληση της «*πολιτισμικής ιδιαιτερότητας*». Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να ιδρυθούν όχι μόνο από το κράτος, αλλά και «*επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιланθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα*» (Ν. 2413, άρθρο 35, παρ. 4).

Η ίδρυση Ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από ιδιωτικούς φορείς θα ισοδυναμούσε με την ίδρυση μειονοτικών σχολείων και θα οδηγούσε σε μια διαχωριστική εκπαίδευση. Γι αυτό και ασκήθηκε έντονη κριτική σ' αυτό το σημείο του νόμου.

Ο νόμος 2413/96 εμπεριέχει αντιφάσεις, στις οποίες δεν αναφερόμαστε για λόγους οικονομίας, αποτελεί όμως συγχρόνως ένα σταθμό και μπορεί ν' ανοίξει νέες προοπτικές για μια κοινή εκπαίδευση «γηγενών» και «αλλοδαπών» στην Ελλάδα. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το οποίο ιδρύθηκε επίσης με το νόμο 2413/1996 και λειτουργεί ως συμβουλευτικός θεσμός για το Υπουργείο Παιδείας.

Ένας σημαντικός δείκτης της εκπαιδευτικής πολιτικής των ελληνικών κυβερνήσεων για την εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά και για ομάδες με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» στο εσωτερικό, είναι τα χρηματοδοτούμενα προγράμματα. Ο πίνακας 1.2.1. δίδει μια εικόνα για τα ήδη χρηματοδοτημένα ή ακόμα χρηματοδοτούμενα προγράμματα.

Η χρηματοδότηση μετά το 1996 των τεσσάρων προγραμμάτων (α-δ), που αναγράφονται στον πίνακα 1.2.1., στοχεύει στην εφαρμογή του νόμου 2413/96 και σηματοδοτεί την προσπάθεια της Ελλάδας για μια νέα εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς μαθητές στο εσωτερικό και για τους ελληνικής καταγωγής μαθητές στο εξωτερικό. Υπογραμμίζουμε ότι αυτά τα τέσσερα προγράμματα αποτελούν μια δέσμη προγραμμάτων υπό τον τίτλο «Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Αξιολογώντας κανείς συνολικά τις μέχρι τώρα προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας θα μπορούσε να συμπεράνει ότι οχτώ χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 και την προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας για αλλαγή παραδείγματος και τη μετάβαση από την «*υπόθεση του ελλείμματος*» στην «*υπόθεση της διαφοράς*», ή αλλιώς από την «*εκπαίδευση των ξένων*» στη «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*», βρισκόμαστε σε μια αντιφατική κατάσταση, όπου το Υπουργείο Παιδείας επιμένει (τουλάχιστον μέχρι σήμερα), τόσο με τη λήψη θεσμικών μέτρων όσο και με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ η εκπαιδευτική πράξη αντιστέκεται.

Πίνακας 1.2.1.: Χρηματοδοτημένα ή χρηματοδοτούμενα προγράμματα για τους «ομογενείς» και για ομάδες με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» στο εσωτερικό

Χρόνος	Εσωτερικό	Εξωτερικό
1982-1984	Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών	
1986-1992		α) Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την πρωτοβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ο.Δ. Γερμανίας. β) Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την πρωτοβάθμια ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α.
1997-2001*	α) Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων β) Εκπαίδευση Μουλσουμανοπαίδων γ) Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών	δ) Παιδεία Ομογενών (Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό)
2002 -	Συνέχιση των παραπάνω τριών προγραμμάτων: α, β, γ	Συνέχιση του παραπάνω προγράμματος δ

Φορείς των αντιστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη είναι οι γονείς αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και προπάντων η διοίκηση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές είναι οι διαπιστώσεις του επιστημονικού υπεύθυνου του προγράμματος για την Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων, σύμφωνα με τις οποίες, το πρόβλημα, τελικά, δεν είναι πώς θα πείσει κανείς τους Τσιγγάνους να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αλλά πώς θα πείσει τη διοίκηση, τους γονείς και εν μέρει και τους εκπαιδευτικούς να τα δεχτούν, αλλά και πώς θα αποφύγει τους σκοπέλους της γραφειοκρατίας και των τεχνοκρατών που κατά καιρούς απειλούν να ακυρώσουν καινοτομικές εκπαιδευτικές προσπάθειες.

Οι αντιφάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν το αντίστοιχό τους στην κοινωνία. Όπως έχουμε ήδη τονίσει και σε παλαιότερη μελέτη μας (Δαμανάκης, 1997, σ.89 κ.ε) υπάρχει μια θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας, ως αντικειμενικής πραγματικότητας, και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με αυτή την πολυπολιτισμικότητα. Το αυτονόητο για την πλειοψηφία των ελλήνων πολιτών είναι η εθνική ομοιογένεια (σχετικά με τα εθνικά αυτονόητα της παιδείας σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, βλ. Gogolin, 1994).

Αυτή η συντηρητική στάση της ελληνικής κοινωνίας οδηγεί στο παράδοξο φαινόμενο, το Υπουργείο Παιδείας να εμφανίζεται προοδευτικότερο από την κοινωνία.

Το ερώτημα που τίθεται, και που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, είναι, πώς αναλύεται και εκλογικεύεται αυτή η αντιφατική κατάσταση από την επιστήμη;

Θα προσπαθήσουμε, δηλαδή, να δείξουμε πώς ο επιστημονικός λόγος, και ιδιαίτερα ο παιδαγωγικός λόγος, αναλύει και ερμηνεύει τις αντιφάσεις και τα προβλήματα που απορρέουν από τη μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική κοινωνία, λόγω της εισόδου οικονομικών μεταναστών σ' αυτή, αλλά και λόγω της ένταξής της στην Ε.Ε.

2. Ανάλυση σε επίπεδο παιδαγωγικής θεωρίας

2.1. Παιδαγωγικός λόγος για την ευρωπαϊκή διάσταση

Ως προς τον επιστημονικό / παιδαγωγικό λόγο σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση υπογραμμίζεται ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μια έντονη κινητικότητα σε επίπεδο οργάνωσης συνεδρίων και επιστημονικών δημοσιεύσεων⁶.

Μελετώντας κανείς τον παιδαγωγικό λόγο σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση διαπιστώνει τις ακόλουθες τάσεις:

Μια πρώτη τάση, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *πολιτικοθεσμική και κανονιστική*, περιορίζεται στην ανάλυση των διαφόρων ευρωπαϊκών κειμένων, σαν να ήταν τα κείμενα αυτά η πραγματικότητα. Συγχρόνως εκφράζεται η ευχή, το περιεχόμενο των κειμένων να γίνει γρήγορα πραγματικότητα (βλ. π.χ. Κακαβούλης, 1993).

Μια δεύτερη τάση, συγγενής με την πρώτη, εξετάζει την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση στο πλαίσιο και στη λογική των «*πολλαπλών ταυτοτήτων*», εστιάζοντας στα κείμενα και περιορίζοντας την ευρωπαϊκή διάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. π.χ. Πασιάς, 1995, σ.587 κ.ε., Ρουσάκης, 1995, σ.358 κ.ε.). Οι πολλαπλές ταυτότητες (τοπική, περιφερειακή, εθνική, ευρωπαϊκή) μπορούν να συνυπάρχουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Μια άλλη κεντρική έννοια, εκτός αυτής των *πολλαπλών ταυτοτήτων*, είναι εκείνη του «*ευρωπαίου πολίτη*» (European citizen). Το γεγονός όμως ότι ευρωπαίος πολίτης μπορεί να είναι μόνο όποιος είναι ήδη πολίτης ενός από τα εθνικά κράτη-μέλη (Συνθήκη του Maastricht, άρθρο 8), οδηγεί στο δίπολο: *Εμείς οι ευρωπαίοι και οι άλλοι*.

Μια Τρίτη τάση εντάσσει την ευρωπαϊκή διάσταση υπό τον όρο της «*οικουμενικής εκπαίδευσης*» (global education) έχοντας ως αφετηρία τα διάφορα πλανητικά προβλήματα -όπως: οικονομική και πολιτική αλληλεξάρτηση, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καταστροφή του περιβάλλοντος, οικονομικές ανισότητες κ.λπ.- τα οποία είναι συγχρόνως και ευρωπαϊκά προβλήματα (βλ.π.χ. Μακράκης, 1996, σ.20 κ.ε.).

Ο *οικουμενισμός* συζητείται, ωστόσο, και σε σχέση με το ζήτημα των οικουμενικών αξιών, όπως αυτές αναδύονται μέσα από την «*ευρωπαϊκή πολιτισμική κληρονομιά*» και οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια ουμανιστική παιδεία στην Ε.Ε. (βλ. π.χ. Calogiannakis, 1995, σ.77 κ.ε., Καλογιαννάκη, 2004, σ.127 κ.ε., Φλουρή-Καλλογιαννάκη, 1996, σ.364 κ.ε.).

Μ' άλλα λόγια, από τη μια έχουμε έναν «*τεχνοκρατικό οικουμενισμό*» που απορρέει από τα πλανητικά προβλήματα και τις διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, και από την άλλη έναν «*αξιακό οικουμενισμό*» που διαμορφώθηκε στο πέρασμα των αιώνων στην Ευρώπη.

Στα κοινά σημεία της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης (π.χ. κοινός στόχοι, κοινά σχολικά αντικείμενα) και στις κοινές ευρωπαϊκές αξίες φαίνεται να ελπίζουν, τέλος, εκείνοι οι αναλυτές που πιστεύουν ότι ένα κοινό Ευρωπαϊκό Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι μεν δύσκολό, αλλά μακροπρόθεσμα εφικτό (βλ. π.χ. Φλουρή, 1996, 185 κ.ε.).

Μια τέταρτη τάση (βλ. π.χ. Καζαμίας, 1995, σ.350 κ.ε.) προσεγγίζει την εκπαίδευση στην Ε.Ε. με κριτική προδιάθεση και την αναλύει στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής παράδοσης του *εκσυγχρονισμού* και του *φιλελευθερισμού*, η οποία διαπερνά την ευρωπαϊκή ιστορική εξέλιξη από την εποχή του διαφωτισμού μέχρι τις μέρες μας⁷.

Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη, ο σύγχρονος *νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός*, αποτελεί συνέχεια αυτής της ευρωπαϊκής παράδοσης και εκφράζεται ως πολιτικό-ιδεολογικός, κοινωνικό-πολιτικός και οικονομικό-πολιτικός εκσυγχρονισμός.

Η εκπαίδευση στέκεται στη σκιά του νεοφιλελεύθερου, ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού και ο

ρόλος της εστιάζεται, προς το παρόν τουλάχιστον, στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και στην εξυπηρέτη των αναγκών της ευρωπαϊκής αγοράς, αλλά και των συμφερόντων των ισχυρών κρατών-μελών της κοινότητας.

Και μάλλον πως έχουν δίκιο οι εκπρόσωποι αυτής της τάσης, γιατί ούτε τα κράτη μέλη ούτε οι γλώσσες και οι πολιτισμοί τους αντιμετωπίζονται ισότιμα στο πλαίσιο της Ε.Ε. και των οργάνων της. Οι νέες γενιές των Ευρωπαίων οφείλουν, για παράδειγμα, να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και δύο ακόμα ευρωπαϊκές γλώσσες (βλ. Λευκή Βίβλος, 4ος γενικός στόχος).

Όμως ποίες;

Η γλώσσα της Ευρώπης είναι μία, όπως φάνηκε και στο προαναφερθέν αγγλόγλωσσο συνέδριο της EERA. Σήμερα παρατηρείται το αντιφατικό φαινόμενο να οργανώνονται συνέδρια για την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία, αλλά τα ίδια να είναι μονόγλωσσα. Και ο λόγος είναι προφανής, ένα μονόγλωσσο συνέδριο για την πολυγλωσσία κοστίζει λιγότερο απ' ό,τι ένα πολύγλωσσο.

Αυτή είναι, λοιπόν, η Ευρώπη της οικονομίας, όχι όμως και του πολιτισμού. Ο σύγχρονος νεοφιλελεύθερος, ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός υπηρετεί την οικονομία και την αγορά, όχι όμως και τον πολιτισμό.

Οι οπαδοί αυτής της τελευταίας τάσης αναζητούν διέξοδο σε μια νέο-ουμανιστική παιδεία.

2. 2. Παιδαγωγικός λόγος για τη διαπολιτισμική διάσταση

Οι σχετικές αναλύσεις μας θα κατηγοριοποιηθούν και σ' αυτή την περίπτωση σε δύο περιόδους, στην πριν και στην μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδο.

Η πριν το νόμο 2413/96 περίοδος

Κατά τη δεκαετία του 1980 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 υπάρχει ένα θεωρητικό έλλειμμα στην Ελλάδα.

Οι εργασίες που είχαν αυτή την περίοδο ως αντικείμενο την ελληνική πραγματικότητα και που εντάσσονται άμεσα ή έμμεσα στο γνωστικό αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής ήταν ελάχιστες (σχετικά μ' αυτές τις εξελίξεις βλέπε αναλυτικότερα Δαμανάκης, 2000)

Κοινό χαρακτηριστικό των ερευνητικών εργασιών αυτής της περιόδου είναι ότι περιορίζονται στην ανάλυση κάποιων παραμέτρων ή στην περιγραφή της κοινωνικοπολιτισμικής ζωής και της εκπαίδευσης μιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας, π.χ. Τσιγγάνων, Μουσουλμάνων, αλλοδαπών.

Δεν εντάσσονται δηλαδή - και ήταν δύσκολο σ' αυτή την ιστορική φάση να ενταχθούν - σε μια γενικότερη θεωρία που θα αφορούσε και θα ερμήνευε την ελληνική, πολυπολιτισμική, εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πολλές φορές μάλιστα μένουν εγκλωβισμένες στη λογική της «*υπόθεσης του ελλείμματος*»

Προσπάθειες αλλαγής παραδείγματος

Όπως υπογραμμίστηκε παραπάνω, ο νόμος 2413/1996 σηματοδοτεί την πρόθεση αλλαγής παραδείγματος.

Μια παρόμοια εξέλιξη παρατηρείται, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, και στο χώρο της επιστήμης και ιδιαίτερα της Παιδαγωγικής Επιστήμης και της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Οι εργασίες που έχουν άμεση σχέση με την παιδαγωγική θεωρία και πράξη μπορούν να καταταγούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Σ' αυτές που κινούνται στο πνεύμα της «*αντιρατσιστικής αγωγής και εκπαίδευσης*» (βλ. π.χ. Τσιάκαλος, 2000), σ' εκείνες που εστιάζουν στον «*εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση*» (βλ. π.χ. Φραγκουδάκη-Δραγώνα, 1997) και, τέλος, σ' εκεί-

νες που κινούνται στη λογική της «διαπολιτισμικής προσέγγισης» (βλ. σχετική βιβλιογραφία στο Δαμανάκης, 1997^α και 2000)

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δείξουμε τα κύρια χαρακτηριστικά του διαλόγου που διεξάγεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 στην Ελλάδα και εντάσσεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση, χωρίς να σχολιάσουμε συγκεκριμένες εργασίες.

Όπως είναι γνωστό, η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση ξεκίνησε στον ευρωπαϊκό χώρο στη δεκαετία του 1960 ως «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς» (Ausländerpädagogik), κινούμενη στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, για να επιχειρήσει στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 τη μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς» ή αλλιώς από την «Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς» στη «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» (βλ. Niekrawitz, 1990).

Αυτή η πορεία επαναλαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό και στην Ελλάδα, με σημείο τομής τα μέσα της δεκαετίας του 1990.

Όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έτσι και στην Ελλάδα η διαπολιτισμική θεωρία εμφανίζεται σε πολλαπλές εκφάνσεις⁸, τις οποίες θα σχολιάσουμε παρακάτω έχοντας ως κριτήριο τον τρόπο προσέγγισης του Άλλου.

Ο διαπολιτισμικός παιδαγωγικός λόγος στην Ελλάδα:

Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα συζητούνται ή εμφανίζονται σε λανθάνουσα μορφή οι ακόλουθες τάσεις αναφορικά με τον διαπολιτισμικό παιδαγωγικό λόγο.

Σύμφωνα με μια πρώτη τάση, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *εθνοκεντρική κανονιστική προσέγγιση του Άλλου ή συγκαλυμμένος οικουμενισμός*, οι εθνοκεντρικές κατηγορίες του «Εμείς» θεωρούνται ως οι ορθές και οι έγκυρες κατηγορίες ανάλυσης και λειτουργούν ως μήτρα πάνω στην οποία αναλύεται και ερμηνεύεται η ετερότητα των «Άλλων».

Μια δεύτερη ιδεολογικά αντιφατική τάση, με δύο επιμέρους τάσεις, κινείται μεταξύ ενός λανθάνοντος *εθνοκεντρισμού* και ενός επίσης λανθάνοντος *πολιτισμικού σχετικισμού*.

Οι εκφραστές της πρώτης επιμέρους τάσης η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί *καλοπροαίρετη, αλλά αφελής κανονιστική προσέγγιση*, ωθούμενοι από ανθρωπιστικά κίνητρα και μια διάθεση για κοινωνική κριτική και επικαλούμενοι το δικαίωμα στη διαφορά τάσσονται υπέρ των δικαιωμάτων των ξένων και λειτουργούν ως συνήγοροί τους χωρίς να κατανοούν α) ότι μ' αυτό τον τρόπο γίνονται πάτρνες και ετεροπροσδιορίζουν εκείνους που υποτίθεται ότι πρέπει να έχουν δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό και β) ότι διατρέχουν τον κίνδυνο να μετατρέψουν το «δικαίωμα στη διαφορά» σε «υποχρέωση στη διαφορά».

Στη δεύτερη επιμέρους τάση, η οποία κινείται επίσης στα πλαίσια μιας αφελούς κανονιστικότητας, εντάσσεται σε μεγάλο βαθμό και η λογική του Νόμου 2413/96, σύμφωνα με την οποία η ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης νομιμοποιείται μέσα από την επίκληση της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας». Αυτή η ιδιαιτερότητα, ωστόσο δεν αναλύεται και δεν προσδιορίζεται, αλλά θεωρείται ως *a priori δεδομένη και διατηρήσιμη*. Η λογική αυτή νομιμοποιεί και την ίδρυση και λειτουργία ξεχωριστών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς μαθητές. Κοινό σημείο των δυο παραπάνω επιμέρους τάσεων είναι η ιδεολογική τους τοποθέτηση υπέρ των οικονομικών μεταναστών και της διατήρησης της ετερότητάς τους, αν χρειασθεί και μέσω της δημιουργίας ειδικών θεσμών.

Από την άλλη πλευρά, όλες οι παραπάνω τάσεις είναι λίγο πολύ εγκλωβισμένες στο εθνικό παράδειγμα, με την έννοια ότι η πρώτη προσέγγιση κατανοεί τον «Άλλο» συνειδητά με βάση τις δικές της εθνοκεντρικές, οικουμενικές κατηγορίες, ενώ οι επόμενες δύο θεωρούν την ετε-

ρότητα του «Άλλου» ως δεδομένη και διατηρήσιμη και δεν μπαίνουν καν στον κόπο να την αναλύσουν και να την κατανοήσουν. Στην πραγματικότητα, όμως, την κατανοούν, έστω και ασυνείδητα, με βάση τις δικές τους εθνοκεντρικές κατηγορίες.

Θα ανέμενε κανείς ως αντίβαρο στον εθνοκεντρισμό και τον οικουμενισμό να αναπτυχθεί μια επιχειρηματολογία με βάση τον *πολιτισμικό σχετικισμό*, πράγμα που ωστόσο δεν έχει συμβεί στην Ελλάδα. Απόψεις που άπτονται του *πολιτισμικού σχετικισμού* εμφανίζονται έμμεσα στην *καλοπροαίρετη, αφελή, κανονιστική προσέγγιση*. Μ' αυτή την έννοια η θέση του *πολιτισμικού σχετικισμού* βρίσκεται ακόμα σε λανθάνουσα κατάσταση στην Ελλάδα.

Μια τέταρτη τάση κινείται στη λογική του *πολιτισμικού εμπλουτισμού*, ο οποίος προκύπτει μέσα από την ελεύθερη και ισότιμη συνάντηση και τις πολιτισμικές ανταλλαγές ατόμων και ομάδων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (βλ. σχετικά Hohmann, 1989, σ.16).

Σύμφωνα μ' αυτή την τέταρτη τάση, η οποία φαίνεται να γίνεται η κυρίαρχη, η πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση για να έχουν νόημα για όλους τους εταίρους και να οδηγήσουν σε πολιτισμικές ανταλλαγές και εμπλουτισμό, θα πρέπει να λάβουν χώρα στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας.

Μια πολιτισμική συνάντηση στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας δεν είναι βέβαια πάντα εύκολη, λόγω των *παρεμβαλλόμενων ενδογενών και εξωγενών εμποδίων*. Επομένως, το πρώτο μέλημα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης πρέπει να είναι η άρση των ενδογενών και εξωγενών παρεμβαλλόμενων εμποδίων. Η άρση αυτή θα πρέπει μάλιστα να επιχειρηθεί τόσο σε *ατομικό* όσο και σε *κοινωνικό* επίπεδο.

Στο ατομικό επίπεδο πρέπει να ξεπεραστούν εθνοκεντρικές στάσεις και συμπεριφορές, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο κοινωνικό επίπεδο είναι αναγκαία η εξάλειψη του θεσμικού ρατσισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της ανισότητας, του κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε άλλου παρεμβαλλόμενου εμποδίου που οδηγεί σε κοινωνικές διακρίσεις.

Η άρση των παρεμβαλλόμενων εμποδίων σε κοινωνικό επίπεδο ξεπερνά, βέβαια, τα όρια και τις δυνατότητες της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, δεδομένου ότι αυτή δεν διαθέτει τα απαιτούμενα μέσα για την άρση αυτών των εμποδίων. Εκείνο, όμως που μπορεί και οφείλει να κάνει η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι να αποκαλύπτει τις εξουσιαστικές σχέσεις, τους μηχανισμούς και τις δυνάμεις που βάζουν εμπόδια σε μια πολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και αλληλοεμπλουτισμό και, άρα, να λειτουργεί ως Κριτική Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

3. Σύγκριση της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης

3.1. Σύγκριση σε πολιτικό – θεσμικό επίπεδο

Τα εκπαιδευτικοπολιτικά και θεσμικά μέτρα που έχουν ληφθεί στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία θα μπορούσαν να συνοψισθούν, σχηματικά ως ακολούθως (βλ. πίνακα 3.1.1.).

Το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας ξεκινά το έτος 1983 να νομοθετεί ξεχωριστά για τα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων από χώρες μέλη της Ε.Ε και ξεχωριστά για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Όπως ήδη τονίσαμε στην αρχή, μετά το 1990 η Ελλάδα μετεξελίσσεται σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, πράγμα που οδηγεί στη θέσπιση του Νόμου 2413/1996. Όπως όμως είδαμε, ο Νόμος στην ουσία λέγοντας διαπολιτισμική εκπαίδευση εννοεί κυρίως την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, πράγμα που δεν συμφωνεί με το πνεύμα της διαπολιτισμική θεωρίας, η οποία προωθεί τη συνεκπαίδευση, την κοινή εκπαίδευση για όλους, κάτω από τις νέες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες.

Πίνακας 3.1.1.: Σύγκριση της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης σε πολιτικό – θεσμικό επίπεδο

Χρόνος	Ευρωπαϊκή διάσταση	Διαπολιτισμική διάσταση
1983	Ενσωμάτωση της Οδηγίας του Συμβουλίου 77/486/ΕΟΚ στην ελληνική νομοθεσία. Η Οδηγία αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων (Π.Δ. 494/83)	Θεσμοθέτηση με το νόμο 1404/83 των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές
1986	Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη	
1988	Ψήφισμα της 24ης Μαΐου 1988 για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	
1990		Τροποποίηση – βελτίωση του νόμου 1404/83, έτσι ώστε οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα να γίνουν πιο ευέλικτα και αποδοτικότερα
1992	Συνθήκη του Maastricht	
1993	Πράσινη Βίβλος	
1995	Λευκή Βίβλος	
1996		Νόμος 2413/1996 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα
2003	Ένταξη της ευρωπαϊκής και της διαπολιτισμικής διάστασης στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση υπό τη γενική αρχή «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας»	
Προγράμματα		
	Συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα Socrates, Leonardo Davinci, Youth for Europa κ.τ.λ., τα οποία χρηματοδοτούνται από την Ε.Ε., αλλά δεν υποστηρίζονται συμπληρωματικά οικονομικά από την Ελλάδα	Έξτρα χρηματοδότηση, από το 1997 μέχρι σήμερα, με ευρωπαϊκούς και εθνικούς πόρους τριών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη σχολική ένταξη των Τσιγγανοπαίδων, των Μουλσουμανοπαίδων και των αλλοδαπών μαθητών

Αυτή η αντίφαση του νόμου έχει ως συνέπεια μέχρι και σήμερα μέρος της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών να μην συμβαδίζει με την κυρίως εκπαίδευση (mainstream).

Το ίδιο αντιφατικό είναι η κατάσταση και ως προς την ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κατά τη δεκαετία του 1990 αυτές φαίνεται να ακολουθούν παράλληλους δρόμους, βαδίζουν η μία δίπλα στην άλλη, αλλά δεν συμβαδίζουν. Η κριτική που ασκήθηκε, σ' αυτή την κατάσταση, φαίνεται να οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας το έτος 2003 στο να εντάξει στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα την ευρωπαϊκή και τη διαπολιτισμική διάσταση κάτω από την γενική αρχή «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας».

Εκτιμούμε ότι η θέσπιση αυτής της αρχής είναι ένα θετικό βήμα που μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για υπέρβαση εθνοκεντρικών και ευρωκεντρικών στάσεων και συμπεριφορών στην ελληνική εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, όμως, εκφράζουμε το φόβο ότι το Υπουργείο Παιδείας, όπως το 1996 έτσι και τώρα, είναι πιο μπροστά από την ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαιδευτική πράξη. Ο φόβος μας αυτός ενισχύεται από πρόσφατη Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα (European Social Survey) σε 15 ευρωπαϊκά κράτη, από την οποία προκύπτει

ότι οι Έλληνες σε σύγκριση με τους Ισπανούς, Πορτογάλους, Άγγλους και Ολλανδούς εμπιστεύονται την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα όργανα της, π.χ. το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, περισσότερο απ' ό,τι οι κάτοικοι των παραπάνω χωρών (βλ. ΕΚΚΕ, 2003, σ.18). Συγχρόνως όμως είναι περισσότερο ξενοφοβικοί και υπέρ του περιορισμού της εισόδου ξένων στην Ελλάδα, επειδή αυτοί δεν συμβάλλουν στην οικονομία, αλλά στην αύξηση της ανεργίας. Οι Έλληνες πιστεύουν, επίσης σε υψηλότερο βαθμό, πως οι ξένοι συμβάλλουν στην αύξηση της εγκληματικότητας και ότι η παρουσία τους υποβαθμίζει την πολιτιστική ζωή της χώρας. Το τελευταίο, βέβαια, καθιστά τη θέση των Διαπολιτισμικών περί *πολιτισμικού εμπλουτισμού*, τουλάχιστον προς το παρόν, μια ουτοπία (βλ. ΕΚΚΕ, 2003, σ.37, 38, 42, 43 και 45).

Αξιολογώντας κανείς συνολικά τα μέτρα που παίρνει το Υπουργείο Παιδείας για την ευρωπαϊκή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπιστώνει πως σ' ό,τι αφορά τις ευρωπαϊκές εξελίξεις το Υπουργείο Παιδείας τις παρακολουθεί και τις στηρίζει θεσμικά, όχι όμως και οικονομικά. Για παράδειγμα, ούτε το πρόγραμμα Comenius ούτε το Erasmus, υποστηρίζονται με συμπληρωματικούς οικονομικούς πόρους από το Υπουργείο Παιδείας.

Αντίθετα, χρηματοδοτούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την εκπαίδευση και σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Οι λόγοι που οδηγούν στη χρηματοδότηση προγραμμάτων για τους πολιτισμικά διαφορετικούς στην Ελλάδα είναι προφανείς. Τα καθημερινά προβλήματα στην ωστόσο πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαιδευτική πραγματικότητα πιέζουν για τη λήψη τέτοιων μέτρων.

3.2. Σύγκριση σε επίπεδο θεωρίας.

Ο διάλογος μεταξύ «Ευρωπαϊστών» και των «Διαπολιτισμικών» ουσιαστικά δεν έχει ακόμα ξεκινήσει στην Ελλάδα, παρά τις προσπάθειες κάποιων Διαπολιτισμικών να εντάξουν την ευρωπαϊκή διάσταση στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ή την προσπάθεια κάποιων Συγκριτολόγων να εντάξουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Συγκριτική Παιδαγωγική.

Σχηματοποιώντας και απλοποιώντας τις διάφορες θεωρητικές τάσεις που εμφανίζονται στον θεωρητικό διάλογο γύρω από την ευρωπαϊκή και τη διαπολιτισμική διάσταση στην Ελλάδα, μπορεί κανείς να καταλήξει σε μια σειρά από διαπιστώσεις και προσωρινά συμπεράσματα.

Μελετώντας κανείς τα ελληνικά, επιστημονικά κείμενα διαπιστώνει, καταρχήν, ότι επαναλαμβάνονται σ' αυτά πολλά επιχειρήματα που έχουν ήδη διατυπωθεί από επιστήμονες σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Μ' αυτή την έννοια οι αναλύσεις που ακολουθούν δεν αφορούν μόνο την ελληνική περίπτωση, αλλά γενικότερα τον σχετικό θεωρητικό διάλογο στην Ευρώπη.

Από την μελέτη, λοιπόν, των σχετικών ευρωπαϊκών κειμένων αποκομίζει κανείς, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, την εντύπωση ότι στο επίκεντρο του διαπολιτισμικού λόγου βρίσκεται το άτομο ή η ομάδα με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και η σχέση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και ομάδων. Πρόκειται δηλαδή για μια καθαρά παιδαγωγική προσέγγιση, με την έννοια ότι αφετηρία και στόχος είναι ο άνθρωπος, το παιδί.

Αντίθετα, στο επίκεντρο του ευρωπαϊκού λόγου στέκονται οι θεσμοί και η αγορά με τους κανόνες και τις ανάγκες τους.

Αυτή η βασική διαφορά οφείλεται κατά κύριο λόγο στην προέλευση και στην στοχοθεσία των δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων/σχεδίων.

Ως προς τη στοχοθεσία συμφωνούμε με τις απόψεις του καθηγητή Reich (1997, σ.68 κ.ε.), ότι τα δύο προγράμματα στοχεύουν σε διαφορετικούς τύπους ανθρώπων, σε διαφορετικές ταυτότητες.

Στο επίκεντρο του ευρωπαϊκού προγράμματος στέκεται ο ευκίνητος με προσόντα εξοπλισμένος εργαζόμενος και ο με δικαιώματα και αυτοπεποίθηση «ευρωπαϊός πολίτης», του οποίου η εθνική ταυτότητα δεν απειλείται, αλλά συμπληρώνεται.

Αντίθετα, στο επίκεντρο του διαπολιτισμικού προγράμματος στέκεται, ένα άτομο ευαισθητοποιημένο απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές και στις κοινωνικοπολιτισμικές αντιφάσεις, το οποίο ξέρει να κινείται ανάμεσα στους πολιτισμούς, να διαπραγματεύεται τους κανόνες συμβίωσής του με τους Άλλους και να μαθαίνει μέσα απ' αυτές τις διαδικασίες να αυτοπραγματώνονται.

Μ' άλλα λόγια, στην πρώτη περίπτωση προτάσσεται το άτομο με τα επαγγελματικά προσόντα, δηλαδή ο *homo economicus*, ενώ στη δεύτερη το άτομο με τη *διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα*. Κατ'αναλογία προς τον *homo economicus*, αυτός ο νέος ιδεότυπος θα μπορούσε να ονομασθεί *homo interculturalis at communicativus*.

Ως προς την προέλευσή τους, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα έρχεται εκ των άνωθεν (*de ex superno*), δηλαδή από την κοινοτική γραφειοκρατία. Αντίθετα, το πρόγραμμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέκυψε από τη βάση, δηλαδή από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μειονοτικών ομάδων που προέκυψαν μέσα από τη μετακίνηση των οικονομικών μεταναστών.

Πίσω από το πρώτο πρόγραμμα υπάρχει η ευρωπαϊκή πολιτική και οικονομική δύναμη και υποστήριξη, ενώ το δεύτερο εξαρτάται από το κοινωνικό αγκαζάρισμα ατόμων και ομάδων και από την καλή διάθεση των κυβερνήσεων του κάθε εθνικού κράτους.

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα δεν είναι μόνο προσδιορισμένο, αλλά και περιορισμένο γεωγραφικά, θεσμικά και πολιτικά, ενώ το διαπολιτισμικό είναι πιο ανοιχτό και πιο ευέλικτο.

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα είναι ουσιαστικά ένα πολιτικό πρόγραμμα, ενώ το διαπολιτισμικό είναι μια παιδαγωγική πρόταση (βλ. σχετικά Δαμανάκης, 1993, σ.32 κ.ε.)

Στην πρώτη περίπτωση τη στοχοθεσία και τα περιεχόμενα τα καθορίζουν οι πολιτικοί και καλούν τους παιδαγωγούς να τα υλοποιήσουν. Αντίθετα, στη δεύτερη η στοχοθεσία και τα περιεχόμενα διατυπώνονται από τους παιδαγωγούς, με την προσδοκία ότι οι πολιτικοί θα τα υιοθετήσουν.

Τέλος, το διαπολιτισμικό πρόγραμμα είναι πιο επικριτικό και απέχει περισσότερο από το εθνικό μοντέλο, ενώ το ευρωπαϊκό είναι περισσότερο καταφατικό.

Σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν βέβαια και αρκετές ομοιότητες.

Η κανονιστική προσέγγιση, για παράδειγμα, είναι κοινή και στα δύο παιδαγωγικά προγράμματα και αποτελεί συνέχεια της ευρωπαϊκής κανονιστικής παιδαγωγικής παράδοσης. Το ίδιο συμβαίνει και με την αναλυτική-κριτική προσέγγιση

Νεότερες είναι οι προσεγγίσεις του «τεχνοκρατικού οικουμενισμού», των «πολλαπλών ταυτοτήτων», της «πολιτισμικής ετερότητας» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού». Αυτές οι νεότερες προσεγγίσεις παραπέμπουν σε μια πλουραλιστική λογική, κοινή και στα δύο προγράμματα.

Η πολυπολιτισμικότητα και ο πλουραλισμός αποτελούν κοινό πλαίσιο και για τα δύο προγράμματα, παρόλο που ο πλουραλισμός στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα αφορά τους ευρωπαίους πολίτες, στη νομική σημασία του όρου, ενώ εκείνος του διαπολιτισμικού προγράμματος αφορά όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, ανεξαρτήτως νομικού status και εθνοπολιτισμικής προέλευσης.

Το ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί, βέβαια, μακροπρόθεσμα να εξελιχθεί σ' ένα ευρωκεντρικό και επομένως μονολιθικό πρόγραμμα, όμως προς το παρόν είναι και αυτό πλουραλιστικό. Ως φυσική συνέπεια του πλουραλιστικού χαρακτήρα των δύο προγραμμάτων είναι η αντίθεσή τους στον εθνοκεντισμό και στην ομογενοποίηση.

Για λόγους οικονομίας δεν θα επεκταθούμε σε περαιτέρω θεωρητικές αναλύσεις, αλλά θα στραφούμε σ' ένα τελευταίο ερώτημα.

Είναι δυνατή η σύζευξη των δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η ένταξή τους σ' ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο;

3.3. Προοπτικές

Για να απαντήσουμε το παραπάνω ερώτημα πρέπει πρώτα να αποσαφηνίσουμε τα δεδομένα.

Το πρώτο αδιαμφισβήτητο δεδομένο είναι ότι η σύγχρονη Ευρώπη είναι και γίνεται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική, πολυθρησκευτική, όχι μόνο λόγω των πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των λαών της, αλλά και λόγω της μαζικής εισόδου μεταναστών, από άλλες μη ευρωπαϊκές χώρες, σ' αυτή. Πρόκειται, επομένως, για μια κλασική περίπτωση συνάντησης και αλληλεπίδρασης πολιτισμών, οι οποίοι δεν είναι μόνο ευρωπαϊκής προέλευσης.

Αν δεχτούμε ότι υπάρχει μια κοινή ευρωπαϊκή πολιτισμική παράδοση καθώς και μια εν δυνάμει ευρωπαϊκή ταυτότητα, η οποία ανάγεται σ' αυτή την κοινή ευρωπαϊκή παράδοση, τότε η *ευρωπαϊκή διάσταση* αναφέρεται και περιορίζεται σ' αυτά, αποκλείοντας συγχρόνως κάθε πολιτισμό που δεν εντάσσεται σ' αυτή την κοινή παράδοση και κληρονομιά.

Αυτό το κοινωνικοπολιτισμικό γεγονός συνδυαζόμενο με την ευρωπαϊκή ιθαγένεια (νομική διάσταση), την οποία δικαιούνται μόνο οι πολίτες των κρατών - μελών, οδηγεί σε αποκλεισμό και περιθωριοποίηση ή σε αφομοίωση άτομα και ομάδες που είναι φορείς άλλων πολιτισμικών παραδόσεων.

Είναι προφανές ότι μια έτσι εννοούμενη ευρωπαϊκή διάσταση αντιφάσκει στις αρχές της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτά αναπτύχθηκαν και εδραιώθηκαν στην ίδια την ευρωπαϊκή πολιτισμική παράδοση.

Ως διέξοδος απ' αυτή την αντίφαση προσφέρεται η διαπολιτισμική διάσταση, μέρος/ πτυχή της οποίας μπορεί να είναι και η ευρωπαϊκή.

Η διαπολιτισμική διάσταση, και επομένως και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρεται σ' όλους τους πολιτισμούς που εκπροσωπούνται σε μια κοινωνία και στοχεύει στην άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια πολιτισμική συνάντηση, έτσι ώστε να καταστούν δυνατό: οι πολιτισμικές ανταλλαγές, ο πολιτισμικός εμπλουτισμός και η ειρηνική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Αν απώτερος σκοπός μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η αλληλοκατανόηση και η ειρηνική συνύπαρξη των μελών της, τότε θα πρέπει κάθε άτομο να αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες και ικανότητες που να συμβάλλουν στην επίτευξη αυτού του σκοπού.

Αν αυτές τις ικανότητες και δεξιότητες τις συμπυκνώναμε κάτω από τον γενικό όρο «*διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα*», τότε θα καταλήγαμε σε μια γενική αρχή, σ' ένα *παιδαγωγικό πρόταγμα*, κοινό για όλα τα μέλη της κοινωνίας, ανεξαρτήτως κοινωνικο-πολιτισμικής, θρησκευτικής ή φυλετικής προέλευσης.

Μια τέτοια συλλογιστική μας οδηγεί βέβαια σε μια ευρωπαϊκή παιδαγωγική παράδοσή, γνωστή με το όνομα «*Γενική Παιδεία*», «*Allgemeine Bildung*», «*culture générale*», «*general education*».

Μ' άλλα λόγια, αν η ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούν διαστάσεις της εκπαίδευσης, τότε η παιδευτική τους στοχοθεσία θα πρέπει να ενταχθεί και να συζητηθεί στο πλαίσιο μιας γενικότερης στοχοθεσίας της παιδείας στην Ευρώπη, κάτω από τις διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές και υπερεθνικές συνθήκες.

Η παραπάνω πρότασή μας θα μπορούσε να επικριθεί ως «ευρωκεντρική». Μια τέτοια κριτική ωστόσο θα ευσταθούσε μόνο ως προς την επιστημολογική και μεθοδολογική διάστασή της. Η ένταξη της ευρωπαϊκής και της διαπολιτισμικής διάστασης στη συζήτηση περί Γενικής Παιδείας στη σύγχρονη Ευρώπη γίνεται για καθαρά επιστημολογικούς και μεθοδολογικούς λόγους και δεν εγγίζει το περιεχόμενο της Γενικής Παιδείας.

Σε επίπεδο επιστημολογίας και μεθοδολογίας, η σύζευξη της ευρωπαϊκής και της διαπολιτισμικής διάστασης υπό τον όρο (*terminus technicus*) *Γενική Παιδεία* θα μπορούσε να δώσει μια ώθηση στην παιδαγωγική θεωρία στην Ευρώπη, και μ' αυτή την έννοια κρίνεται σκόπιμη.

Ως προς το *περιεχόμενο*, *Γενική Παιδεία* σημαίνει μεταξύ των άλλων και διαμόρφωση ενός κοινού κώδικα, έτσι ώστε να διασφαλίζονται στοιχειωδώς: η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, ένα μίνιμουμ κοινωνικής συναίνεσης και φυσικά η κοινωνική συνοχή.

Ποιο θα είναι, όμως, το περιεχόμενο αυτού του κοινού κώδικα;

Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ποια οφείλει να είναι η «κανονικότητα» των Αναλυτικών Προγραμμάτων και εν γένει της σχολικής ζωής στις διαμορφούμενες πολυεθντικές, πολυγλωσσικές, πολυθρησκευτικές κοινωνίες;

Μπορεί να είναι η προηγούμενη κανονικότητα που στόχευε στην εθνική ομοιογένεια ή μήπως οφείλει να είναι μια νέα κανονικότητα που θα προκύψει μέσα από μια πολιτισμική συνάντηση και ένα διαπολιτισμικό διάλογο στο πνεύμα των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού;

Αυτά και συναφή άλλα ερωτήματα πρέπει να απαντηθούν σε *πολιτικό επίπεδο*.

Σημειώσεις

¹ Αναφερθήκαμε ρητά στην Οδηγία, γιατί θα επανέλθουμε σ' αυτή παρακάτω, αλλά και για δύο ακόμη λόγους. Πρώτο, για να υπενθυμίσουμε ότι στη Συνθήκη της ΕΟΚ δεν υπήρχε πρόνοια για την εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων. Γι' αυτό και η οδηγία του Ιουλίου του 1977 στηρίχτηκε στο άρθρο 49 της Συνθήκης, το οποίο αναφέρεται στην ελεύθερη διακίνηση των εργαζόμενων (σχετικά με την ιστορία της οδηγίας βλ. Boos-Nünning, Hohmann, Reich, Wittek 1983, 17 κ.ε.). Δεύτερο, το 1983 η τότε ελληνική κυβέρνηση ενσωμάτωσε την οδηγία στην εθνική νομοθεσία μέσω του Προεδρικού Διατάγματος 494 (ΦΕΚ 186/27-12-1983), διαχωρίζοντας έτσι την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από κράτη-μέλη της Κοινότητας από εκείνη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

² Τα σημαντικότερα σημεία αυτών των αρχών είναι:

- η ενίσχυση στους νέους της αίσθησης μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας και η συνειδητοποίηση, των πλεονεκτημάτων που τους προσφέρει η ευρωπαϊκή ενοποίηση,
- η εκμάθηση και διάδοση των γλωσσών των κρατών-μελών,
- η αμοιβαία ακαδημαϊκή αναγνώριση των διπλωμάτων,
- η κινητικότητα των φοιτητών και των εκπαιδευτικών,
- η συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- η εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στα σχολικά προγράμματα, στο παιδαγωγικό-διδακτικό υλικό και στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

³ Κατά τη χρονική περίοδο 1995-1998 πραγματοποιήθηκαν 959 συνεργασίες σχολείων η πλειοψηφία των οποίων ήταν με τις μεσογειακές χώρες Ιταλία (n=215), Γαλλία (n=118) και Ισπανία (n=117). (Γρολλιός 1999, σ.118). Για το έτος 2003 εγκρίθηκαν 148 προγράμματα συνεργασίας Ελληνικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία. Σε 33 από τις 148 περιπτώσεις τα Ελληνικά Σχολεία ήταν Συντονιστές (IKY, www.iky.gr/socrates/comenius).

- ⁴ Σύμφωνα με σχετική μελέτη (βλ. Τσαούσης, 2003, 335 κ.ε.) στην περίοδο 1988-1995 ο αριθμός τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών διακινούμενων φοιτητών στο πρόγραμμα Erasmus παρουσιάζεται αυξανόμενος. Τα τελευταία χρόνια, όμως, παρατηρήθηκε μια στασιμότητα στη διακίνηση των φοιτητών. Γι αυτό κάποια Πανεπιστήμια, ενίσχυσαν με δικούς τους πόρους τους διακινούμενους φοιτητές. Το Πανεπιστήμιο Κρήτης, για παράδειγμα, διαθέτει κάθε ακαδημαϊκό έτος περίπου 45.000 _ για ενίσχυση των άπορων διακινούμενων φοιτητών.
- ⁵ Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για παράδειγμα, η λειτουργία ολοήμερων σχολείων και η «ευελίκτη ζώνη» ευνοούν την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στο Πρόγραμμα Σπουδών. Αντίθετα στο λύκειο αυτό είναι πολύ δύσκολο λόγω της προετοιμασίας των μαθητών για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (Mattheou, 2003).
- ⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιους τίτλους από συνέδρια και βιβλία.
- Η Εκπαίδευση στην Ευρώπη, η Ευρώπη στην Εκπαίδευση (Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Κρήτης 1992)
 - Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη (Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, στην Πάτρα 1991)
 - Ευρώπη και Εκπαίδευση (Π. Καλογιαννάκη, Β. Μακράκης, 1996)
 - Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Πατρών 2002, ειμέλεια πρακτικών Γ. Μπαγάκης, 2003)
 - Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (Σ. Παντίδης, Γ. Πασιάς, 2003)
- ⁷ Στον Karl Marx, για παράδειγμα, ο εκσυγχρονισμός συνδέεται με τον αστικό καπιταλισμό, στον Marx Weder συνδέεται με τον εξορθολογισμό και στον Emile Durkheim με την εκβιομηχάνιση και την κατανομή εργασίας (στο ίδιο).
- ⁸ Αυτές οι πολλαπλές εκφάνσεις της διαπολιτισμικής θεωρίας ανάγονται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι είναι μια διεπιστημονική θεωρία που αντλεί τα θεωρητικά της επιχειρήματα και τα αναλυτικά της εργαλεία από την εθνολογία και από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και του πολιτισμού, από τη φιλοσοφική παράδοση του διαφωτισμού και του ουμανισμού (Borrelli, 1986, Ruhloff, 1982, 1986), από ανθρωπολογικές θεωρίες, όπως εκείνη του Kohlberg (Dickopp, 1986) και, τέλος, από το λόγο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Götze/ Pommerin, βλ. επίσης Δαμανάκης, 1997, 99 κ.ε).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γρόλλιος, Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (1993) Η Εκπαίδευση στην «Ενωμένη» Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 31-32, 32-50.
- Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (Damanakis, M.) (1997α) Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο: *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος*, 1997, 78-91.
- Δαμανάκης, Μ. (2000) Η πρόσληψη της Διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. Στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Ε.Κ.Κ.Ε (2003) *Ελλάδα-Ευρώπη, Κοινωνία-Πολιτική-Αξίες: Αποτελέσματα της μεγάλης Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας*.

- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (2003 & 2004) Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή. Τεύχος Β: Αναλυτικά Στοιχεία (επιμ.: Α.Ε. Γκότοβος – Γ.Π. Μάρκου).
- Καζαμιάς, Α. (1995) Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη». Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ., (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, ΣΕΙΡΙΟΣ, Αθήνα.
- Κακαβούλης, Α. (1993) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Παιδεία. Ερευνητική προσέγγιση-Προβληματισμοί*. χ.ε., Αθήνα.
- Καλογιαννάκη, Π. (2004) Homo Politicus: Homo Comparativus? Σκέψεις για την Έννοια του Πολίτη Σήμερα από τη Σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 2, 127-139).
- Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. (1996) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μπαγάκης, Γ. (2003) Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, *Μεταίχμιο*, Αθήνα.
- Μακράκης, Β. (1996) Η οικουμενική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση: Μια προσέγγιση. Στο: Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, 20-45.
- Νόμος υπ' αριθμ. 2413, Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/17.6.1996, τ. Α.
- Παντίδης, Στ. & Πασιάς, Γ. (2003) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, Α', Gutenberg, Αθήνα.
- Πασιάς, Γ. (1995) Αναζητώντας την «ταυτότητα» της Ενωμένης Ευρώπης. Στο: Καζαμιάς, Α., & Κασσωτάκης, Μ., (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, ΣΕΙΡΙΟΣ, Αθήνα, 587-614.
- Reich, H. H. (1997) «Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» Εκπαίδευση: ένα αταίριαστο ζευγάρι. Στο: *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 68-77.
- Ρουσάκης, Γ. (1995) Η ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη και η Εκπαίδευση: Σύμβολο και διαδικασία της Νέας Ευρώπης, Πρόκληση για την Ελλάδα. Στο: Καζαμιάς Α. & Κασσωτάκης Μ., (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, ΣΕΙΡΙΟΣ, Αθήνα, 658-681.
- Τσαούσης, Δ. (2003) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000) *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. (1996) Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας: Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 364-384.
- Φλουρής, Γ. (1996) Προς ένα κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Ενωμένη Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές. Στο: Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β., *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, 185-250.
- Φραγκουδάκη, Ά. & Δραγώνα, Θ. (1997) «Τι είν' η πατρίδα μας; "Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Ξενόγλωση

- Boos – Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. & Wittek, F. (1983) *Aufnahmeunterricht Muttersprachlicher Unterricht Interkultureller Unterricht*. Oldenbourg, München.
- Borrelli, M. (1986) *Interkulturelle Pädagogik. Positionen- Kontroversen Perspektiven*. Pädag. Verlag Burgbücherei Scheider, Baltmammanäs weiler.
- Calogiannakis, P. (1995) L' Europe et l' héritage culturel: L' exemple d'une unité didactique de l' école primaire grecque, in: Vamvoukas M – Calogiannakis P (ed.) *L' Europe et l' héritage culturel: L' exemple des mythes du Labyrinthe et d' Orphée*, Rethymno, Grèce.
- Commission white paper on education and training. Teaching and learning: towards the learning society, COM (95) 590 final, 25 November 1995.
- Commission green paper on the European dimension of education, COM (93) 457 final, 29 December, 1993.
- Council, Directive 77/486/EEC of 25 July 1977 on the education of the children of migrant workers.
- Council resolution of 24 May 1988 on the European dimension in education.
- Dickopp K.H. (1986) Begründung und Ziele einer interkulturellen Erziehung, in: Borrelli 1986, 37-48.
- Eurydice (2003) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04 National Trends in the Bologna Process*, European Commission, Brussels.
- European Commission, Eurydice (2003) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/ 04, National Trends in the Bologna Process*, Directorate-General for Education and Culture.
- Field, J. (1998) *Education, Training and the European Union*, Jessica Kingsley Publishers, Great Britain.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (1994) *Das nationale Selbstverständnis der Bildung: Waxmann Munster*, New York.
- Götze, L. & Pommerin, G. (1986) Ein Kulturtheoretisches Konzept für Interkulturelle Erziehung, in: Borrelli 1986 (110-126).
- Hohmann, M. (1989) Interkulturelle Erziehung – eine chance für Europa? in: Hohmann, M. & Reich, H. H. (Hrsg 1989) *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*, Waxmann Verlag, Münster, New York.
- Mattheou, D. (2003) National Report on the Implementation of the Socrates Programme in Greece, 2000 – 2003. Laboratory for Comparative Education, International Educational Policy and Communication, National and Kapodistrian University of Athens.
- Moschonas, A. (1998) *Education and Training in the European Union*, Ashgate, England.
- Niekrawitz, Cl. (1990) *Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturellen Pädagogik für Alle*, Frankfurt.
- Reich, H. H. (1994) Interkulturelle Pädagogik –eine Zwischenbilanz, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/94, 7-27.
- Ruhloff, J. (Hrsg) (1982) *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perpektiven der "Ausländerpädagogik*, Peter Lang-Frankfurt a.M.
- Ruhloff, J. (Hrsg) (1986):Auländersozialisation oder Kulturüberschreitende Bildung?, in: Borrelli, M. 1986, 186-200.
- Treaty on European Union, Brussels, 12 February 1992.