

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ¹

Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη

Εισαγωγή

Ζούμε σε μια περίοδο που οι κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτικές εξελίξεις οδηγούν την Ευρώπη σε μια υπερεθνική οντότητα και τον κόσμο σε ένα “πλανητικό χωριό”, όπου κυριαρχεί η πολιτισμική διαφορετικότητα ή ποικιλομορφία. Η έννοια της πολιτισμικής ποικιλομορφίας αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών εθνογλωσσικών και φυλετικών χαρακτηριστικών, εθίμων, πίστεων, θρησκειών που συνυπάρχουν και χαρακτηρίζουν τη σημερινή κοινωνία. Η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί ένα ιστορικά νέο φαινόμενο, αλλά μάλλον ένα φαινόμενο που συντελείται από την εποχή που άρχισε να εξαπλώνεται ο άνθρωπος στη γη και επιταχύνεται ανάλογα με τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Ο εθνογλωσσικός χάρτης της Ευρώπης άλλαξε ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες κυρίως λόγω των μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων και των πολιτικών ανακατατάξεων (Brochmann, 1993, King & Rybaczuk, 1993, OECD, 1993, Stalker, 1994).

Ειδικότερα η χώρα μας, η οποία μέχρι πρότινος ήταν χώρα εξαγωγής εργατικού δυναμικού, έχει μετατραπεί σε χώρα εισροής μεταναστών, νόμιμων ή παράνομων καθώς και πολιτικών προσφύγων. Σημαντικός είναι επίσης ο αριθμός των παλινοστούντων Ελλήνων, ιδιαίτερα από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Σε αυτούς τους αριθμούς θα πρέπει να προστεθούν και οι υπήκοοι των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και τα άτομα που ανήκουν σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες ή προέρχονται από μικτούς γάμους. Σύμφωνα με επίσημες εκτιμήσεις το 5% του ελλαδικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μετανάστες ή πρόσφυγες ελληνικής καταγωγής καθώς και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι αθίγγανοι. Όλοι αυτοί συγκαταλέγονται στις κοινωνικές ομάδες των “πολιτισμικά διαφορετικών” (Εμκε-Πουλοπούλου, 1986, OECD, 1993, Πετρινωίτη, 1993, Δρετάκης, 1996). Οι παλινοστούντες και

αλλοδαποί μαθητές αποτελούν περίπου το 4,6% των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και με τους μαθητές της μειονότητας της Θράκης, το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 6% (Δαμανάκης, 1997). Οι εξελίξεις αυτές έχουν φέρει στην επιφάνεια προβλήματα ξενοφοβίας, κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού. Σήμερα "ο ρατσισμός αλλάζει μορφή και περιστρέφεται γύρω από το πολύπλοκο πρόβλημα της μετανάστευσης στις δυτικές κοινωνίες. Το κεντρικό του θέμα δεν είναι η βιολογική ανωτερότητα αλλά οι μη αναγώγιμες πολιτισμικές διαφορές" (Βρούζας, 1997, σ.198). Η αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων μέσα από την ενσωμάτωση της παραδοσιακής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Μερικοί θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συνεισφέρει θετικά στην καταπολέμηση του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού, άλλοι, όμως, υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν κάνει αυτό που φοβούνται οι συντηρητικοί ότι θα επιτύχει, δηλαδή, τη ριζοσπαστική κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή (Mullard, 1984, Banks, 1986, 1991). Με την έννοια αυτή, η παραδοσιακή πολυπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην παραγωγή μιας παθητικής συνείδησης απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα, ενώ η αντιρατσιστική εκπαίδευση θεωρείται ότι την αντιμετωπίζει μέσα από την παραγωγή μιας ενεργούς συνείδησης και αυτογνωσίας για τα αποτελέσματα που επιφέρει η προσπάθεια επιβολής της πολιτισμικής ομοιομορφίας. Προβάλλεται, λοιπόν, μια διχοτόμηση μεταξύ αυτών που αναφέρονται στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αυτών που αναφέρονται στην αντιρατσιστική εκπαίδευση. Η διχοτόμηση, όμως, αυτή χαρακτηρίζεται ως επίπλαστη ή λανθασμένη, γιατί υπάρχει αναγκαστικά μια επικάλυψη (Leicester, 1992) και προτείνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως σύνθεση και των δύο αυτών προσεγγίσεων (Grinter, 1985, Camilleri, 1992). Ο κοινωνικός αποκλεισμός λόγω της διαφορετικότητας του "Άλλου" συνδέεται στενά με το γενικότερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό σύστημα. Με αυτή την έννοια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί από μόνη της να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, αν δεν συνοδεύεται με ριζοσπαστικές αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο Δαμανάκης (1997) αναφέρει ότι το ζητούμενο δεν είναι μια αφομοιωτική ή διαχωριστική εκπαίδευση, αλλά μια εκπαίδευση που θα είναι κοινή για όλους και ταυτόχρονα θα ανταποκρίνεται στην πολιτιστική πολλαπλότητα και θα διασφαλίζει την πολιτισμική ετερότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τη φύση και την έννοια του πολιτισμού, των πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, εξελίξεων και αλλαγών και μπορεί να παίξει ένα ισχυρό ρόλο στην προώθηση του "πολιτισμού της ειρήνης" συνεισφέροντας στον έλεγχο και στη μείωση των συγκρούσεων (εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, κλπ), της βίας και των διακρίσεων που συμβαίνουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμι-

κές κοινωνίες (Dubbeldam, 1994). Μια τέτοια εκπαίδευση με τις ανάλογες κοινωνικές πολιτικές μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα την αναπαραγωγή του κοινωνικού αποκλεισμού των "πολιτισμικά διαφορετικών" παιδιών. Η έρευνα δείχνει ότι εκθέτοντας τους μαθητές στη γνώση για την πολιτισμική διαφορετικότητα, τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που ενώνουν τους διάφορους λαούς, τις συνεισφορές των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στην τοπική, εθνική και διεθνή πολιτισμική ανάπτυξη, βοηθάει στη διαμόρφωση περισσότερο θετικών στάσεων απέναντι στους "πολιτισμικά διαφορετικούς", στη μείωση των στερεοτύπων, των ρατσιστικών εκφράσεων και πράξεων και στην καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και του σεβασμού ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες (Webb, 1990).

Η εκπαίδευση για την πολιτισμική διαφορετικότητα μπορεί να εισχωρήσει σε όλο το φάσμα του αναλυτικού προγράμματος. Τα μαθήματα κορμού των κοινωνικών σπουδών και της γλώσσας² θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν με περιεχόμενο που αναφέρεται σε όλες τις διαστάσεις και εκφάνσεις της πολιτισμικής διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει κάθε κοινωνία. Η διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να επιτευχθεί με τον εμπλουτισμό τους με στοιχεία από τα πολιτισμικά συστήματα των μειονοτήτων και μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, 1997). Γενικά, η εισαγωγή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων κινείται στη βάση τεσσάρων αξόνων: (1) στην εξάλειψη του εθνοκεντρισμού στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, (2) στην οικοδόμηση της κατανόησης ανάμεσα στις διάφορες ομάδες καθώς και στην εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων, (3) στην εξάλειψη των εντάσεων και των συγκρούσεων και (4) στο να κάνει τα αναλυτικά προγράμματα σχετικά με τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές παραδόσεις καθώς και τις ιστορικές συνεισφορές της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Webb, 1990). Είναι γνωστό ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών. Ως μέσο διδασκαλίας το εγχειρίδιο ασκεί συγκεκριμένες λειτουργίες που σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα, την άσκηση και την εμπέδωση, την καθοδήγηση της διδασκαλίας και την κοινωνικοποίηση, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διαμόρφωση στάσεων και διαθέσεων (Καψάλης, 1996). Γενικά, το σχολικό βιβλίο κοινωνικοποιεί και διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές, διαμορφώνει κοσμοθεωρίες και ιδεολογίες, είναι πηγή άντλησης γνώσεων και καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1993, Φλουρής, 1995). Οι Μπονίδης και Χοντολίδου (1997) επιχείρησαν μια διερεύνηση και κατάταξη των ελληνικών εργασιών που αναφέρονται σε αναλύσεις περιεχομένων σχολικών εγχειριδίων. Ο μεγαλύτερος κορμός αυτών των εργασιών αφορά στην ανίχνευση και την ύπαρξη των στερεοτύ-

πων και προκαταλήψεων για το φύλο και για γειτονικούς κυρίως λαούς, την αντίχνευση και υπογράμμιση των αξιών, των προτύπων και των στάσεων που καλλιεργούνται στα σχολικά εγχειρίδια.

Η αναδιάρθρωση των σχολικών εγχειριδίων και η ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος πρέπει να βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών τόσο στην πολιτισμική τους οντότητα όσο και στο σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου, όταν δεν συγκρούεται με τις πανανθρώπινες αξίες. Τίθεται βέβαια το πρόβλημα της οικουμενικότητας και της σχετικότητας των αξιών. Η συζήτηση γύρω από το αν υπάρχουν ή όχι καθολικές ηθικές αξίες κυριαρχείται από τη διαμάχη ανάμεσα σε δύο απόψεις. Από τη μια πλευρά, υπάρχει ο μεταμοντέρνος σχετικισμός και ο νεοπραγματισμός που αρνούνται κατηγορηματικά την ύπαρξη καθολικών αξιών και πρεσβεύουν ότι η υιοθέτηση μιας οικουμενικής ηθικής θα μπορούσε να ισοπεδώσει κάθε διαφορετικότητα επιβάλλοντας την πολιτισμική ομοιομορφία (πβ. Βρύζας, 1997). Από την άλλη πλευρά, ο Πλατωνικός ιδεαλισμός και ο ανθρωπιστικός ουμανισμός, που ισχυρίζονται ότι τέτοιες αξίες όχι απλώς υπάρχουν αλλά και αποτελούν μια αντικειμενική πραγματικότητα που, κατά το Σούρλα (1997α), συνιστά έναν κόσμο ιδεών οντολογικά ανεξάρτητο από τον υλικό κόσμο που υποκύπτει στις αισθήσεις μας. Ο Μουζέλης (1997) αρνείται και τα δύο αυτά άκρα και προτείνει μια μέση οδό, την οποία χαρακτηρίζει "ιστορική/συγκριτική" και συγχρόνως "εξελεγκτική". Ειδικότερα, στη σημερινή εποχή, υποστηρίζει ο Μουζέλης, δεν είναι παράλογο να επικαλούμαστε αξίες που διεκδικούν παγκόσμια ισχύ, όπως είναι η ισότητα και η ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία κλπ. Αυτό οφείλεται, όμως, όχι σε φιλοσοφικούς-οντολογικούς λόγους, αλλά ιστορικούς και κοινωνικούς που σχετίζονται περισσότερο με τις σύγχρονες εξελίξεις και την παγκοσμιοποίηση που συντελείται. Αντίθετα, ο Σούρλας (1997β) υποστηρίζει την καθολικότητα ορισμένων βασικών αξιών, χωρίς να ασπάζεται τον Πλατωνικό ιδεαλισμό. Ορίζει δε ότι "καθολικές είναι όλες εκείνες οι ηθικές αξίες ή υποδείξεις που είναι τόσο επιτακτικές, ώστε να έχουν ως βασική μονάδα δράσης τον άνθρωπο γενικά, χωρίς προσθήκες και διακρίσεις". Το πρόβλημα της καθολικότητας των αξιών, όπως, αναφέρει ο ίδιος, δεν λύνεται με την ποσοτική αποτίμησή τους, αλλά σχετίζεται με την οπτική γωνία με την οποία κάποιος προσεγγίζει το θέμα. Έτσι, από την κοινωνιολογική πλευρά, η θέση του Μουζέλη μπορεί να είναι σωστή, από την ηθική πλευρά, όμως, μπορεί να μην είναι. Η κοινωνιολογία ασχολείται με προβλήματα γένεσης διαφόρων αξιών, ενώ η ηθική φιλοσοφία με ζητήματα που αφορούν τη δεσμευτικότητά τους. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι η άρνηση της πολιτισμικής ταυτότητας στο όνομα μιας οικουμενικής ταυτότητας μπορεί να οδηγήσει στην πολιτισμική ομοιογενο-

ποίηση. Αν η αρχή της οικουμενικότητας των αξιών αρνείται την πολιτισμική ετερότητα και την πολιτισμική ισότητα, τότε δημιουργεί θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που μπορούν να οδηγήσουν στη νομιμοποίηση εθνοκεντρικών και ευρωκεντρικών τάσεων και πρακτικών. Άρα το ζητούμενο είναι πως τα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής, εθνικής, ή γλωσσικής καταγωγής μπορούν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, ενώ παράλληλα να συμμετέχουν αρμονικά και εποικοδομητικά σε ένα κοινό πολιτισμικό σύστημα.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να εξετάσει τη θέση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και Γυμνασίου. Με άλλα λόγια, επιχειρούμε να εξετάσουμε αν η ήδη υπάρχουσα πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία αντανάκλαται στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ή αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ευρύτερες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία. Ο συγκεκριμένος δηλαδή σκοπός της έρευνας είναι να εντοπισθούν οι τυχόν αναφορές, παραλείψεις, ή διαστρεβλώσεις των σχολικών εγχειριδίων σε θέματα που αφορούν τις εθνογλωσσικές μειονότητες, την επαφή με άλλα πολιτισμικά συστήματα, το ρατσισμό και την ξеноφοβία καθώς και ο βαθμός με τον οποίο προσεγγίζονται.

Μεθοδολογία

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή αποβλέπει στην επίτευξη ποιοτικών ή/και ποσοτικών ενδείξεων, που μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε τους όρους παραγωγής ή αποδοχής των μηνυμάτων που αναφέρονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Η ανάλυση περιεχομένου προτείνει ορισμένους γενικούς κανόνες για τη σωστή διεξαγωγή μιας έρευνας. Εναπόκειται όμως στον ίδιο τον ερευνητή να επεξεργαστεί τη μέθοδο, ώστε να την προσαρμόσει στους στόχους που επιδιώκει. Με άλλα λόγια, πρέπει ο ίδιος να προσδιορίσει τους όρους κατάταξης και αξιολόγησης του υλικού που θα συγκεντρώσει (Krippendorff, 1980). Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, ακόμη και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες εφαρμόζεται με υποδειγματική συνέπεια και αυστηρότητα, θέτει από τη φύση της κάποιους περιορισμούς. Ο τεμαχισμός του κειμένου και η έμφαση στις μονάδες ανάλυσης δεν καταφέρνουν, τις περισσότερες φορές, να ανασυνθέσουν χάριν του αναγνώστη το κείμενο στο σύνολό του και δεν το εντάσσουν στην εποχή, στο χώρο και την ιδεολογική του προέλευση (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι

αναγκαίος. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια μέθοδο εμπειρικο-αναλυτικής κοινωνικής έρευνας. Η κλασική τεχνική της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου στηρίζεται στις συνήθεις στατιστικές μεθόδους, κυρίως μη παραμετρικές. Ως μονάδες ανάλυσης είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν λέξεις, παράγραφοι, ενότητες, σελίδες κ.ά. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, από την άλλη πλευρά, αποτελεί μια μέθοδο ιστορικο-ερμηνευτικής και κριτικο-διαλεκτικής κοινωνικής έρευνας. Το περιεχόμενο εξετάζεται κυρίως στο ιστορικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό του συγκείμενο. Αν και υπάρχει ένας έντονος διαχωρισμός, με αποτέλεσμα η μία ή η άλλη προσέγγιση να θεωρείται συμπληρωματική, οι τελευταίες συζητήσεις θέτουν το θέμα και την ανάγκη απεγκλωβισμού των ερευνητών από το δίπολο ποσοτική-ποιοτική ανάλυση δεδομένων (Μακράκης, 1997).

Στη συγκεκριμένη εργασία το ενδιαφέρον της ανάλυσης επικεντρώνεται στην αξιολόγηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στα σχολικά εγχειρίδια των γλωσσικών μαθημάτων και των κοινωνικών σπουδών του Δημοτικού και Γυμνασίου. Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας η οποία βασίζεται σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου και σε άλλες εννέα κατηγορίες οικουμενικών θεμάτων. Ως μονάδα μέτρησης θεωρήθηκε η ενότητα και η σελίδα. Ανάλογα με το βαθμό εμπάθνησης ή προσέγγισης στο περιεχόμενο της θεματικής κατηγορίας ταξινομήθηκε σε τρία επίπεδα με κωδικούς 1, 2, 3. Τα θέματα που κωδικοποιούνται στο πρώτο επίπεδο παρουσιάζονται αποσπασματικά, χωρίς να γίνεται συζήτηση. Στο δεύτερο επίπεδο, τα θέματα παρουσιάζονται συστηματικά και κάπως εκτενέστερα. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο, τα θέματα παρουσιάζονται συστηματικά και σε βάθος.

Το πρόβλημα της αντικειμενικότητας και της πιστότητας ελέγχθηκε με τη χρησιμοποίηση δύο ανεξάρτητων κωδικοποιητών και τον υπολογισμό των δεικτών συνάφειας στις εκτιμήσεις τους. Το ποσοστό συμφωνίας ήταν περισσότερο από 90% των καταγεγραφομένων αναφορών, γεγονός που δείχνει την αξιοπιστία των δεδομένων της έρευνας.

Συμπερασματικές διαπιστώσεις από μια πιλοτική διερεύνηση

Αν και στη φάση αυτή δεν έχει ολοκληρωθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της πιλοτικής διερεύνησης μέσα από τα οποία αναδεικνύονται τάσεις και ορισμένες διαπιστώσεις. Στα σχολικά εγχειρίδια των γλωσσικών μαθημάτων και των μαθημάτων που εμπίπτουν στην περιοχή των κοινωνικών σπουδών παρουσιάζεται σχετικά μικρός αριθμός αναφορών είτε ως αυτόνομες ενότητες είτε στα συμφραζόμενα που αφορούν θέματα της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ποικιλομορφίας. Τα σύγχρονα πολιτισμι-

κά και διαπολιτισμικά θέματα δεν αντιμετωπίζονται στο ιστορικό και κοινωνικό τους συγκείμενο. Και οι όποιες αναφορές εμφανίζονται αποσπασματικά, μονόπλευρα και χωρίς ουσιαστική διείσδυση στα αίτια, τις τάσεις και τις επιδράσεις τους. Η χώρα μας εμφανίζεται σαν να μην έχει δεχτεί άλλες πολιτισμικές επιρροές, παρά μόνο αυτές που σχετίζονται με το δυτικο-ευρωπαϊκό πολιτισμό, του οποίου η καταγωγή και εξέλιξη σχετίζεται άμεσα με τον κλασικό ελληνικό πολιτισμό. Αναφέρεται στα βιβλία της Γεωγραφίας, για παράδειγμα, ότι η Ελλάδα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ένωση (πβ. Βιβλίο Α΄ Γυμνασίου) και η ένταξή της σχετίζεται με το γεγονός ότι ο ευρωπαϊκός πολιτισμός έχει τις ρίζες του στον αρχαίο ελληνικό. Τονίζεται ιδιαίτερα η ενότητα και η συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού στο χώρο και στο χρόνο. Αναφορά γίνεται, επίσης, στους Έλληνες του εξωτερικού οι οποίοι φροντίζουν για την εθνογλωσσική τους ζωτικότητα και συνέχεια.

Η αντίδραση των Ελλήνων στη φιλοσοφία αυτή [του χωνευτηρίου] εκδηλώθηκε με πολλούς τρόπους. Ίδρυσαν ελληνικές ορθόδοξες κοινότητες, που σήμερα ο αριθμός τους ξεπερνάει τις 400. Καθεμιά απ' αυτές έχει το ναό της και στις πιο πολλές περιπτώσεις διατηρείται και κάποιο σχολείο που αγωνίζεται να εμφυσησει στα παιδιά των μεταναστών τις αρετές που πηγάζουν από την εθνική και θρησκευτική μας παράδοση (Βιβλίο Α΄ Γυμνασίου, σελ. 128-129).

Είναι χαρακτηριστικό ότι απουσιάζει η αναφορά για την ύπαρξη εθνικών, γλωσσικών, πολιτισμικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων στην Ελλάδα, προσπαθώντας με αυτό τον τρόπο να τονιστεί η εθνογλωσσική ομοιογένεια των Ελλήνων. Η λανθασμένη πεποίθηση ότι η ποικιλομορφία δημιουργεί προβλήματα σε μια χώρα (πβ. Κωστούλα-Μακράκη, υπό έκδοση) εκφράζεται στο παρακάτω απόσπασμα:

Η ένωση σ' ένα κράτος πολλών φυλών με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και τρόπο ζωής δημιουργεί προβλήματα στα νεοϊδρυθέντα κράτη της Αφρικής (βιβλίο Γεωγραφίας, ΣΤ Δημοτικού, σελ. 68).

Η παρουσία ξένων μεταναστών, νόμιμων ή παράνομων καθώς και προσφύγων απουσιάζει από τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάστηκαν εκτός από κάποιες εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, σε ένα σημείο γίνεται αναφορά στον εμφύλιο πόλεμο στην πρώην Γιουγκοσλαβία και στο μεγάλο αριθμό προσφύγων που δημιούργησε (βιβλίο Γεωγραφίας, Γ΄ Γυμνασίου, σελ. 82). Γενικά δεν γίνεται λόγος για τα πολιτισμικά συστήματα ή τις χώρες μεταναστών που έχουν κάποια παράδοση στην Ελλάδα, όπως είναι οι Αφρικανοί, οι Πακιστανοί, οι Φιλιππινέζοι και οι Πολωνοί. Η επαφή με άλλα πολιτισμικά συστήματα στα βιβλία της γλώσσας προβάλλεται μέσα στα πλαίσια εμπορικών και τουριστικών ανταλλαγών. Αναφορικά με τις πιο πρόσφατες μεταναστευτικές ομάδες υπάρχει ένα απόσπασμα που αφορά τους Αλβανούς³:

Στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι εργάζονται εκατοντάδες χιλιάδες λαθρομετανάστες Αλβανοί, τα εισοδήματα των οποίων αποτελούν σημαντική πηγή βελτίωσης του επιπέδου ζωής στην Αλβανία (βιβλίο Γεωγραφίας, Γ' Γυμνασίου, σελ. 80).

Η εστίαση των πολιτισμικών παραδειγμάτων στα κατορθώματα του δυτικο-ευρωπαϊκού κόσμου και στην άρνηση για μια κριτική αυτού του κόσμου στις σχέσεις Βορρά-Νότου και γενικότερα στο οικουμενικό πολιτισμικό γίγνεσθαι, οδηγεί στο διαχωρισμό μεταξύ "ανώτερων" και "κατώτερων" πολιτισμικών κόσμων και συστημάτων. Στα βιβλία της Γλώσσας του Γυμνασίου υπάρχουν πολλές αναφορές στις μεγάλες ανακαλύψεις και εφευρέσεις προερχόμενες από το δυτικο-ευρωπαϊκό κόσμο καθώς και στη συμβολή της Ευρώπης στην καλλιέργεια των γραμμάτων και τεχνών.

Διερευνώντας τα κείμενα που περιέχονται στα σχολικά βιβλία των γλωσσικών μαθημάτων και των κοινωνικών σπουδών του Δημοτικού και του Γυμνασίου, συνειδητοποιούμε ότι δεν προβάλλεται ένα ανοικτό πνεύμα διαπολιτισμικής προσέγγισης, αλλά παρέχονται γνώσεις με τη μορφή πληροφοριών για την ποικιλομορφία των πολιτισμών και απομένει στον εκπαιδευτικό η ευθύνη να καλλιεργήσει την οικουμενική αντίληψη για την πολιτισμική διαφορετικότητα. Προβάλλεται επίσης μια έντονα εθνοκεντρική παρά διαπολιτισμική διάσταση. Λίγες νύξεις ή αναφορές γίνονται για την τέχνη, τη λογοτεχνία, τη γλώσσα άλλων λαών ή πολιτισμών που δεν βασίζονται στο δυτικο-ευρωπαϊκό πολιτισμό. Αν και αναφέρονται θέματα όπως η μετανάστευση, ο αποικισμός και οι ανακαλύψεις νέων εδαφών, δεν εξετάζονται ούτε παρουσιάζονται αυτά τα θέματα μέσα από μια σφαιρική, κριτική, ολιστική και διακλαδική προσέγγιση, ούτε αξιοποιούνται με τρόπο που να αποτελέσουν αφετηρίες για μια διαπολιτισμική κατανόηση. Τονίζονται οι ιδιαίτερες αρετές και αξίες που βοήθησαν το ελληνικό έθνος να επιζήσει χωρίς να γίνεται αναφορά στις πολιτισμικές επιδράσεις των λαών που πέρασαν από τον ελληνικό χώρο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το εξώφυλλο του βιβλίου της Μελέτης του Περιβάλλοντος, στο οποίο ενώ ο τίτλος αναφέρει "Εμείς και ο κόσμος", δείχνει τα παιδιά να κοιτούν την Ελλάδα.

Γίνεται φανερό ότι πολύ μικρός αριθμός κειμένων σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με θέματα που αντανakλούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία και αφορούν την ύπαρξη εθνικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών μειονοτήτων, θέματα ρατσισμού και ξενοφοβίας. Μια ομάδα που επίσης δεν βλέπουμε να παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια είναι οι παλινοσούντες Έλληνες οι οποίοι έχουν κοινωνικοποιηθεί σε ένα άλλο περιβάλλον. Είναι σημαντικό να μπορείς να δεις τον εαυτό σου να αντανakλάται στα εγχειρίδια (πβ. Κωστούλα-Μακράκη, υπό έκδοση) τα οποία πρέπει να έχουν άμεση σχέση με την εμπειρία των μαθητών και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (πβ. Δαμανάκης, 1997).

Οι διαπιστώσεις αυτές δεν είναι άσχετες με το γενικότερο κοινωνικο-πολιτικό κλίμα και πρακτικές. Ενώ, για παράδειγμα, παρατηρείται "μία συνειδητοποίηση του ρόλου των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και κάποιο ενδιαφέρον για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παλινοστούντων, δεν αμφισβητείται η αντίληψη της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας που προωθεί το ελληνικό σχολείο" (Μάρκου, 1995, σ.165). Φαίνεται λοιπόν ότι τα σχολικά εγχειρίδια, με τις αντιφάσεις τους, ανανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα. Οπως αναφέρει και ο Δαμανάκης, (1997) υπάρχει μια αντίφαση μεταξύ της ήδη υπάρχουσας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κατάστασης που διέπει την ελληνική κοινωνία και των εκπαιδευτικών μέτρων που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα για την αντιμετώπισή της. Για να προετοιμάσουμε, λοιπόν, τους μαθητές να είναι πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπως είναι πλέον η Ελλάδα, απαιτείται η ανάγκη ενός νέου είδους εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο δεν θα είναι πολιτισμικά μονόπλευρο, αλλά θα έχει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί στην υπάρχουσα κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- ¹ Η παρούσα εισήγηση είναι μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αφορά την Οικουμενική Αγωγή στην Εκπαίδευση και η οποία χρηματοδοτήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας στα πλαίσια του Προγράμματος ΠΕΝΕΔ.
- ² Αναφέρονται ιδιαίτερα αυτά τα μαθήματα γιατί η διδασκαλία τους επικεντρώνεται στην καλλιέργεια και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής ομοιογένειας του έθνους (Δραγώνα και Φραγκουδάκη, 1997). Συγκεκριμένα η ιστορία αποσκοπεί στο να διδάξει τα κατορθώματα των προγόνων και να σφρηλατήσει την εθνική υπερηφάνεια και ενότητα, ενώ η γλώσσα και η γεωγραφία επιβεβαιώνουν την εθνογλωσσική συνέχεια στο χώρο και το χρόνο (Αβδελά, 1997).
- ³ Ειδικά για τους Αλβανούς υπάρχουν πολλές αναφορές - που σχετίζονται κυρίως με τη λαθρομετανάστευση και την εγκληματικότητα- στον ελληνικό τύπο (Βαμβακάς, 1997).
- ⁴ Κυρίως στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Αβδελά, Ε.** (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι"*. Στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (Επιμ.) *Τί είν' η πατρίδα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- **Βαμβακάς, Β.** (1997). *Αλβανοί Μετανάστες στον Ημερήσιο Τύπο: Αναπαραστάσεις της Λαθραίας Υπαρξης*. *Δοκίμες*, τ. 5, 7-40.
- **Banks, J.A.** (1986). *Multicultural education and its critics: Britain and the United States*. Στο S. Modgil κ.α., (Επιμ.), *Multicultural Education: The Interminable Debate*, Lewes: the Falmer Press.
- **Banks, J.A.** (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- **Brochmann, G.** (1993). *Control in immigration policies: a closed Europe in the making*. In R. King (Επιμ.) *The New Geography of European Migrations*. London: Belhaven Press.
- **Βρύζας, Κ.** (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- **Camilleri, C.** (1992). *From multicultural to intercultural: How to move from one to the other*. Στο J. Lynch κ.α., (Επιμ.), *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. 1, *Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. London: The Falmer Press.
- **Δαμανάκης, Μ.** (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- **Dubbeldam, L.** (1994). *Development, culture and education*. Στο L. Dubbeldam κ.α., (Επιμ.), *International Yearbook of Education*. Vol. XLIV, Paris: UNESCO.
- **Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α.** (1997). *Εισαγωγή*. Στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (Επιμ.) *Τί είν' η πατρίδα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- **Δρετάκης, Μ.** (1996). *Δημογραφικές εξελίξεις στην Ελλάδα 1961-1990*. Αθήνα: Ίδρυμα Αντιμετώπισης Δημογραφικού Προβλήματος.
- **Εμκε-Πουλοπούλου, Η.** (1986). *Προβλήματα Μετανάστευσης Παλιννόστησης*. Αθήνα: Ι-ΜΕΟ, ΕΔΗΜ.
- **Grinter, R.** (1985). *Bridging the Gulf: The Need for Antiracist Multicultural Education*. *Multicultural Teaching*, Vol. 1, No. 2, 7-10.
- **Καψάλης, Γ. & Δ.Φ. Χαραλάμπους** (1993). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Θεσσαλονίκη.
- **Καψάλης, Γ.** (1996). *Η Εκπαίδευση της Ελληνικής Μειονότητας της Αλβανίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- **King R., & Rybaczuk, K.** (1993). *Southern Europe and the international division of labour: from emigration to immigration*. Στο R. King (Επιμ.), *The New Geography of European Migrations*. London: Belhaven Press.
- **Krippendorff, K.** (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage.
- **Κωστούλα-Μακράκη, Ν.** (υπό έκδοση). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- **Leicester, M.** (1992). *Antiracism versus new multiculturalism: Moving beyond the international debate*. Στο J. Lynch κ.α., (Επιμ.), *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. 3, *Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction*. London: The Falmer Press.
- **Μακράκης, Β.** (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- **Μάρκου, Γ.** (1995). *Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα*. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.
- **Μουζέλης, Ν.** (1997). *Η σύγκρουση των αξιών*. Το Βήμα, 20/7.
- **Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε.** (1997). *Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης - Το παράδειγμα της Ελλάδας*. Στο Μ.Ι. Βάμβουκας & Α.Γ. Χουρδάκης (Επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Mullard, C.** (1984). *Anti-Racist Education. The Three O's*. Cardiff: National Association for Multiracial Education.
- **OECD** (1993). *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: OECD/CERI.
- **Πετρινωτή, Ξ.** (1993), *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσεάς/Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων.
- **Σούρλας, Π.Κ.** (1997α). *Αντίλογος στη διαμάχη των αξιών*. Το Βήμα, 10/08.

- **Σούγλας, Π.Κ.** (1997β). *Η καθολικότητα των ηθικών αξιών*. Το Βήμα, 24/08.
- **Stalker, P.** (1994). *The Work of Strangers: A Survey of International Labour Migration*. Geneva: International Labour Office.
- **Webb, M.** (1990). *Multicultural Education in Elementary and Secondary Schools*. ERIC Digest Number 67.
- **Φλουρής, Γ.** (1995). *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας*. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος.