

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από την «εθνική παιδεία» στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση»: ένα σύντομο ιστορικό περίγραμμα

Ο θεσμός της εκπαίδευσης, όπως τον αντιλαμβανόμαστε σήμερα, ή, για να είμαστε ακριβέστεροι, η τυπική δημόσια εκπαίδευση, συνδέεται άμεσα με το έθνος-κράτος. Η δημόσια εκπαίδευση, ως σύλληψη και ως εφαρμογή, ξεκινά στον δυτικό κόσμο την εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης, όταν οι ανάγκες για εξειδίκευση που προέκυψαν από την ανάπτυξη της βιομηχανικής παραγωγής, αλλά και η ανάγκη για ομογενοποίηση που προέκυψε κατά τη συγκρότηση του εθνικού κράτους, οδηγούν στη σταδιακή μεταβίβαση των σχετικών με την εκπαίδευση αρμοδιοτήτων από την οικογένεια και την εκκλησία –τους βασικότερους δηλαδή φορείς εκπαίδευσης κατά την εποχή της προνεωτερικότητας– στο κράτος.

Το κεντρικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό σύστημα, που συνιστά τον κύριο φορέα της «εθνικής παιδείας», αποτελεί πολύ σημαντικό τμήμα της κρατικής υποδομής, το οποίο λειτουργεί με σκοπό να καλλιεργεί και να διαδίδει την έγκυρη γνώση και να συγκροτεί στους πολίτες ένα βασικό και κοινό για όλους επίπεδο γραμματισμού. Αυτό το κάνει για να εξασφαλίσει τη δυνατότητα επικοινωνίας, την επαρκή κατανόηση οδηγιών, τη δυνατότητα συμμετοχής στα κοινά και τη δυνατότητα βελτίωσης του επαγγελματικού/οικονομικού και παραπέρα βιοτικού επιπέδου. Παράλληλα, το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μεριμνά για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, με στόχο την εξασφάλιση της εθνικής ομοιογένειας. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν προκρίνοντας ένα συγκεκριμένο

γλωσσικό ιδίωμα, τονίζοντας την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας και προάγοντας τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής. Με άλλα λόγια, λειτουργούν με σκοπό να διαμορφώσουν συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης (Αβδελά 1997).

Εστιάζοντας στο ζήτημα της γλώσσας –και λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες γύρω από τους οποίους δομήθηκε η σύλληψη του έθνους (Anderson 1997)–, επισημαίνουμε ότι, πέρα από τη μεγάλη συμβολική της αξία κυρίως στη συγκρότηση του εθνικού φαντασιακού, η γλώσσα είχε και έχει και μια συγκεκριμένη πρακτική αξία, κυρίως μέσω των λειτουργιών που επιτελούνται δί' αυτής. Η άγνοια της γλώσσας του κράτους απαγορεύει σ' ένα άτομο την πρόσβαση στον κρατικό μηχανισμό αλλά και σε πολλούς τομείς της αγοράς εργασίας, πράγμα που καθιστά περίπου αδύνατη τη (μέσα από αυτή την οδό) επικοινωνία με τη διοίκηση και την πρόσκτηση οικονομικής και πολιτικής δύναμης (Hobsbawm 1994).

Εφόσον επικεντρωθούμε στο ζήτημα της εθνικής ομοιογένειας, παρατηρούμε ότι η «εθνική παιδεία» αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς ομογενοποίησης του έθνους-κράτους, φροντίζοντας για τον ενστερνισμό του εθνικού μύθου, την καλλιέργεια αξιών και τη συμμόρφωση των αυριανών πολιτών με τους όρους λειτουργίας της εκάστοτε κοινωνίας. Το εθνικό κράτος διαπαιδαγωγεί πρωτίστως εθνικά υποκείμενα (Λέκκας 1996). Κάτι ακόμη που πρέπει να τονιστεί εδώ είναι ότι η εθνική διαπαιδαγώγηση συνδέεται στενά με την ολοκλήρωση του έθνους-κράτους, μέσα από την επιδίωξη ταύτισης των πολιτικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους (Αβδελά 1997). Το αιτούμενο της σύμπτωσης κράτους και έθνους, δηλαδή το αίτημα της εθνικής ολοκλήρωσης, μπορεί να προσκρούει στην παρουσία εντός των ορίων του εθνικού κράτους πληθυσμών που είτε δεν έχουν ακόμη αναπτυγμένη εθνική συνείδηση, είτε δεν συμφωνούν απόλυτα με την εικόνα του έθνους που προβάλλεται από την επίσημη εθνικιστική ιδεολογία, είτε τε-

λούν υπό την επήρεια άλλων εθνικισμών (Λέκκας 1996). Σε αυτές τις κατηγορίες εντάσσονται οι εθνοτικές ομάδες, οι εθνικές μειονότητες και οι μετανάστες.

Και στην Ελλάδα η εθνική παιδεία αποτέλεσε το όχημα για τη διάδοση της εθνικής ιδέας και ταυτόχρονα τον μηχανισμό ομογενοποίησης του εθνικού κράτους. Η καλλιέργεια της μονοπολιτισμικότητας, που συνιστά μία από τις βασικές επιδιώξεις του εθνικισμού, διέπει την ελληνική εκπαίδευση από τις απαρχές της συγκρότησής της μέχρι και σήμερα. Σχετικές αναφορές υπάρχουν στον νόμο που ιδρύει την *επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως Γραμματείαν της Επικρατείας* (1833) αλλά και στο Σύνταγμα του 1975, που ισχύει και σήμερα. Έτσι, και παρά τις όποιες κατά καιρούς μετακινήσεις ανάλογα με τη συγκυρία, η καλλιέργεια της «εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης» –κατά το γράμμα του νόμου, για όλους τους μαθητές τους δημόσιου σχολείου, ανεξαρτήτως του πολιτισμικού προφίλ τους– είναι ένα από τα κύρια μέληματα της ελληνικής εκπαίδευσης (Μυλωνάς 1998), στάση βέβαια που σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι, πέρα από τις σχετικές αναφορές στα νομικά κείμενα, η φαντασίωση της ομοιογενούς (εθνικής) κοινότητας προβάλλεται τόσο στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια όσο και στον λόγο των εκπαιδευτικών, ενώ η παρουσία «άλλων» διαφορετικής εθνότητας που είναι από παλιά εγκαταστημένοι στην περιοχή ή μεταναστών ξένης υπηκοότητας εμφανιζόταν μέχρι και τα τέλη του 20ού αιώνα ως γεγονός αποκλειστικά αρνητικό, που δημιουργεί προβλήματα στο κράτος και στους κατοίκους του (Δραγώνα 1997). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό που μπορούσε να κάνει ο «άλλος» μαθητής ήταν να περιθωριοποιηθεί ή να αφομοιωθεί, και στην περίπτωση των ιστορικών μειονοτήτων (Μουσουλμάνοι Θράκης, Ισραηλίτες) να φοιτήσει στα κοινοτικά/μειονοτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι στα έθνη-κράτη στην Ευρώπη γενικά, και στην Ελλάδα ειδικότερα, το δημόσιο σχολείο είχε από την ίδρυσή του μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και λειτουργούσε αφομοιωτικά ή απορριπτικά για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές του. Ωστόσο, μετά τα μέσα του 20ού αιώνα, αρχίζει να παρατηρείται μια σταδιακή αλλαγή στις «πεποιθήσεις» των εθνών-κρατών όσον αφορά την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών. Σε αυτό συνέβαλε καθοριστικά η επικράτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (1960) και της πεποίθησης ότι η σχολική διαρροή αποτελεί σημαντικό κοινωνικοοικονομικό πρόβλημα, καθώς και η επικράτηση νέων παιδαγωγικών θεωριών κατά την ίδια περίοδο. Λίγο αργότερα, αποφασιστικό ρόλο έπαιξε η μετανάστευση και, μετέπειτα, βεβαίως και η ονομαζόμενη «παγκοσμιοποίηση», που επέφερε και μετατόπιση σε μια σειρά από θέσεις σχετικά με το έθνος-κράτος και τις λειτουργίες του. Οι διαδικασίες της ονομαζόμενης «ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης» κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα, που συνεπέφερε τη μείωση της ισχύος των εθνών-κρατών και τη διευκόλυνση μετακίνησης εργατικού δυναμικού, ενέτεινε τα ερωτήματα γύρω από την εκπαίδευση των «άλλων». Έτσι άρχισε να ανοίγει μια συζήτηση, τόσο μεταξύ διανοουμένων όσο και μεταξύ πολιτικών, αναφορικά με το τι και κατά πόσο μπορεί να διατηρηθεί από τον πολιτισμό προέλευσης, πώς μπορεί να υπάρξει ομαλή συνύπαρξη και συμβίωση «ντόπιων» και «ξένων», πώς μπορεί να οικοδομηθεί ένα ελάχιστο σώμα κοινών αξιών και, εντέλει, τι μπορεί και πρέπει να γίνει σε σχέση με ζητήματα ταυτότητας και σε σχέση με την καλλιέργεια του ανήκειν σε ένα σύνολο, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τη δράση φυγόκεντρων δυνάμεων και τα πάθη των συλλογικοτήτων στη μετανεωτερικότητα. Μέσα από αυτή την πορεία και διεργασία, προέκυψε σταδιακά και η μετατόπιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από θέσεις σκληρά εθνοκεντρικές σε θέσεις περισσότερο συμπεριληπτικές, και ακολούθως η σύλληψη και η εφαρμογή προγραμμάτων «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».