

# Ο ρόλος της σχολικής γλώσσας στην πολιτισμική ομογενοποίηση της κοινωνίας

Γκόγκας Θ., *Επικ. Καθηγητής*, ΤΕΙ Ηπείρου

## Περίληψη

Η κοινωνία μας έχει πάψει από καιρό να θεωρείται μονοπολιτισμική. Κατ' επέκταση, οι σχολικές τάξεις αντικατοπτρίζουν αυτή την πολυμορφία της κοινωνίας. Ο επίσημος κανονιστικός λόγος για την εκπαίδευση αναφέρεται σε «διαπολιτισμικότητα», ενώ η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική. Το σχολείο μας χαρακτηρίζεται από μια έντονη μονοπολιτισμικότητα με κύριο χαρακτηριστικό την αφομοιωτική τάση έναντι των αλλοδαπών. Η εισήγησή μας βασίζεται σε δύο κύριους άξονες. Στον πρώτο αναλύεται το ζήτημα της κουλτούρας. Η εξέταση γίνεται μέσα από κείμενα θεωρητικών που ασχολήθηκαν με το πρόβλημα. Εξετάζεται τόσο το επίπεδο της κυρίαρχης κοινωνικής κουλτούρας, όσο και το επίπεδο της ατομικής, της φέρουσας δηλ. κουλτούρας των μαθητών. Ο δεύτερος άξονας εστιάζεται στη σχολική κουλτούρα και το ρόλο του σχολείου. Η διεθνής εμπειρία έχει αναδείξει το πρόβλημα, όπως εμφανίστηκε στις χώρες της Δύσης, ως παραδοσιακούς χώρους υποδοχής μεταναστών, καθώς και στην πρώην Σοβιετική Ένωση, ως ένα από τα σημαντικότερα πολυεθνικά κρατικά μορφώματα. Η αναλογία των παραδειγμάτων αυτών με τη σημερινή πραγματικότητα του Δημοτικού Σχολείου είναι εμφανής: το σχολείο επιτελεί έναν παραδοσιακό ρόλο, που δεν ευνοεί την διαπολιτισμική επικοινωνία. Απεναντίας καλλιεργεί την μονοπολιτισμικότητα και προάγει (εν μέρει αθέλητα) τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στόχος της εισήγησης είναι να αναδειχθούν οι αντιφάσεις μεταξύ των συγκρουόμενων πολιτισμικών φορτίων (κοινωνίας και αλλοδαπού μαθητή), και να τονιστεί η μονοπολιτισμική διάσταση του σχολείου μας. Η ανάδειξη αυτής της μονοπολιτισμικής διάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα γίνει με κύρια παράμετρο ανάλυσης τη σχολική γλώσσα. Είναι γεγονός ότι η γλώσσα, εκτός από κύριο επικοινωνιακό εργαλείο αποτελεί μία από τις πλέον σημαντικές ενδείξεις της ετερότητας. Η εξέταση εκ παραλλήλου του κανονιστικού λόγου για την εκπαίδευση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις αποσκοπεί σε έναν αναστοχασμό του ζητήματος ταυτότητα-ετερότητα όπως διαμορφώνεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

## 1. Εισαγωγικά σχόλια

Η χώρα μας δεν υπήρξε ποτέ μονοπολιτισμικό κράτος. Πάντοτε ενυπήρχαν πληθυσμιακές ομάδες, των οποίων η πολιτισμική υπόσταση διέφερε αυτής του γενικού πληθυσμού. Οι πολιτικές, κοινωνικές και διπλωματικές συνθήκες, ωστόσο, δεν επέτρεψαν τη δημόσια έκφανση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους, απεναντίας επιδιώχθηκε να αποσιωπηθούν οι φωνές τους, προς χάριν ενός εθνικού κομπορμιισμού<sup>580</sup>. Πιθανότατα, το συγκεκριμένο καθεστώς της απόκρυψης των στοιχείων ετερότητας να συνεχιζόταν, αν οι μεταβολές που συντελέστηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '90 δεν ανέτρεπε το σκηνικό. Ο αριθμός των μεταναστών (οικονομικών και πολιτικών) που δέχτηκε η χώρα μας, καθώς και η οργάνωσή τους σε μικρότερες ή μεγαλύτερες κοινότητες, δημιούργησαν ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό. Οι αριθμοί πλέον ήταν αρκετά μεγάλοι και η παρουσία των αλλοδαπών ιδιαίτερα εμφανής. Ακόμη, οι νεοφερμένοι ήταν αλλοδαποί, οπότε δεν ετίθετο θέμα εθνικής ομοιογένειας και τέλος οι αντιλήψεις περί ταυτότητας, ετερότητας, εθνικής ενότητας κλπ. είχαν μεταβληθεί άρδην.

Η ύπαρξη ορισμένων εθνικών ή γλωσσικών κοινοτήτων που αποτελούνται από μεγάλο αριθμό μελών, σε συνδυασμό με το γεωγραφικό προσδιορισμό τους σε συγκεκριμένα σημεία του αστικού ιστού, συντέιναν ώστε οι εν λόγω μειονότητες να διατηρήσουν έναν υψηλό βαθμό συνοχής μεταξύ των μελών τους και να δημιουργήσουν ένα σημείο αναφοράς. Είτε αυτό είναι το «Πολιτιστικό Κέντρο» της κοινότητας, είτε πρόκειται απλώς για μια πλατεία γύρω από την οποία βρίσκονται τα καφενεία στα οποία συχάζουν ή, ακόμη, τα καταστήματα με τα προϊόντα της πατρίδας τους, η παρουσία «ξένων» είναι ιδιαίτερα εμφανής. Το γεγονός της αύξησης του απόλυτου αριθμού των ατόμων που συγκροτούν αυτές τις μειονότητες, καθώς και η δημιουργία συνεκτικών δεσμών μεταξύ τους, οδήγησε στη διατήρηση της κουλτούρας της χώρας προέλευσής τους. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, οι εν λόγω κοινότητες –ιδιαίτερα στις μεγαλουπόλεις- παίρνουν μορφή που προσιδιάζει τα χαρακτηριστικά του ghetto, με όσα αρνητικά στοιχεία μπορεί να συνεπάγεται ο όρος.

Ως ένα πρώτο σημείο σχολιασμού θα επιλέγαμε τη φύση αυτών των «πολιτισμικών θυλάκων», περιχαρακωμένων σε μια συγκεκριμένη περιοχή, με όρια αυτά που η γλώσσα και το habitus<sup>581</sup> (Bourdieu & Passeron, 1977) θέτουν. Αυτός ο πολιτισμικός απομονωτισμός αποτρέπει –αν όχι παρεμποδίζει- τα μέλη των μειονοτήτων από την ισότιμη συμμετοχή στην περιβάλλουσα κοινωνία (Gotonos, 2001: 32). Συνεπώς, βασική επιδίωξη (αν όχι καθήκον) της κοινωνίας προς άρση των φαινομένων απομονωτισμού είναι η δημιουργία προϋποθέσεων πρόσβασης της νεότερης γενιάς μεταναστών στο σχολικό σύστημα.

Φυσικά, η ανάγκη για σχολική εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τα ενθαρρυντικά μέτρα που έλαβε το Υπ.Ε.Π.Θ. (δημιουργία Φροντιστηριακών Τάξεων, Τμημάτων Υποδοχής και Διαπολιτισμικών Σχολείων, αποσύνδεση της νομιμότητας παραμονής από το δικαίωμα της κανονικής φοίτησης στο σχολείο κλπ.) συντέιναν στη διόγκωση του αριθμού των αλλοδαπών στις σχολικές τάξεις.

Μόνο που, παρά την επιφανόμενη διαπολιτισμικότητα με τα μέτρα που θεσμοθετήθηκαν, το σχολείο μας παραμένει μονοπολιτισμικό. Αυτός ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου, οδηγεί σε αφομοιωτικές τάσεις έναντι των αλλογενών μαθητών και σε θεσμική ανεπάρκεια της αναγνώρισης της ετερότητας. Αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών φάνηκε πως είναι η άρση των στεγανών μεταξύ γηγενών και αλλογενών. Ωστόσο, η βαθμιαία απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτήτων δείχνει να είναι το ακριβό αντίτιμο.

<sup>580</sup> Αναφερόμαστε σε γλωσσικές μειονότητες (Τσάκωνες, Βλάχοι, Σλαβόφωνοι κλπ.), θρησκευτικές (Εβραϊκή, Μουσουλμανική, Καθολική), εθνικές (Αρμένιοι, Τσάμηδες, Πομάκοι κλπ.), φυλετικές (Ρομά), τις οποίες ο επίσημος λόγος αγνοούσε για δεκαετίες. Ταυτόχρονα, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ακόμη και από θεσμικά αναρμόδιους φορείς λ.χ. Χωροφυλακή (βλ. σχ. Σκορδύλης, 1994) να αλλοιωθούν τα δημογραφικά δεδομένα, προκειμένου να παρουσιάζεται έξωθεν μια εικόνα φυλετικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και εθνικής ομοιογένειας (ενδεικτικά: βλ. Καρακασίδου, 2000).

<sup>581</sup> Το habitus έχει την έννοια αντιληπτικών σχημάτων και τρόπων σκέψης και δράσης, τα οποία δημιουργούνται κάτω από ορισμένες συνθήκες (κοινωνικές, οικονομικές κλπ.) και που εξακολουθούν να υφίστανται ακόμη και αν οι αρχικές συνθήκες που τα δημιούργησαν έχουν μεταβληθεί ή εκλείψει. Παρά το ότι στο έργο του Bourdieu το habitus αναφέρεται στις ταξικές σχέσεις, μεταγενέστεροι θεωρητικοί το σχετίζουν και με εθνοτικές ή φυλετικές ταυτότητες (Stuart Wells, 1997: 423, 437).

Θα μπορούσε να αντιτείνει κανείς πως, μπρος στα κάλλη της ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία, τι είναι ο πόνος της σταδιακής –και πιθανόν σε βάθος γενεών- απώλειας της ταυτότητας; Φαινομενικά άλλωστε, αυτό το κόστος δεν δείχνει ιδιαίτερα βαρύ, καθώς τα προνόμια της «ελληνοποίησης» για τους μετανάστες στη χώρα μας αντισταθμίζουν κάθε απώλεια. Άλλωστε, μέχρι και τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες «αμερικανοποιήθηκαν» ή «γερμανοποιήθηκαν» (όσο αδόκιμοι κι αν είναι οι όροι της «...ποίησης») χιλιάδες συμπατριωτών μας, αποκομίζοντας τα οφέλη που η χώρα εγκατάστασης τους παρείχε. Ωστόσο και αυτό το δίλημμα δεν περιορίζεται στην απλουστευτική του διατύπωση, καθώς, όπως θα δούμε στη συνέχεια, οι παράγοντες της ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία είναι πιο περίπλοκοι.

## 2. Θεωρητική προσέγγιση

Για να γίνουν ευκρινέστερα τα παραπάνω, θα πρέπει να ανατρέξουμε στη θεμελιώδη έννοια της κουλτούρας, η οποία συνιστά τη βάση της τόσο ταυτότητας όσο και του αντίποδά της: της ετερότητας.

Η κουλτούρα έχει γίνει αντικείμενο εκτενών μελετών και αναλύσεων μέχρι τώρα, με συνέπεια να περιοριστούμε απλώς σε μια συνοπτική παρουσίαση της έννοιας, δεδομένου ότι η εκτενής αναφορά εκφεύγει του σκοπού του παρόντος.

Το έργο του Ιταλού διανοητή Antonio Gramsci (1891-1937) αποτελεί χρονικά την πρώτη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της κουλτούρας, έννοιας που είχε πολλαπλώς παραμεληθεί στο έργο προγενέστερων θεωρητικών (Smith, P. 2006: 79). Η αξία του έργου του δεν έγκειται απλώς στην παρουσίαση μιας ανάλυσης των θεμελιωδών εννοιών, αλλά στη σύζευξη θεωρίας και πράξης, κοινωνικής συγκρότησης και πολιτισμικού υπόβαθρου. Κατά το Γκράμσι, η κουλτούρα θεσμοθετεί τις πολιτικές και κοινωνικές σχέσεις, ανεξάρτητα από την πολιτική δομή του κράτους. Δέχεται δε ότι οι σχέσεις κουλτούρας και κοινωνίας βρίσκονται σε μια διαρκή διαλεκτική διαδικασία. Για το σχολείο μάλιστα, αναφέρει ότι είναι αναγκαία προϋπόθεση κοινωνικής συγκρότησης, όπως και διαμόρφωσης της κουλτούρας, προκειμένου οι προηγούμενες γενιές να μεταφέρουν στις επόμενες όλη την εμπειρία του παρελθόντος, δίνοντας έτσι στους νεότερους συγκεκριμένες στάσεις, ιδέες και αξίες που αποκτώνται μέσα από την επαναληπτική διαδικασία της εκπαίδευσης (Lombardi, 1986: 62).

Αξίζει να σταθούμε στο σημείο αυτό για να τονίσουμε τη σημασία που δίνεται στην κουλτούρα μέσα από το έργο του Γκράμσι. Τονίζει ότι η κουλτούρα δεν περιορίζεται σε μια απλή εγκυκλοπαιδική γνώση, «... όπου ο άνθρωπος θεωρείται μόνο σαν ένα είδος δοχείου για γέμισμα και στίβαγμα εμπειρικών στοιχείων, άσχημων και ασύνδετων γεγονότων, που έπειτα αυτός πρέπει να αρχειοθετήσει στο κεφάλι του όπως στις στήλες ενός λεξικού, για να μπορέσει μετά στην κάθε ευκαιρία ν' απαντά στους κάθε λογής ερεθισμούς του εξωτερικού κόσμου...» (Γκράμσι, 1982: 72). Η διατύπωση αυτή επισημαίνει την πραγματική διάσταση της κουλτούρας, έξω από κάθε στείο «λογιωτατισμό» (ibid: 73). Καθώς υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι πνευματικό ον ή ιστορική δημιουργία, δίνει στην κουλτούρα την έννοια της «συνείδησης του εγώ» (ibid: 75), την οργάνωση του εσωτερικού κόσμου, την κατανόηση της ιστορικής αξίας του ανθρώπου, την πρόσκτηση της κληρονομιάς, την κατάκτηση μιας ανώτερης συνείδησης.

Το γεγονός ότι ως κουλτούρα χαρακτηρίζει το σύνολο της κληρονομιάς που οι προγενέστεροι μεταβιβάζουν στους νεότερους, επισημαίνει την ύπαρξη ενός επιλεκτικού μηχανισμού, μέσα από τον οποίο η μεταβίβαση αυτή πραγματοποιείται. Επιπλέον, στο έργο του διαφαίνεται και η λεγόμενη «παιδαγωγική σχέση» η οποία δεν μπορεί να περιοριστεί στα όρια του συγκεκριμένου μηχανισμού μεταβίβασης του πολιτισμικού φορτίου από τη μία γενιά στην άλλη, αλλά επεκτείνεται σ' ολόκληρη την κοινωνία και αντικατοπτρίζει σχέσεις ηγεμονίας. Ακόμη και η έννοια της συνείδησης, δεν αποτελεί κάτι απολύτως ατομικό, αλλά αντανάκλα τις κοινωνικές σχέσεις που απαντώνται στην οικογένεια, στον οικιστικό περίγυρο, στο χωριό, ως μέρος της κοινωνίας των πολιτών. Αυτή η κοινωνία συνιστά ένα ιδιότυπο χώρο κυριαρχίας, στον οποίο έχουν μεταβιβαστεί δραστηριότητες που ανήκουν παραδοσιακά στο κράτος. Όταν, επομένως ο Γκράμσι ανέλυε τις έννοιες των διανοουμένων (παραδοσιακού και οργανικού) (Γκράμσι, 1972: 57 κ.εξ.) έθετε ουσιαστικά και τη βάση προσέγγισης της

βιομηχανικής κοινωνίας, μέσα από τις σχέσεις οργάνωσης της παραγωγής και της άσκησης ηγεμονίας μέσω της πειθούς.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τους όρους αυτούς δεν μπορεί να προσληφθεί ως ένας απλός μηχανισμός μεταβίβασης γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά θα πρέπει να λογιστεί ως μια «ευρύτερη κοινωνική λειτουργία, η οποία όχι μόνο υπερβαίνει αλλά και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και με συγκεκριμένους στόχους την ‘επικοινωνιακή σχέση’ των υποτιθέμενων ‘πρωταγωνιστών’ του» (Νούτσος, 1988: 13). Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο, καθώς αποτελεί έναν από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (Αλτουσέρ, 1994: 82) αποβλέπει στη δημιουργία μιας πολιτικής, ιδεολογικής και πολιτισμικής «ομοφωνίας», επιδιώκοντας να δημιουργήσει ένα νέο τύπο –ή επίπεδο- πολιτισμού (Borg & Mayo, 2002: 91). Βασική επιδίωξη του συγκεκριμένου μηχανισμού είναι η πολιτισμική ομογενοποίηση της κοινωνίας κάτω από ένα καθεστώς κατίσχυσης μιας ενιαίας, κοσμικής, δημόσιας, εθνικής κουλτούρας (Γεωργιάδου, Β., εισαγωγικό σχόλιο στο: Gellner, 1996: 27).

Συνεπώς, το ζήτημα της κουλτούρας δεν πρέπει να ιδωθεί απλώς ως ένα περιφερειακό στοιχείο στη διαμόρφωση της κοινωνίας, αλλά ως ένα κομβικό σημείο, από το οποίο και μετά ταξινομούνται οι εμπειρίες των μαθητών και διαμορφώνονται οι στάσεις τους έναντι των πολιτισμικών στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αυτό συνιστά και το βασικό στοιχείο του επιλεκτικού μηχανισμού, όπως το θέτουν οι Kroeber & Kluckhohn, (1963: 181), μέσω του οποίου η κυρίαρχη ομάδα ταξινομεί τα στοιχεία πολιτισμού σε επιτρεπτά και μη. Ενδέχεται στο σχολείο (ακόμη και μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα) να προσφέρονται τόσο τα επιτρεπτά όσο και τα αντίθετά τους, μόνο που για τα τελευταία το πολιτισμικό «φίλτρο» δεν επιτρέπει την αποδοχή τους, οπότε η γνώση τους περιορίζεται σε μια απλή επιδερμικότητα.

### 3. Η κυρίαρχη κουλτούρα

Η παράθεση των αναλύσεων ανωτέρω, μας οδηγεί στην οριοθέτηση της κυρίαρχης – κοινωνικά- κουλτούρας. Στα προγενέστερα στάδια οικονομικής (και ταυτόχρονα κοινωνικής) ανάπτυξης η άρχουσα τάξη ήταν εκείνη που επέβαλλε την κουλτούρα της. Ας μη λησμονάμε δε, ότι σε περιπτώσεις πολυεθνικών κρατικών σχημάτων, η εθνότητα που κυριαρχεί επιβάλλει και την κουλτούρα της επί των υποτελών εθνοτήτων (Αντερσον, 1997: 70 κ.εξ., Hobsbawm, 1995). Ο κοινωνικός μετασχηματισμός που βαθμιαία, επιβάλλει η εποχή του μεταμοντερνισμού (Bauman, 1992), μεταβάλλει ισόποσα και τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων και οδηγεί στη σύμπληξη ομάδων συμφερόντων. Δεδομένου ότι η φάση της μετάβασης από το μοντερνισμό στο μεταμοντερνισμό δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί, η κοινωνία μας βρίσκεται στο στάδιο της επαναδιαμόρφωσης των σχέσεων εξουσίας από το επίπεδο της κοινωνικής τάξης σ’ αυτό της ομάδας συμφερόντων. Ωστόσο, κοινός παρονομαστής των δύο καταστάσεων παραμένει η κυρίαρχη κουλτούρα, η οποία παραμένει αυτή της κυρίαρχης τάξης ή ομάδας (Rattansi, 1999). Δεδομένου ότι οι μειονότητες βρίσκονται στα όρια του κοινωνικού ιστού, με συνέπεια τόσο η οικονομική όσο και η πολιτική τους δύναμη να είναι από υποτυπώδεις έως ανύπαρκτες, η κυρίαρχη κουλτούρα επιβάλλεται στα μέλη των συγκεκριμένων ομάδων μέσα από τον πλέον ισχυρό μηχανισμό επιβολής, που είναι το σχολικό σύστημα (Green, 1997: 151 κ.εξ.). Αυτό έχει ως συνέπεια όσα από τα μέλη των μειονοτικών ομάδων φοιτούν στο σχολείο να βρίσκονται καθημερινά σε μια διαρκή αντίφαση μεταξύ των πολιτισμικών στοιχείων της ομάδας που ανήκουν και εκείνων που τους επιβάλλονται μέσα από τους αναπαραγωγικούς και νομιμοποιητικούς μηχανισμούς της εκπαίδευσης.

### 4. Η εμπειρία της ‘Δύσης’

Διεθνώς το πρόβλημα δεν είναι καινοφανές. Τα μεταναστευτικά ρεύματα του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα προς τη «Γη της Επαγγελίας», δημιούργησαν πολυσυλλεκτικές κοινωνίες. Η μακρά ιστορία της αποικιοκρατίας και η διαδικασία από-αποικιοποίησης, δημιούργησαν θύλακες ετερότητας στις χώρες της Δύσης. Μεταπολεμικά, οι χώρες που αποτέλεσαν τους χώρους υποδοχής μεταναστών (Η.Π.Α., Αυστραλία, Ο.Δ. Γερμανίας, Καναδάς, κ.ά.) ταλαντεύτηκαν αρκετά μεταξύ των ποικίλων σχημάτων διαχείρισης της

ετερότητας, προσπαθώντας να δημιουργήσουν τις υποδομές της αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ της γηγενούς πλειοψηφίας και των αλλοδαπών εθνικών μειονοτήτων. Η δυναμική και το πλήθος των μεταναστών, σε συνάρτηση με τον πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό του κράτους, επέβαλλαν ανάλογα και τα μοντέλα που επιλέχθηκαν για την εκπαίδευση των εθνικών μειονοτήτων (Castles, 2000).

Από το ένα άκρο, αυτό της αφομοιωτικής εκπαίδευσης των ΗΠΑ (Green, 1990: 171 κ.εξ., Green, 1997: 35, Fuligni, 2001, Tiedt & Tiedt 2006: 37.), μέχρι το σεπαρατιστικό μοντέλο της Γερμανίας (Παπάς, χ.χ.έ.: 166), η ετερότητα αντιμετωπίστηκε αντίστοιχα. Το ενδιαφέρον στη μελέτη των συγκεκριμένων μοντέλων είναι πως, παρά το γεγονός ότι ο πολιτικός προσανατολισμός των χωρών της Δύσης ήταν περίπου ταυτόσημος (με την εξαίρεση του κράτους προνοίας στη Σουηδία), η ετερότητα αντιμετωπίστηκε ποικιλότροπα.

Εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες, όπως ο προσανατολισμός της οικονομίας ή ο βαθμός της κοινωνικής ανοχής στην ετερότητα, ρύθμιζαν το είδος της εκπαίδευσης που παρείχετο κάθε φορά στα μέλη των μειονοτήτων (McLaren, 1997). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η γλώσσα του κράτους υποδοχής έπαιξε πάντα τον κυρίαρχο ρόλο. Από την Αμερικανική περίπτωση, όπου αναγκαία προϋπόθεση πολιτογράφησης αποτελεί η γνώση της αγγλικής γλώσσας, μέχρι τη γερμανική, όπου –παρά την συνύπαρξη παράλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων- η γνώση της γερμανικής γλώσσας καθίσταται βασικός παράγοντας κοινωνικής συνύπαρξης και ανάδειξης, η κυρίαρχη γλώσσα του κράτους παίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία.

### 5. Η εμπειρία της ‘Ανατολής’

Η περίπτωση της Σοβιετικής Ένωσης, αποτελεί το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα πολυεθνικού, πολυφυλετικού και πολυγλωσσικού κράτους. Η απογραφή του 1959 έδινε πάνω από εκατό εθνότητες και εθνοτικές ομάδες στη Σοβιετική Ένωση (Bilinski, 1964: 78). Η επιλογή της ρωσικής ως επίσημης γλώσσας της Σοβ. Ένωσης, έγινε μόνο και μόνο γιατί αποτελούσε την κύρια γλώσσα της πληθυσμιακά μεγαλύτερης ομάδας του κράτους, της ρωσικής. Εξ άλλου, η ρωσική είχε επιβληθεί από το τσαρικό καθεστώς προγενέστερα ως επίσημη γλώσσα, με υποχρεωτική τη διδασκαλία της σε όλη την επικράτεια. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υφίσταται ήδη ένα κοινό γλωσσικό υπόβαθρο μεταξύ των ετερόγλωσσων πληθυσμών της νεοσύστατης τότε Σοβιετικής Ένωσης (Gutek, 1972: 336-357). Βέβαια, στα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια στις Σοβιετικές Δημοκρατίες και στις Αυτόνομες Περιοχές της Σοβιετικής Ένωσης η ρωσική γλώσσα διδασκόταν παράλληλα με την τοπική (Smith, J., 1997). Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις, και ιδίως σε στρατηγικά ευαίσθητες περιοχές, η διδασκαλία και καλλιέργεια της τοπικής γλώσσας ενθαρρύνθηκε ιδιαίτερα, με την ίδρυση νέων σχολείων (Bilinski, 1964: 79). Η τότε πολιτική για την εκπαίδευση επιζητούσε την ανάδειξη της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας για τις εθνότητες της Σοβιετικής Ένωσης, μόνο που η διάρκειά της ήταν βραχεία. Τα πράγματα αντεστράφησαν στα τέλη της δεκαετίας του '20, όταν ξεκίνησε μια έντονη προσπάθεια εκρωσισμού της Σοβιετικής Ένωσης με πρώτο στόχο τις πλέον ευάλωτες εθνότητες: τις ολιγάριθμες. Είναι καταγεγραμμένες περιπτώσεις μειονοτήτων, των οποίων η γλώσσα αποτέλεσε αντικείμενο διωγμών ή περιορισμών.

Επί παραδείγματι, η περίπτωση των Mari, εθνικής μειονότητας φιννοουγγρικής καταγωγής που κατοικούσαν στην Αυτόνομη Σοβιετική Δημοκρατία των Μάρι, στην περιοχή του Βόλγα, είναι χαρακτηριστική. Η γλώσσα τους, που συγγενεύει με τη Φινλανδική, αντιμετώπισε στην περίοδο 1928-1940 μια σειρά περιοριστικών μέτρων, ενώ διώξεις ασκήθηκαν προς τα μέλη της συγκεκριμένης μειονότητας που εξακολουθούσαν τη διδασκαλία, ή και απλώς τη χρήση της γλώσσας. Σε πολλά σχολεία παρατηρήθηκε σοβαρή έλλειψη δασκάλων, ενώ αρκετά αναγκάστηκαν να κλείσουν λόγω της σύλληψης όλων των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σ' αυτά. Ταυτόχρονα, οι εναπομείναντες εκπαιδευτικοί δεν είχαν κανένα εκπαιδευτικό βοήθημα στη γλώσσα τους, καθώς όλα τα σχετικά βιβλία είχαν κατασχεθεί και καταστραφεί (Sanukon, 1996: 676).

Μεταπολεμικά μάλιστα, ο γλωσσικός και πολιτισμικός εκρωσισμός συνεχίστηκε διαρκώς εντεινόμενος, κάτω από το μαρξιστικό ιδεολογικό πρίσμα ότι οι προλετάριοι δεν έχουν πατρίδα, αποσκοπώντας στην ομογενοποίηση της κοινωνίας (Bilinski, 1964: 78). Για

τη Σοβιετική Ένωση τόσο προπολεμικά όσο και κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες η ενότητα μεταξύ των εθνοτικών και γλωσσικών ομάδων αποτελούσε ζωτικό παράγοντα επιβίωσης. Και ναι μεν η ιδεολογία έπαιξε ένα σημαντικό ενοποιητικό ρόλο –δημιουργώντας ένα πλέγμα συνοχής– οι αποσχιστικές τάσεις ουδέποτε έπαψαν να υφίστανται ως μια εν δυνάμει απειλή. Για το λόγο αυτό ο ρόλος που η γλώσσα του σχολείου διαδραμάτισε υπήρξε καθοριστικός στην προσπάθεια ομογενοποίησης της Σοβιετικής κοινωνίας.

### **6. Η επίφαση της «Διαπολιτισμικότητας»**

Σήμερα, παρά το γεγονός ότι το έθνος-κράτος φθίνει ως κυρίαρχη οντότητα και ενώ βλέπουμε ότι τα κράτη εκχωρούν όλο και περισσότερες αρμοδιότητες για τα εκπαιδευτικά πράγματα σε περιφερειακούς φορείς ή σε διεθνείς οργανισμούς, εν τούτοις το ζήτημα της κυρίαρχης γλώσσας και της κυρίαρχης κουλτούρας παραμένει επίκαιρο. Δεδομένου ότι το σύνολο της κρατικής μηχανής και της κοινωνικής δραστηριότητας κινείται σε μονογλωσσική τροχιά, η γνώση της επίσημης/κυρίαρχης γλώσσας αποτελεί τη βασική προϋπόθεση συμμετοχής στο κοινωνικό γίνεσθαι. Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, το σχολείο αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις και καλλιεργεί τη μονοπολιτισμικότητα.

Θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να τονιστεί αυτό, δεδομένου ότι οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές δομές γύρω από το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας θεωρούνται πανάκεια, ενώ η προσπάθεια που καταβάλλεται αφορά στη βελτιστοποίηση των μεθόδων, χωρίς να συνοδεύονται από ανάλογη προσπάθεια μεταβολής των κοινωνικών συνθηκών.

Το ζήτημα αυτό δεν αφορά τη χώρα μας αποκλειστικά. Ενδεικτικά θα παραθέσουμε μερικές δημοσιευμένες απόψεις που αφορούν τη Σλοβενία (Ermenc, 2005), τις Βαλτικές χώρες (Asser, et.al, 2004) και την Ολλανδία (Driessen, 2000). Και οι τρεις μελέτες στις οποίες αναφερόμαστε, απηχούν λίγο ως πολύ την αυτή άποψη: τα εκπαιδευτικά συστήματα αυτών των χωρών, παρά τις φαινομενικές προθέσεις μεταβολής προς ένα περισσότερο πολυπολιτισμικό μοντέλο, δεν προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, απεναντίας αναπαράγουν έναν εθνοκεντρικό (και εν μέρει ευρωκεντρικό) λόγο (Ermenc, 2005: 52-53). Επίσης, διατυπώνεται μεν η βούληση για αλλαγές προς ένα εκπαιδευτικό μοντέλο περισσότερο ανοιχτό στις ποικίλες πολιτισμικές διαφορές, αλλά οι από μακρού υφιστάμενες δομές δεν το επιτρέπουν (Asser, Trasberg & Vassilchenko, 2004: 39, 42). Τέλος, το παράδειγμα της Ολλανδίας είναι το πλέον χαρακτηριστικό, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη χώρα ως πρώην αποικιακή δύναμη έχει μια μακρά εμπειρία μειονοτικών θυλάκων στο έδαφός της και έχει καταβάλει σημαντικές προσπάθειες σε θεσμικό επίπεδο για την εφαρμογή πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Παρά ταύτα, τα δεδομένα σχετικών ερευνών είναι ελάχιστα ενθαρρυντικά (Driessen, 2000: 62-3),

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να γίνουν ορισμένες διευκρινίσεις. Κατ' αρχάς, ο βαθμός πολυπολιτισμικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι ανεξάρτητος του αριθμού των υποκειμένων που φοιτούν σ' αυτό και προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Εξαρτάται από τη δομή και το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, από τις μεθοδικές οδηγίες διδασκαλίας καθώς και από το βαθμό ενημερότητας των εκπαιδευτικών, ως βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, ο χαρακτηρισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος ως διαπολιτισμικού ή όχι εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο αναμειγνύονται οι πολιτισμοί μέσα σ' αυτό και αλληλεπιδρούν σε σημείο που να προκύπτει μια συνισταμένη, αποτελούμενη από ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, κατ' αναλογία των πολιτισμών που αποτελούν τις συνιστώσες της.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ο ρόλος της γλώσσας, ως βασικής συνιστώσας αυτής της διαδικασίας επαφής μεταξύ ετερόκλητων πολιτιστικών φορτίων.

Η γλώσσα αποτελεί το βασικό επικοινωνιακό εργαλείο. Παράλληλα αποτελεί φορέα νοηματοδοτήσεων και αξιών, καθώς μέσα απ' αυτή μεταφέρεται το σύνολο, σχεδόν, της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας κοινότητας. Τέλος δε, αποτελεί (ή έστω αποτέλεσε κατά το ζενίθ του αιώνα των εθνικισμών) το βασικό κριτήριο εδαφικής ενοποίησης στο πλαίσιο του έθνους-κράτους (Γκράμσι, 1981: 301).

Οι λειτουργίες αυτές της γλώσσας, καθώς δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες, δημιουργούν ένα πυκνό πλέγμα που περικλείει έναν συγκεκριμένο πολιτισμό και διαμορφώνει μια συγκεκριμένη κουλτούρα.

### 7. Η γλώσσα ως ταυτότητα

Ο Άντερσον (1997), στις Φαντασιακές Κοινότητες, μας έδωσε το πλαίσιο του ρόλου της γλώσσας στη διαμόρφωση του φαντασιακού στοιχείου, ως παράγοντα συνοχής μιας δεδομένης πληθυσμιακής κοινότητας. Στον ίδιο περίπου άξονα κινούμενος ο Gellner τονίζει τη σημασία της γλώσσας, ως θεμελιώδους στοιχείου συγκρότησης του έθνους και του φαινομένου του εθνικισμού.

Στην πολιτισμική θεωρία, η γλώσσα παίζει βαρύνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας, όχι απλώς ως στοιχείου αναγνώρισης, αλλά –το σημαντικότερο- ως φέροντος οργανισμού ενός συνόλου ιδεών, αξιών, στάσεων και αντιλήψεων. Η έννοια της ταυτότητας, η οποία συγκροτείται στη βάση της γλώσσας (Καμένκα, 1998: 22 κ.εξ), περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτιστικών στοιχείων των γενεών του παρελθόντος, τη συλλογική μνήμη και διαμορφώνει τη συλλογική νοοτροπία. Το άτομο, ως δομική μονάδα του κοινωνικού συνόλου, διαμορφώνεται από τα στοιχεία αυτά, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζει τους «κανόνες» ή το τελετουργικό της συμμετοχής στη συγκεκριμένη κοινότητα.

### 8. Η γλώσσα ως ετερότητα

Προσεγγίζοντας το ζήτημα της σχολικής γλώσσας, διαπιστώνει κανείς ότι αφ' ενός μεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ αφ' ετέρου είναι και ο επικοινωνιακός κώδικας μέσω του οποίου προσφέρεται η γνώση όλων των γνωστικών αντικειμένων. Ακόμη και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας (λ.χ. Αγγλικά) βασίζεται στην κύρια γλώσσα, καθώς οι λεξιλογικές αντιστοιχίσεις γίνονται στη βάση της μητρικής, ενώ τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα παρουσιάζονται και αναλύονται μέσω της μητρικής γλώσσας.

Ενδέχεται –κάτι όχι ιδιαίτερα σπάνιο- για τον αλλοδαπό μαθητή η ατελής γνώση της σχολικής γλώσσας να αποτελεί ανασχετικό παράγοντα πρόσκτησης της γνώσης. Επί παραδείγματι, το περιορισμένο λεξιλόγιο που ένας μαθητής διαθέτει να τον εμποδίζει στην κατανόηση γνωστικών αντικειμένων φαινομενικά άσχετων με τη γλώσσα, όπως λ.χ. η Μελέτη του Περιβάλλοντος. Σχηματικά, μπορούμε να πούμε ότι το Μέσον Επικοινωνίας (η γλώσσα) εμποδίζει το Μήνυμα (δηλ. την προσφερόμενη γνώση) να φτάσει στο Δέκτη, ακόμη κι αν οι λοιπές προϋποθέσεις της γνώσης (λ.χ. διδακτική ετοιμότητα, επίπεδο ωριμότητας του μαθητή κλπ.) πληρούνται.

Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα δεν προσδιορίζει απλώς της ετερότητα (είτε ως στοιχείου αναγνώρισης είτε ως φορέα κουλτούρας) αλλά επιπλέον, τη σηματοδοτεί και σε ένα ακόμη πεδίο, αυτό της σχολικής επίδοσης. Ο «αδύνατος» μαθητής αποτελεί στοιχείο ετερότητας που, αν σ' αυτό συνυπολογίσουμε και την εθνική, θρησκευτική, γλωσσική του διαφοροποίηση, όπως και το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας προέλευσης, ο στιγματισμός είναι αναπόφευκτος. Να, λοιπόν, που το δίλημμα που αναφέραμε ανωτέρω, δεν μπορεί να περιοριστεί στις διαστάσεις που ορίζονται από την απόρριψη της προσωπικής ταυτότητας και αποδοχή της ταυτότητας της πλειοψηφίας με αντάλλαγμα την ισότιμη συμμετοχή.

Φυσικά, πάντα σε τέτοιες περιπτώσεις υπεισέρχεται και ο αστάθμητος παράγοντας του εκπαιδευτικού. Μόνο που για το δάσκαλο καμία στάση δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη, καθώς ενδέχεται να ποικίλλει από την απόρριψη (έστω και συγκεκαλυμμένη) μέχρι την πλήρη αποδοχή της ετερότητας.

### 9. Επιλογικά

Είδαμε το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα τόσο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, όσο και στον προσδιορισμό της ετερότητας. Το σχολικό μας σύστημα συμμετέχει σ' αυτό το πλέγμα αλληλεπιδράσεων, καθώς

- διδάσκει την κυρίαρχη γλώσσα
- μέσω της κυρίαρχης γλώσσας μεταβιβάζονται οι πληροφορίες για όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου
- αναπαράγει την κυρίαρχη κουλτούρα
- μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος δεν αφήνει περιθώριο εμφάνισης και ανάπτυξης καμίας άλλης κουλτούρας, πλην της κυρίαρχης.

Με άλλα λόγια, το σχολείο ενισχύει την υφιστάμενη ταυτότητα των γηγενών μαθητών, ενώ παράλληλα επισημαίνει ακόμη πιο έντονα την ετερότητα των αλλογενών. Βασικός παράγοντας που συμβάλλει σ' αυτό είναι η σχολική γλώσσα, η οποία δρα ως ομογενοποιητικός παράγων. Δηλαδή, το δίλημμα που τίθεται σε οιονδήποτε μαθητή προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον είναι το εξής: είτε θα καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου α μάθει την κυρίαρχη γλώσσα και να αφομοιώσει τους «κανόνες» της κυρίαρχης κουλτούρας προκειμένου να οδηγηθεί στη σχολική/ ακαδημαϊκή επιτυχία, είτε θα διατηρήσει (και βελτιώσει) τη μητρική του γλώσσα, μη καταφέροντας να λειτουργήσει μέσα στο σχολικό μας σύστημα, χωρίς φυσικά να δύναται να καρπωθεί μεταγενέστερα τα οφέλη της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να προστεθεί και κάτι ακόμη: όταν στις δεκαετίες 1950-1980 η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ανέδειξε το πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων στην Εκπ/ση, η διεθνής εκπαιδευτική κοινότητα κατέστη ενήμερη αυτών των προβλημάτων, για τα οποία –παρά τις συνεχείς θεωρητικές και ερευνητικές αναφορές- δεν φάνηκε ποτέ η πολιτική διάθεση να δοθεί η δέουσα λύση. Είναι, λοιπόν, γνωστό για πάνω από μισόν αιώνα πως ένα τμήμα της κοινωνίας βρίσκεται στο περιθώριο, απ' όπου οι αναπαραγωγικοί μηχανισμοί –και μεταξύ αυτών κυρίαρχο το σχολείο- δεν επιτρέπουν παρά ελάχιστη κινητικότητα. Σήμερα, ήδη στην τρίτη δεκαετία της «νέας εποχής των μεταναστεύσεων» διαπιστώνουμε ότι το περιθώριο έχει ακόμη μεγαλύτερη χωρητικότητα. Στις κοινωνικά υποδεέστερες ομάδες της μονοπολιτισμικής κοινωνίας προστίθενται και οι κοινωνικές ομάδες των μεταναστών ή οιονδήποτε δεν συμμετέχει ισότιμα στην κυρίαρχη κουλτούρα και τη γλώσσα της. Το κοινωνικό πρόβλημα διογκώνεται και η ευθύνη του σχολείου παραμένει μεγάλη. Θεωρητικά, μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως η μέριμνα της πολιτείας είναι επαρκής. Η ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων, Φροντιστηριακών Τάξεων και Τμημάτων Υποδοχής, παρέχει πολλές δυνατότητες στους αλλογενείς μαθητές. Μόνο που η παρεχόμενη λύση, μέσω αυτών των ρυθμίσεων, αφ' ενός μεν αποβλέπει στην αφομοίωσή τους, ενώ αφ' ετέρου, το αναγκαίο τμήμα της συμμετοχής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι η απεμπόληση της φέρουσας κουλτούρας και γλώσσας τους.

Σε ποιο βαθμό, άραγε, η κοινωνία μας ωφελείται από τη διατήρηση –έστω και με τους παραπάνω τεχνητούς τρόπους- της μονοπολιτισμικότητας; Η διεθνής εμπειρία έχει αποδείξει ότι η πολιτισμική μίξη αποτελεί θετικό παράγοντα κοινωνικής εξέλιξης. Αν, επομένως, το σχολείο εμποδίζει (αν όχι καταστέλλει) τη Διαπολιτισμική Επικοινωνία, αυτό θα επιφέρει και μια σειρά συνεπειών, τόσο στη συνοχή του κοινωνικού ιστού, όσο και στην κοινωνική εξέλιξη καθαυτή.

Μια πρόχειρη ματιά στην ιστορία, δείχνει ότι οι πολυσυλλεκτικές κοινωνίες ήταν εκείνες που προόδευαν (οικονομικά, τεχνολογικά, πολιτισμικά και φυσικά κοινωνικά) (Levi-Strauss, 2003: 84). Ο πολιτισμικός απομονωτισμός απεναντίας, καθήλωσε τις φυλές των Ινδιάνων της Αμαζονίας στην λίθινη εποχή, με ό,τι επιπτώσεις αυτό συνεπάγεται: από την τεχνολογική πρόοδο μέχρι την κοινωνική συγκρότηση.

Τι πρέπει, λοιπόν, να γίνει; Θεωρούμε πολύ βασικό να κατανοηθεί η αντιφατικότητα μεταξύ του κανονιστικού λόγου για την εκπαίδευση και της πραγματικότητας. Πρέπει να καταστεί σαφές πως η «διαπολιτισμική» ιδιότητα που κοσμεί τους τίτλους των σχετικών σχολείων και αποτελεί την προμετωπίδα των σχετικών νομοθετημάτων, αποτελεί λέξη κενή περιεχομένου. Διαπολιτισμικότητα έχουμε όταν προκύπτει αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να νοηθεί ως τέτοιο ο στολισμός λ.χ. με σημαϊάκια των αιθουσών μας, ή ένα παραμύθι που ευκαιριακά θα αφηγηθεί ο αλλογενής μαθητής στην τάξη. Η διαπολιτισμικότητα διακατέχεται από τις αρχές τη ισότητας και αμοιβαιότητας μεταξύ των πολιτισμών, κάτι που ουδόλως συμβαίνει στα σχολεία μας με τη μονογλωσσική διδασκαλία και το άκαμπτο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τέλος δε, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός πως τα όρια της εκπαίδευσης είναι δεδομένα και πως η εκπαίδευση καθαυτή δεν έχει τη δυνατότητα να αντισταθμίσει τις ελλείψεις της κοινωνίας όσον αφορά το βαθμό συνειδητοποίησης της ετερότητας (May, 1999: 8).

Είναι γεγονός ότι οι κοινωνίες του ανεπτυγμένου κόσμου βρέθηκαν μπροστά στο πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας των σχολικών τάξεων ξαφνικά και απρόβλεπτα. Δεδομένης της μεταβολής των κυρίαρχων πολιτικών στάσεων και της βαθμιαίας



εγκατάλειψης των προγενέστερων σχημάτων (αφομοιωτικό, μοντέλο ένταξης) η επινόηση της διαπολιτισμικότητας επέφερε μια ευφορία, δυσανάλογη του μεγέθους της αποτελεσματικότητάς της. Θεωρούμε ότι σε μεγάλο βαθμό το εφεύρημα της διαπολιτισμικότητας έχει δώσει την εντύπωση της πανάκειας και πως η εφαρμογή του, χωρίς να στηρίζεται σε θεωρητικά σχήματα, θα δώσει τη λύση στο πρόβλημα των πολυπολιτισμικών τάξεων.

Οι διαφαινόμενες προοπτικές δεν είναι ξεκάθαρες, εκ του γεγονότος ότι η έμφαση έχει δοθεί στα διδακτικά τεχνάσματα και όχι στην διατύπωση των θεωρητικών χαρακτηριστικών του προβλήματος. Ωστόσο, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει δώσει εξαιρετικά θεωρητικά κείμενα, μόνο που οι μεταστρουκτουραλιστικές αντιλήψεις τα έθεσαν στο περιθώριο. Μήπως είναι καιρός να ξαναδιαβάσουμε τον Γκράμσι, αλλά και τον πρόωρα λησμονημένο Μπερνστάιν;

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

- Αλτουσέρ, Λ. (1994) *Θέσεις (1964-1975)*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Άντερσον, Μπ. (1997) *Φαντασιακές Κοινότητες*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Γκράμσι, Α. (1972) *Οι Διανοούμενοι*, Αθήνα: Στοχαστής.
- Γκράμσι, Α. (1981) *Λογοτεχνία και Εθνική Ζωή*, Αθήνα: Στοχαστής.
- Γκράμσι, Α. (1982) *Σοσιαλισμός και κουλτούρα*, Αθήνα: Στοχαστής.
- Gellner, E. (1996) *Η Κοινωνία Πολιτών και οι Αντίπαλοί της. Συνθήκες Ελευθερίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καμένκα, Ε. (1998) 'Πολιτικός Εθνικισμός. Η Εξέλιξη μιας Ιδέας', στο: *Εθνικισμός. Ο Σύγχρονος Ιανός* (συλλογικό), Αθήνα: Στοχαστής, σελ.13-31.
- Καρακασίδου, Α. (2000) *Μακεδονικές Ιστορίες και Πάθη 1870-1990*, Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Levi-Strauss, C. (2003) *Φυλή και Ιστορία. Φυλή και Πολιτισμός*, Αθήνα: Πατάκης.
- Lombardi, F. (1986) *Οι Παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Νούτσος, Χ. (1988) 'Η Γκραμισιανή Αντίληψη για την Παιδαγωγική Σχέση', *Δωδώνη* 3<sup>ο</sup> Μέρος, Παράρτημα αρ. 35, σελ. 9-19.
- Παπάς, Α. (χ.χ.έ.) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τόμ. Α', Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Σκορδύλης, Κ. (1994) 'Μειονότητες και Προπαγάνδα στη Βόρειο Ελλάδα κατά το Μεσοπόλεμο. Μία έκθεση του Γ.Θ. Φεσσόπουλου', *Ιστορ*, τ. 7, σελ. 43-91.
- Smith, P. (2006) *Πολιτισμική Θεωρία*, Αθήνα: Κριτική.
- Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (2006) *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξενόγλωσση:

- Asser, H., Trasberg, K. & Vassilchenko, L. (2004), 'Intercultural Education in the curriculum: some comparative aspects from the Baltic and Nordic countries', *Intercultural Education*, Vol. 15, No 1, σελ. 33-43.
- Bauman, Z. (1992) *Intimations of Postmodernity*, London: Routledge.
- Bilinski, Y. (1964) 'Education of the Non-Russian Peoples in the Soviet Union', *Comparative Education Review*, Vol. 8, No 1, June 1964, σελ. 78-89.
- Borg, C. & Mayo, P. (2002) 'Gramsci and the Unitarian School' στο: Borg, C., Buttigieg, J. & Mayo, P. (eds) *Gramsci and Education*, London: Rowman & Littlefield, σελ. 87-108.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London : Sage.
- Castles, S. (2000) 'International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends ad issues', *International Social Science Journal*, issue 165, September 2000, σελ. 269-281.
- Driessen, G. (2000) 'The Limits of Educational Policy and Practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands', *Comparative Education*, Vol. 36, No 1, σελ. 55-72.
- Ermenc, K. (2005) 'Limits of the effectiveness of intercultural education and the

- conceptualisation of school knowledge', *Intercultural Education*. Vol. 16, No 1, σελ. 41-55.
- Fuligni, A.J. (2001) 'A Comparative Longitudinal Approach to Acculturation among Children from Immigrant Families', *Harvard Educational Review*, Vol. 71, No 3, σελ. 566-578.
- Gotovos, A. (2001) 'The Politics of Diversity: Understanding Ethnic and Cultural Identity in a Global Context', *Δωδώνη*, Μέρος 3<sup>ο</sup>, τόμος 30<sup>ο</sup>, σελ. 19-33.
- Green, A. (1990) *Education and State Formation*, London: Macmillan.
- Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State*, London: Macmillan.
- Gutok, G.L. (1972) *A History of the Western Educational Experience*, Prospect Heights IL: Waveland Press.
- Kroeber, A.L. & Kluckhohn, C. (1963) *Culture: A critical review of Concepts and Definitions*, New York: Vintage Books.
- May, S. (1999) 'Introduction: Towards Critical Multiculturalism' στο: May, S. (ed.) *Critical Multiculturalism*, London: Falmer, σελ. 1-10.
- McLaren, P. (1997) 'Multiculturalism and the Postmodern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation', στο: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (eds.) *Education. Culture, Economy, Society*, Oxford: OUP, σελ. 520-540.
- Rattansi, A. (1999) 'Racism, 'Postmodernism' and Reflexive Multiculturalism' στο: May, S. (ed.) *Critical Multiculturalism*, London: Falmer, σελ. 77-112.
- Sanukov, K. (1996) 'Stalinist Terror in the Mari Republic: the Attack on 'Finno-Ugrian Bourgeois Nationalism'', *Slavonic and East European Review*, Vol. 74, No 4, October 1996, σελ. 658-682.
- Smith, J. (1997) 'The Education of National Minorities: The Early Soviet Experience' *Slavonic and East European Review*, Vol. 75, No 2, April 1997, σελ. 281-307.
- Stuart Wells, A. (1997) 'African-American Students' View of School Choice', στο: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (eds.) *Education. Culture, Economy, Society*, Oxford: OUP, σελ. 422-438.