

Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο, περιλαμβάνουν σήμερα πληθυσμούς που χρησιμοποιούν, για ορισμένες τουλάχιστον επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής τους ζωής, μια γλώσσα διαφορετική τόσο από την καθιερωμένη επίσημη κοινή όσο και από τις διαλεκτικές της παραλλαγές. Οι πληθυσμοί αυτοί μπορεί να είναι:

(α) επίσημα αναγνωρισμένες γηγενείς εθνοτικές, εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες (πολίτες της χώρας),

(β) μη επίσημα αναγνωρισμένες ως μειονότητες γηγενείς εθνοτικές, εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές κοινότητες (πολίτες της χώρας),

(γ) κοινότητες μεταναστών/προσφύγων (και γενικότερα μετοίκων) που ζουν στη χώρα και δεν έχουν πολιτογραφηθεί ούτε διαθέτουν την ιθαγένεια άλλου κράτους-μέλους της Ένωσης,

(δ) κοινότητες μεταναστών που έχουν την ιθαγένεια κάποιου άλλου κράτους-μέλους της Ένωσης, αλλά ζουν και εργάζονται στη συγκεκριμένη χώρα για ένα χρονικό διάστημα,

(ε) περιηγητές από διάφορες χώρες που για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα παραμένουν στη συγκεκριμένη χώρα.

Ακόμη και χωρίς τις ομάδες αυτές, οι οποίες ενισχύουν τη γλωσσική ετερότητα μιας κοινωνίας, οι κοινωνίες των εθνικών κρατών εμφανίζουν κατά κανόνα μια γλωσσική πολυμέρεια σε επίπεδο διαλεκτικών παραλλαγών, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως λ.χ. το Βέλγιο, παρουσιάζουν μια καταστατική γλωσσική πολυμορφία.

Από ιστορικής πλευράς, η γλωσσική πολυμορφία στο πλαίσιο του εθνικού κράτους είναι ο κανόνας, ιδιαίτερα για τα εθνικά κράτη που αναδύθηκαν μέσα από κινήματα απόσχισης από πολυεθνικά μορφώματα, καθώς στη διαδικασία ανεξαρτητοποίησης συμμετείχαν ομάδες που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και γενικά στο βαθμό που στην επικράτεια της ανεξάρτητης πλέον χώρας διαβι-

ούσαν πολίτες με διαφορετικές γλώσσες. Η κωδικοποίηση της κοινής και η διάδοσή της σε όλο τον πληθυσμό, μέσω κυρίως της εκπαίδευσης, συνιστούν τυπικές πλευρές της γλωσσικής πολιτικής (ή του γλωσσικού σχεδιασμού¹) του εθνικού κράτους και –ανάλογα με την αποτελεσματικότητα της πολιτικής αυτής– οδηγούν μεσοπρόθεσμα σε περιορισμό της γλωσσικής πολυμορφίας τόσο στη δημόσια σφαίρα όσο και στις ανεπίσημες και ιδιωτικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η πίεση για καθιέρωση και διάδοση ενός ενιαίου γλωσσικού οργάνου στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους (για την ελληνική περίπτωση: αρχικά η καθαρεύουσα και πολύ αργότερα η δημοτική) έχει συσχετιστεί συχνά με αφομοιωτικές πολιτικές του εθνικού κράτους², με πολιτικές συρρίκνωσης της πολιτισμικής ετερότητας, και έχει κατηγορηθεί από ορισμένους ως πολιτισμικός ρατσισμός³.

Η κριτική αυτή, βασισμένη κυρίως σε ένα γλωσσικό ρομαντισμό που προωθεί τη διατήρηση των γλωσσικών ειδών στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής οικολογίας⁴, βλέπει συνήθως το φόβο του εθνικού κράτους –ουσιαστικά της ηγετικής ομάδας– απέναντι στην ετερότητα και ερμηνεύει την προσπάθεια για καθιέρωση μιας ενιαίας γλώσσας ως στρατηγική για τη διαχείριση αυτού του φόβου. Ωστόσο, πέρα από την ανάγκη άσκησης ελέγχου από την πλευρά του εθνικού κράτους και των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει μια ενιαία γλώσσα για την άσκηση του ελέγχου, η ερμηνεία αυτή είναι υπερβολικά απλουστευμένη. Η ιδέα της κοινής γλώσσας και η εκπαιδευτική πεποίθηση στην προώθησή της παραπέμπουν σε πράγματα πιο θεμελιώδη από την επιβολή εκ μέρους μιας πολιτικοοικονομικής ελίτ του πολιτισμικού της προτύπου⁵. Ουσιαστικά η εκμάθηση και η

1. Βλ. E. Haugen, *Blessings of Babel: Bilingualism and language planning. Problems and pleasures*. Mouton de Gruyter: Berlin, New York, Amsterdam 1987.

2. Βλ. π.χ. Α. Καρακασίδου, *Μακεδονικές ιστορίες και πάθη 1870-1990*. Οδυσσεάς: Αθήνα 2000. Τ. Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα*. Μαύρη Λίστα: Αθήνα 1999.

3. Βλ. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson (eds), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter: Berlin 1994.

4. Ενδεικτική εδώ είναι η γλώσσα με την οποία περιγράφεται η πολλαπλότητα, αλλά και η ανάγκη για την προστασία της, με τη χρήση μεταφορών από τη φύση: «Στο γλωσσικό κήπο υπάρχουν διαφορετικοί σπόροι, διαφορετικά άνθη, τα οποία συνιστούν τα εισερχόμενα στον κήπο. Έπειτα υπάρχει η διαδικασία της ανάπτυξης αυτών των σπόρων και φυτών με προϊόντα που αφορούν σε κάθε μεμονωμένο λουλούδι και κήπο. Ο τύπος του εδάφους, οι καιρικές συνθήκες και τα λιπάσματα συνιστούν το περιβάλλον ανάπτυξης στον κήπο... Ο δάσκαλος ως γλωσσικός κηπουρός πρέπει να ανταποκρίνεται στην πρόκληση των "δεδομένων" φυτών και των κλιματικών συνθηκών...» C. Baker, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Gutenberg: Αθήνα 2001, 504.

5. Οι ερμηνείες αυτού του τύπου, τις οποίες θα μπορούσε να χαρακτηρίσει κανείς «αντιεξουσιαστικές», έχουν ασφαλώς τη γοητεία τους: παρουσιάζουν τα πράγματα ως σύγκρουση ανάμεσα σε πολιτικά ισχυρούς πρωταγωνιστές της ιστορίας, οι οποίοι επιβάλλουν τις απόψεις τους (ή τα συμφέροντά τους) στους πολιτικά αδύνατους, ιδιαίτερα όταν οι τελευταίοι θεωρούνται «ύποπτοι» ή «ευάλωτοι» από πλευράς εθνικής συνείδησης.

χρήση από όλους τους πολίτες μιας κοινής γλώσσας παραπέμπει στην πολιτική αρχή της ισότητας σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή στο δημόσιο χώρο, με άλλα λόγια στο δικαίωμα διαμόρφωσης της κοινής πολιτικής βούλησης (ή γνώμης). Η συμμετοχή στο δημόσιο επικοινωνιακό γίνεσθαι, στο πλαίσιο του οποίου διαμορφώνεται η πολιτική βούληση, χωρίς την ανάγκη ενδιάμεσων μεταφραστών, προϋποθέτει την κατοχή και τη χρήση ενός κοινού και ενιαίου γλωσσικού κώδικα, τουλάχιστον. Οι εναλλακτικές λύσεις θα ήταν είτε ο αποκλεισμός αλλόγλωσσων ομάδων από το δημόσιο χώρο, λόγω αδυναμίας επικοινωνιακής πρόσβασης σ' αυτόν, είτε η δημιουργία πολλαπλών παράλληλων δημοσιότητων, καθεμιάς προσαρμοσμένης στο γλωσσικό κώδικα της αντίστοιχης γλωσσικής κοινότητας. Και οι δύο όμως περιπτώσεις βρίσκονται σε διάσταση με τις θεμελιώδεις καταστατικές αρχές λειτουργίας του νεωτερικού εθνικού κράτους⁶.

Η γλωσσική ισορροπία που επιτυγχάνεται με το γλωσσικό σχεδιασμό του εθνικού κράτους, όπως ήδη τονίστηκε, επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά που ομάδες αλλογλωσσών εντάσσονται στην επικράτεια του εθνικού κράτους, όπου πλέον διαβιούν και επικοινωνούν. Τέτοιες διευρύνσεις της γλωσσικής κοινότητας γίνονται συνήθως ύστερα από την αλλαγή των γεωγραφικών συνόρων του κράτους ή όταν αλλόγλωσσοι πληθυσμοί μετακινούνται ως πρόσφυγες ή μετανάστες από την επικράτεια ενός κράτους στην επικράτεια ενός άλλου. Οι γλωσσικές κοινότητες των ΗΠΑ, της Αυστραλίας, του Καναδά του 19ου και του 20ού αιώνα, αρκετές κοινωνίες της Δυτικής Ευρώπης μετά το 1950, η Ελλάδα πριν από 20 περίπου χρόνια –ιδιαίτερα μετά το 1990 και την κατάργηση των οικονομικών των γειτονικών σοσιαλιστικών καθεστώτων–

Η εικόνα του κακού και ταυτόχρονα αφομοιωτικού –στην πρόθεση τουλάχιστον, αν όχι στο αποτέλεσμα– κράτους και του αδύνατου και καταπιεσμένου πολίτη που χάνει τη γλωσσική του ταυτότητα προσφέρεται για πολιτική και ιδεολογική αξιοποίηση. Απλώς τα πράγματα είναι συνήθως πολύ πιο σύνθετα.

6. Από τη σκοπιά αυτή οι γλωσσικές διαμάχες στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα αυτές των αρχών του 20ού αιώνα, δεν είναι δυνατόν να εξηγηθούν επαρκώς ως «εγωισμοί» ή «διχόνοιες» των πρωταγωνιστών τους, δηλαδή με ψυχολογικούς όρους. Όσο παράδοξο κι αν φαίνεται, στη βάση της διαμάχης βρίσκεται μια συναίνεση επί της αρχής: τόσο ο Εξαρχόπουλος όσο και ο Τριανταφυλλίδης –για να αναφερθώ σε δύο κορυφαίους πρωταγωνιστές της γλωσσικής διαμάχης– υιοθετούν χωρίς επιφύλαξη την ιδέα της «κοινής», βλέπουν και οι δύο την αναγκαιότητα μιας εθνικής γλώσσας, και ταυτόχρονα πιστεύουν ότι η εκπαίδευση είναι ο πιο κατάλληλος διαμορφωτής της κοινής γλωσσικής συνείδησης (βλ. Α. Ε. Γκότοβος, *Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο*. Δωδώνη: Αθήνα 1991). Η σύγκρουση αρχίζει στο σημείο όπου πρέπει να προσδιοριστεί το περιεχόμενο της ιδέας της «κοινής»: θα είναι κοινή η καθαρεύουσα ή η δημοτική; Γι' αυτό και ένας «μετανεωτερικός συμβιβασμός» του τύπου «ας διαμορφώσουμε περισσότερες από μία κοινές, ώστε για ορισμένους να είναι κοινή η δημοτική και για άλλους η καθαρεύουσα», δε θα μπορούσε να είχε ευδοκιμήσει.

βίωσαν, και ορισμένες συνεχίζουν να βιώνουν, μια *ασυνέχεια* στην επικρατούσα γλωσσική ισορροπία κατά τη στιγμή της διεύθυνσης της γλωσσικής κοινότητας. Είναι ακριβώς κάτω από αυτές τις συνθήκες που αρχίζει να διαδίδεται ο όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία», όρος που κατά κανόνα δε διευκρινίζεται από τους χρήστες του ως προς το περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται περισσότερο ως γλωσσικός δείκτης για την έκφραση «πολιτικής ευπρέπειας» σχετικά με την επικρατούσα άποψη ως προς το χαρακτηρισμό των σύγχρονων κοινωνιών, παρά ως λειτουργικός όρος με λίγο-πολύ συγκεκριμένο περιεχόμενο και σημασιολογικά όρια⁷. Αν όμως ο όρος «πολυπολιτισμική κοινωνία» είναι ασαφής, ο όρος «πολυγλωσσική κοινωνία» είναι πιο συγκεκριμένος, στο βαθμό που η γλώσσα, ως μονάδα αναφοράς και σύγκρισης, είναι κάτι πιο οριοθετημένο σε σύγκριση με τον «πολιτισμό» εν γένει.

Στις σύγχρονες κοινωνίες των εθνικών κρατών της Ευρώπης χρησιμοποιούνται πολλές γλώσσες, όχι μόνο η επίσημη κοινή της συγκεκριμένης χώρας. Η πολυγλωσσία αυτή δε γίνεται ορατή μόνον εξαιτίας των πολιτών ενός κράτους-μέλους της Ένωσης που ζουν και εργάζονται (προσχωρινά ή μόνιμα) σε μια άλλη χώρα της Ένωσης, αλλά κυρίως λόγω του σχετικά μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων από χώρες εκτός της Ένωσης σε χώρες της Ένωσης. Αν ονομάσουμε τη γλωσσική ασυνέχεια που δημιουργείται για μια γλωσσική κοινότητα από την έλευση υπολογίσιμου αριθμού μεταναστών *διαταραχή της γλωσσικής ισορροπίας*, η οποία μέχρι τη στιγμή της εισόδου είχε επιτευχθεί στην επικράτεια του εθνικού κράτους μέσω του γλωσσικού σχεδιασμού, τότε είναι σαφές ότι η διαταραχή αυτή έχει τις ρίζες της κυρίως στην οικονομία της χώρας υποδοχής σε σχέση με την οικονομία της χώρας προέλευσης. Η ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη είναι η βασική αιτία εισαγωγής εργατικού δυναμικού, το οποίο όμως, αφού εισαχθεί, δεν εργάζεται μόνον, αλλά ταυτόχρονα επικοινωνεί και με αυτή την έννοια συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, αλλά συμβάλλει και στην αλλαγή του επικοινωνιακού χάρτη της χώρας υποδοχής. Τέτοιες γλωσσικές ασυνέχειες ή διαταραχές στη γλωσσική ισορροπία είχαμε στο παρελθόν κάθε φορά που υπήρξαν μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα. Η πορεία των νέων γλωσσών –των γλωσσών των μετοίκων– στο περιβάλλον των χωρών υποδοχής έχει μελετηθεί σε ικανοποι-

7. Η κριτική στον όρο «πολυπολιτισμική κοινωνία» αφορά το γεγονός ότι οι χρήστες του, ξεκινώντας από γλωσσικές, ενδυματολογικές, διαιτητικές κ.ά. συνήθειες των μεταναστών/προσφύγων, οι οποίες ξεχωρίζουν ως διαφορετικές από τις αντίστοιχες των γιγνηνών (κάτι που είναι αμφίβολο αν ισχύει πάντοτε, έτσι όπως συνήθως παρουσιάζεται), μεταδίδουν μια ανακριβή εικόνα συνύπαρξης σε μια χώρα ολόκληρων πολιτισμικών συστημάτων, μέσα στα οποία περιλαμβάνονται το οικονομικό, το πολιτικό, το δικαιοκτικό, το επιστημονικο-τεχνολογικό κ.ά. Βλ. Α. Ε. Γκότοβος, *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα 2001, 46.

ητικό βαθμό⁸. Τι υπάρχει συνεπώς σήμερα να μελετηθεί; Τι περιμένουμε να συμβεί με τις νέες μετακινήσεις μεταναστών και με τις αλλαγές του επικοινωνιακού χάρτη διαφορετικό από αυτά που γνωρίζουμε ήδη από τη μελέτη της ιστορίας των μεταναστευτικών ρευμάτων και κυρίως από την ιστορία της προσαρμογής των μετοίκων; Τι είναι εκείνο που μας κάνει να διστάζουμε να συμφωνήσουμε με την άποψη ότι η πορεία ένταξης των νέων μεταναστών στις χώρες υποδοχής θα είναι απλώς μια επανάληψη των όσων έχουν παρατηρηθεί σε προηγούμενες αντίστοιχες περιπτώσεις;

Υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικοί όροι κάτω από τους οποίους συντελείται σήμερα σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ένταξη των μεταναστών, τόσο των «εσωτερικών» (από χώρα της Ένωσης σε χώρα της Ένωσης) όσο κυρίως των εξωτερικών (από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία σε χώρες της Ένωσης):

1. Η παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας και η συναφής δικτύωση των μεταναστών με τη χώρα προέλευσης σε καθημερινή και συστηματική βάση (συνεχής και συστηματική τηλεοπτική, ραδιοφωνική και έντυπη παρουσία της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης)⁹.
2. Η πολιτική τοποθέτηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπέρ της γλωσσικής και γενικότερα πολιτισμικής πολλαπλότητας (επίσημος λόγος περί πολυπολιτισμικής Ευρώπης αλλά και περί πολυπολιτισμικότητας σε κάθε χώρα ξεχωριστά).

8. Βλ. J. Fishman, *Language in sociocultural change*. Stanford University Press: Stanford 1972. J. Fishman, R. L. Cooper et al., *Bilingualism in the Barrio*. Indiana University: Bloomington 1971. E. Haugen, *Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide*. University of Alabama: Alabama 1956.

9. Η παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας σημαίνει ταυτόχρονα και παγκοσμιοποίηση των επιρροών: οι επιρροές του κράτους προέλευσης είναι πολύ πιθανό να συναντήσουν το μετανάστη/μετοίκο, όπου κι αν βρίσκεται, και να του καλλιεργήσουν την εικόνα ενός έθνους με μητροπολιτικό κέντρο και διασπορά, στην οποία και ο ίδιος ανήκει, εγγράφοντας στον τηλεθεατή/ακροατή/αναγνώστη προσανατολισμούς, ενδιαφέροντα, ικανότητες και αφοσίωση που δε διαφέρουν κατ' ουσίαν από τα αντίστοιχα των μελών του ίδιου έθνους που ζουν στο μητροπολιτικό κέντρο. Με αυτή την έννοια, η επικοινωνιακή μεταχείριση των μεταναστών/μετοίκων εκ μέρους του κράτους προέλευσης δε διαφέρει από την αντίστοιχη μεταχείριση των (μη μεταναστών) μειονοτήτων που ζουν στην επικράτεια μιας άλλης χώρας: και στις δύο περιπτώσεις στόχος είναι η φανταστική ένταξη των ατόμων στην ενιαία εθνική κοινότητα, με την έννοια της ρύθμισης των προσανατολισμών, των ενδιαφερόντων, των δεξιοτήτων και της αφοσίωσης (loyalty) απέναντι στην εθνική/θρησκευτική κοινότητα προέλευσης και τους επίσημους εκπροσώπους της. Αλλιώς διατυπωμένο, η επικοινωνιακή μεταχείριση των μεταναστών/μειονοτήτων εκ μέρους του μητροπολιτικού κέντρου οδηγεί (ανεξάρτητα από το αν στοχεύει συνειδητά σε αυτό ή όχι) στην επικοινωνιακή –και επομένως εν μέρει και στην ψυχική– αποξένωσή τους από τα δρώμενα στη χώρα στην οποία ζουν, στην αποξένωση δηλαδή από τη «θετή» τους πατρίδα, όπως χωρακτηριστικά ονομάζεται η χώρα υποδοχής στη γλώσσα του μητροπολιτικού κέντρου.

3. Η εξασθένηση του εθνικού κράτους σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα επιβολής και ελέγχου ενός ενιαίου επικοινωνιακού χώρου (και αντίστοιχου οργάνου), λόγω της τεχνικής αλλά και της πολιτικής αδυναμίας να αποκρούσει τη διείσδυση ισχυρών διεθνών γλωσσών και των πολιτισμικών προϊόντων που συνδέονται με αυτές.
4. Η ενίσχυση της ιδεολογίας της πολιτισμικής (μαζί και γλωσσικής) οριοθέτησης των μειοψηφιών/μειονοτήτων απέναντι στη δεσπόζουσα ομάδα, δηλαδή απέναντι στην πολιτικά κυρίαρχη πλειοψηφία, μέσω της αναγωγής της αντίστασης στην «αφομοίωση» ως βασικού στοιχείου της τρέχουσας «πολιτικής ευπρέπειας».

Οι νέοι αυτοί όροι δεν προδικάζουν το αποτέλεσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής και ειδικότερα της γλωσσικής ένταξης των μεταναστών στις χώρες υποδοχής. Υπάρχουν ήδη δείκτες ότι –τουλάχιστον για ορισμένα τμήματα του μεταναστευτικού πληθυσμού– η ενταξιακή πορεία δεν πρόκειται να διαφοροποιηθεί αισθητά από την τυπική ενταξιακή πορεία των μεταναστευτικών πληθυσμών, όπως τη γνωρίζουμε από το παρελθόν. Θεμελιώνουν ωστόσο μια αμφιβολία ως προς το αν το σύνολο των μεταναστών ακολουθήσει τη γνωστή ενταξιακή πορεία ή όχι και αν –σε περίπτωση που έχουμε διαφορετική εξέλιξη– η προβολή αιτημάτων για πολιτισμική και γλωσσική αναγνώριση, προστασία, διατήρηση και αναπαραγωγή σηματοδοτήσει μια περίοδο πολιτισμικών και γλωσσικών συγκρούσεων ανάμεσα στην πλειοψηφία –και στους υποστηριζόμενους από αυτή θεσμούς– και τις μειοψηφίες.

Φαίνεται λοιπόν πως η κατάσταση που διαμορφώνεται σχετικά με την ενταξιακή πορεία των μεταναστευτικών πληθυσμών υπό τις νέες συνθήκες είναι αρκετά σύνθετη, ώστε να μπορεί κανείς να απαντήσει στο φαινόμενο της πολυγλωσσίας στο πλαίσιο του σύγχρονου εθνικού κράτους είτε με ένα ενθουσιώδες «ναι» είτε πάλι με ένα καχύποπτο «όχι». Από τη σκοπιά της εκπαίδευσης (και κατά προέκταση των Επιστημών της Αγωγής οι οποίες έχουν στο ερευνητικό τους στόχαστρο τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως συστήματα αλλά και ως δράση) το κεντρικό ερώτημα είναι το εξής: ποια είναι η θέση της γλώσσας των μεταναστών/μειονοτήτων στην εκπαίδευση και ποιες είναι οι συνέπειες από μια εκπαιδευτική πολιτική ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας στο σχολείο;

Το ερώτημα αυτό μπορεί να τεθεί είτε περιγραφικά, με την έννοια της αποτύπωσης της πολιτικής μιας χώρας σε ό,τι αφορά την παρουσία και την έκταση των γλωσσών των μεταναστών/μειονοτήτων στην εκπαίδευση, είτε κανονιστικά, με την έννοια της δέουσας παρουσίας και εμβέλειας των σχετικών γλωσσών στο σχολείο. Στο ζήτημα παίρνουν θέση διάφορες πλευρές:

γονείς μαθητών και εκπρόσωποί τους, οι επίσημες αρχές ή ειδικοί επιστήμονες από τις χώρες προέλευσης των μεταναστών, θεσμικά πρόσωπα των χωρών υποδοχής, όπως στην ελληνική περίπτωση το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τα αρμόδια συμβουλευτικά του όργανα (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), ειδικοί σε ζητήματα εκπαίδευσης μεταναστών, πολιτικά κόμματα και αντίστοιχοι φορείς, και τέλος ο εκπροσωπών τον εαυτό του ενδιαφερόμενος για το θέμα πολίτης της χώρας υποδοχής. Παρατηρώντας κανείς τις απαντήσεις που δίνονται σήμερα στο σχετικό ερώτημα, πρώτον, ως προς την κατεύθυνση και, δεύτερον, ως προς τη θεμελιωτική αρχή της πρότασης στην οποία καταλήγουν, διαπιστώνει σε γενικές γραμμές τα εξής:

Ως προς την κατεύθυνση, υπάρχουν δύο τάσεις, μία οικολογική-ρομαντική, η οποία υποστηρίζει τη διατήρηση των γλωσσών των μεταναστών και τη μεταβίβαση στις επόμενες γενιές, και μία ρεαλιστική, η οποία τονίζει την ανάγκη γλωσσικής προσαρμογής των μεταναστών, κυρίως των παιδιών τους, ενόψει του εκπαιδευτικού ανταγωνισμού στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας υποδοχής. Ως προς τη θεμελιωτική αρχή, το εύρος της κλίμακας είναι μεγαλύτερο και περιλαμβάνει ψυχοπαιδαγωγικές, ψυχολογικές, κοινωνικοπολιτικές και τέλος πολιτικοϊδεολογικές λογικές για τη στήριξη του ενός ή του άλλου αιτήματος. Καθώς ο διάλογος γύρω από τη γλωσσική παιδεία των γόνων των μεταναστών περνά μέσα από την αντιπαράθεση των λογικών θεμελίωσης των προτεινόμενων λύσεων, η ανάλυση αυτών των λογικών θα μπορούσε να αποτελέσει συμβολή, αν όχι στην επίλυση του προβλήματος, τουλάχιστον στην κατανόηση του ίδιου του διαλόγου. Αν η καλύτερη κατανόηση του διαλόγου διευκολύνει την προοπτική επίτευξης μιας συναίνεσης γύρω από το ζήτημα, τότε υπάρχει και ένα πρόσθετο, πολιτικό αυτή τη φορά, κίνητρο για την ανάλυση.

Ψυχοπαιδαγωγική θεμελίωση της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο: ταυτότητα, επίδοση και γλώσσα

Ορισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και γενικότερα της παρουσίας της κοινοτικής/μειονοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση υποθέτουν ότι ο δρόμος προς την επίδοση περνά μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και ότι η σχέση αυτή είναι θετική για το μαθητή, όταν συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του τελευταίου¹⁰. Η

10. Jim Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Gutenberg: Αθήνα 1999, 45.

παρουσία της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο επιτρέπει, σύμφωνα με αυτή την άποψη, τη διαμόρφωση μιας ενδυναμωτικής σχέσης, τέτοιας που στη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων στο σχολείο ο μαθητής που προέρχεται από μη προνομιούχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα από μεταναστευτική/μειονοτική οικογένεια, να αξιοποιεί την εμπειρία και την προσχολική και εξωσχολική μάθηση προς όφελός του.

Ως καθαρά παιδαγωγική θέση, η θέση της ενδυνάμωσης της ταυτότητας του μαθητή (του κάθε μαθητή και όχι μόνον εκείνου που προέρχεται από μη προνομιούχα οικογενειακά περιβάλλοντα) και γενικά της σχέσης ανάμεσα στην επίδοση και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι αρκετά παλιά, αρκετά γνωστή και πολυσυζητημένη. Το νέο στην παιδαγωγική αυτή θέση είναι ότι η παρουσία των πολιτισμικών στοιχείων της κοινότητας –και ειδικά της γλώσσας– στο σχολείο οδηγεί τους μαθητές σε θετικότερη αυτοαντίληψη και αυτό με τη σειρά του σε καλύτερες επιδόσεις, υπό την προϋπόθεση μιας θετικής και συνεργατικής παιδαγωγικής σχέσης¹¹.

Τα προβλήματα με την παραπάνω θέση είναι αρκετά, παρά τα θετικά της σημεία που στην ουσία συμπυκνώνονται στην υπενθύμιση της γνωστής παιδαγωγικής αρχής ότι η παιδαγωγική σχέση και οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού σχετίζονται στενά με τη σχολική μάθηση. Πρώτον, οι υποστηρικτές της ξεκινάνε από την υπόθεση της *παράλληλης εμπειρίας* που έχουν οι μαθητές της μειοψηφίας έξω από το σχολείο σε σύγκριση με εκείνη των μαθητών της πλειοψηφίας, σαν να ζούσαν οι δύο αυτές ομάδες σε δύο τελείως ξεχωριστούς κόσμους, έτσι ώστε, για να κάνει ο εκπαιδευτικός θετικές αναφορές στην ταυτότητα των μαθητών από οικογένειες λ.χ. μαύρων ή λατινοαμερικανικής προέλευσης Αμερικανών, να είναι αδύνατον να αναφερθεί σε κοινές για όλους τους μαθητές της τάξης του εμπειρίες, αλλά να είναι απαραίτητη η καταφυγή σε ξεχωριστές εμπειρίες για τους συγκεκριμένους μαθητές της μειοψηφίας¹². Δεύτερον, δεν υπάρχει μια συστηματική θεωρία της *ταυτότητας* πίσω από την τοποθέτηση της ενδυνάμωσης, έτσι ώστε να καταστεί σαφές για ποια ταυτότητα γίνεται λόγος και τι ακριβώς σημαίνει η έκ-

11. Αν κρίνει πάντως κανείς από την –αυθεντική, υποθέτω– ερμηνεία των θέσεων του Cummins για τα ελληνικά δεδομένα από τους πολλαπλασιαστές του έργου του στον ελληνόγλωσσο πληθυσμό, τότε η ενδυνάμωση της ταυτότητας μπορεί να προκύψει και χωρίς τη διδασκαλία και γενικότερα χωρίς την αναγνώριση και παρουσία της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο. Βλ. Ε. Σκούρτου, Εισαγωγή. Στο Jim Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, ό.π., 19-33, 32.

12. «Αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι μαθητές αμέσως ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Όλα όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο μέχρι τότε απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση» (J. Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, ό.π., 45).

φραση «ενδυνάμωση ταυτότητας» ως τεχνικός όρος, πέρα από την απλή αναφορά στην καλλιέργεια μιας θετικής αυτοαντίληψης. Τρίτον, δε γίνεται σαφές γιατί η ταυτότητα του μαθητή που χρειάζεται ενδυνάμωση πρέπει να είναι μια συλλογική ταυτότητα, και μάλιστα η εθνотική («μαύρος», «Λατινοαμερικανός» κτλ.), και όχι η προσωπική του ταυτότητα, ούτε πάλι γιατί η συλλογική, έστω, ταυτότητα που χρειάζεται ενδυνάμωση απαιτεί την παρουσία της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο.

Πέρα όμως από τα προβλήματα θεωρητικού χαρακτήρα, η ψυχοπαιδαγωγική θεμελίωση της αναγκαιότητας της παρουσίας της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο αφήνει αναπάντητες σημαντικές ερωτήσεις στο εμπειρικό πεδίο, όπως λ.χ. τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας μαθητών που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα, καθώς επίσης και τα αυξημένα ποσοστά υψηλών επιδόσεων από μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικές οικογένειες και που δεν παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα ούτε είχαν στο σχολείο τους διδασκαλία της μητρικής γλώσσας¹³. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι οι δύο βασικοί πληθυσμοί στους οποίους αναφέρεται η θεωρία της ενδυνάμωσης είναι οι Αφροαμερικανοί και οι Αμερικανοί μεξικανικής ή λατινοαμερικανικής καταγωγής. Οι αναφορές σε ομάδες από την Ευρώπη και ιδιαίτερα από την Ασία, στις οποίες και εμφανίζονται σχετικά υψηλά ποσοστά σχολικής επιτυχίας ακόμη και σε σύγκριση με μαθητές της πλειοψηφίας (των λευκών Αμερικανών) με μητρική γλώσσα τη γλώσσα του σχολείου, σπανίζουν ή απουσιάζουν. Αν όμως οι μειοψηφίες δε συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στο σχολείο, παρά το γεγονός ότι το σχολείο συμπεριφέρεται –τουλάχιστον σύμφωνα με τη θεωρία της ενδυνάμωσης– ενιαία απέναντί τους, μη αναγνωρίζοντας το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τότε υπάρχει ένα πρόβλημα με την προβλεπτική δύναμη της θεωρίας.

Κατά πάσα πιθανότητα, με βάση όσα είναι γνωστά έως σήμερα, η σχολική επιτυχία των παιδιών συνδέεται με περισσότερους παράγοντες από ό,τι η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, παρά το ότι η σχέση αυτή είναι όντως ζωτικής σημασίας¹⁴. Τέτοιοι παράγοντες είναι λ.χ. η ένταξη του μαθητή σε ομάδες συνομηλίκων στο σχολείο και εκτός σχολείου, η στάση της οικογένειας απέναντι στην εκπαίδευση, η γλωσσική και πολιτισμική απόσταση του παιδιού από το σχολείο όχι ως απόλυτο μέγεθος, αλλά όπως την αντιλαμβάνεται το σχολείο, η ιδεολογία των εκπαιδευτικών για την προσωπική και τη συλλογική ταυ-

13. Βλ. A. Campbell, Cultural identity as a social construct. Στο *Intercultural Education*, Vol. 11, No. 1, 2000, 31-39.

14. Ορισμένοι άλλωστε από τους παράγοντες αυτούς –όπως η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, οι προσδοκίες των γονέων απέναντι στα παιδιά, η πειθαρχημένη και συστηματική εργασία– προσδιορίζουν κατά πάσα πιθανότητα και την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης.

τότητα του μαθητή, οι τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης, τα μαθησιακά κενά που δημιουργούνται ιδιαίτερα κατά την πρώτη φάση της ένταξης του μαθητή, η παιδαγωγική και η διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού και τέλος η οργάνωση της σχολικής ζωής, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το εκπαιδευτικό υλικό.

Ψυχογλωσσική θεμελίωση της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο: η γλωσσική συμβατότητα σχολείου και οικογένειας

Η άποψη ότι μια πρώιμη συνάντηση δύο γλωσσών στη συνείδηση του παιδιού, μέσω της διαφοροποίησης της γλώσσας των εκπαιδευτικών θεσμών από εκείνη του οικογενειακού περιβάλλοντος (μητρική ή κοινοτική γλώσσα), θα προκαλέσει προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και ενδεχομένως γλωσσική καθυστέρηση στο παιδί είναι πολύ παλιά και χρησιμοποιήθηκε ανέκαθεν για τη νομιμοποίηση του αιτήματος για ξεχωριστά, μονόγλωσσα υπέρ της κοινοτικής γλώσσας σχολεία, είτε για δίγλωσσα σχολεία¹⁵ – στην καλύτερη περίπτωση. Στο σύνολό της η σύγχρονη ψυχογλωσσική έρευνα και η έρευνα που αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τονίζουν ακριβώς το αντίθετο: ότι η οργάνωση και η εξέλιξη της γλωσσικής μάθησης δεν επηρεάζονται αρνητικά από την ταυτόχρονη εκμάθηση των γλωσσών σε πρώιμη ηλικία και ότι το γεγονός της πρώιμης διγλωσσίας καθαυτό δε δημιουργεί προβλήματα στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού¹⁶. Οι επιφυλάξεις που έχουν εκφραστεί σχετικά με την πρώιμη ταυτόχρονη πρόσκτηση δύο γλωσσών έχουν σχέση όχι τόσο με την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού όσο με το φόβο ότι, αν η μία από τις δύο γλώσσες είναι μειοψηφική και ταυτόχρονα γλώσσα χωρίς υψηλό κύρος, η γλωσσική μετατόπιση προς τη δεσπόζουσα γλώσσα (π.χ. την Αγγλική) αργότερα θα γίνει πιο εύκολη και η απώλεια της μητρικής γλώσσας είναι ένα πολύ πιθανό ενδεχόμενο¹⁷.

Κοινωνιολογική θεμελίωση της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο: κοινωνική κινητικότητα και μητρική γλώσσα

Σύμφωνα με αυτή τη θεμελίωση, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα. Οι επιδόσεις τους στο σχολείο επομένως είναι υψηλότερες στην περίπτωση που το μέσο διδασκαλίας είναι η γλώσσα της οικογένειας. Οποιαδήποτε άλλη, πρόσθετη, γλώσσα πρέπει να εμφανίζεται στο προσκήνιο όταν ο μαθητής έχει ήδη σταθερο-

15. Βλ. C. Baker, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, ό.π., 145 κ.ε.

16. Βλ. C. Baker, ό.π., 200 κ.ε., 209 κ.ε.

17. Βλ. C. Baker, ό.π., 150.

ποιήσει τη γνώση της αρχικής (πρώτης, μητρικής) γλώσσας σε ικανοποιητικό βαθμό. Στο βαθμό που η σχολική επίδοση συνδέεται με τη διανεμητική λειτουργία του σχολείου, η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα/της μητρικής γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση για την πρόβαση σε σχολικούς τίτλους, ιδιαίτερα σε υψηλότερης αξίας σχολικούς τίτλους. Η επιχειρηματολογία αυτού του τύπου –πέρα από τις εμπειρικές της διαψεύσεις¹⁸– εμφανίζει θεωρητικές αδυναμίες, ιδιαίτερα για την περίπτωση όπου ο ανταγωνισμός για τους σχολικούς τίτλους γίνεται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας υποδοχής, στον οποίο δε δεσπόζει η κοινοτική γλώσσα. Το παράδοξο με την παραπάνω θέση, ειδικά για την τελευταία περίπτωση, είναι ότι οι κάτοχοι και χρήστες μιας μη σχετικής με τους θεσμούς της χώρας υποδοχής γλώσσας θα πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα στον ανταγωνισμό για εκπαιδευτικούς τίτλους και κοινωνική θέση απ' ό,τι οι συνομήλικόι τους με την ίδια καταγωγή (επίσης γόννοι μεταναστών) που δίνουν προτεραιότητα στον κοινωνικά κυρίαρχο γλωσσικό κώδικα¹⁹.

Πολιτικοϊδεολογική θεμελίωση της κοινοτικής γλώσσας στο σχολείο: η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως ανθρώπινο δικαίωμα

Η εξομίωση της κοινοτικής γλώσσας με τη θρησκεία σε ό,τι αφορά την αναγκαιότητα κατοχύρωσης, μέσω του ίδιου δρόμου (γλώσσα και θρησκεία

18. Στην επιχειρηματολογία αυτή στηρίχτηκε η επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, με την ενθάρρυνση των ελληνικών σχολείων, με οποιοδήποτε καθεστώς και αν αυτά λειτουργήσαν και λειτουργούν (βλ. Μ. Kanavakis, *Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Untersuchung über ihre Entstehungsgründe und -bedingungen sowie über die pädagogischen Motive griechischer Auswanderer*. Peter Lang: Frankfurt 1989). Τα προβλήματα που δημιούργησε η πολιτική αυτή τόσο για τους μαθητές που επιστρέφουν για σπουδές στην Ελλάδα όσο και για τους αποφοίτους των ελληνικών Λυκείων που επιχειρούν να ενταχθούν επαγγελματικά στη χώρα υποδοχής είναι εύγλωττοι δείκτες διάψευσης της παραπάνω προσοδείας. Βλ. Α. Ε. Γκότοβος, Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. Στο ΥΠΕΠΘ, *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών*. ΥΠΕΠΘ: Αθήνα 1997, 43-53. Βλ. επίσης D. Hopf, *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1987.

19. Το παράδοξο ερμηνεύεται εν μέρει μέσω της υπόθεσης ότι η προαναφερθείσα επιχειρηματολογία εντάσσεται οργανικά σε έναν αμυντικό εθνοκεντρικό έως εθνικιστικό λόγο εκπροσώπων των γονέων και κυρίως των συνδικαλιστικών φορέων των (αποσπασμένων) εκπαιδευτικών στο πλαίσιο προώθησης στενών επαγγελματικών και οικονομικών συμφερόντων. Βλ. Α. Gotovos, *Legitimationsprobleme von «nationalen» Bildungsangeboten für die Kinder griechischer Migranten in der BRD*. Στο *Hellinika, Jahrbuch für die Freunde Griechenlands*, 1997/98, 180-190.

= ανθρώπινα δικαιώματα), της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ή/και της διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα στο δημόσιο σχολείο έχει αποτελέσει αντικείμενο ιδεολογικής αντιπαράθεσης τόσο ανάμεσα στους γλωσσολόγους²⁰ όσο και ανάμεσα στους ακτιβιστές υπέρ των γλωσσικών δικαιωμάτων των μεταναστών/μειονοτήτων και τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών οργανισμών των κρατών υποδοχής. Η παρουσίαση της γλώσσας της κοινότητας των μεταναστών/μειονοτήτων ως γενικού (ανθρώπινου) δικαιώματος που υπερβαίνει την εθνική νομοθεσία της χώρας υποδοχής και εντάσσεται σε διακρατικές συμβάσεις ή στην ευρωπαϊκή και διεθνή νομοθεσία για την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου/των μειονοτήτων²¹ έχει πίσω της ιστορία τουλάχιστον ενός αιώνα. Η έμφαση όμως στην ισοδυναμία του γλωσσικού και του θρησκευτικού δικαιώματος σε ό,τι αφορά την υποχρέωση προστασίας είναι σχετικά πρόσφατη εξέλιξη. Πρόκειται ουσιαστικά για μια τοποθέτηση στο πλαίσιο ανάσχεσης της «αφομοίωσης»²² του πολιτισμικά διαφορετικού. Η υποχρέωση της χώρας υποδοχής –μέσω διακρατικών, υπερ-εθνικών και διεθνών κανόνων– να αναγνωρίσει και να διδάξει τη γλώσσα της κοινότητας/μειονότητας λειτουργεί, υποτίθεται, ως κυματοθραύστης της αφομοίωσης. Το δικαίωμα συνεπώς στη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, και το δικαίωμα στην επιλογή και τη διατήρηση μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού της γλώσσας που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη πολιτισμική ταυτότητα. Η μη κατοχύρωση ή η παραβίαση ενός παρόμοιου δικαιώματος χαρακτηρίζεται ως ρατσιστική πράξη, ενώ αντίθετα η πίεση για διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινοτικής γλώσσας πιστώνεται ως μορφή αντιρατσιστικής δράσης²³.

20. Βλ. π.χ. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson (eds), *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter: Berlin 1994. T. Skutnabb-Kangas, *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters: Clevedon 1981.

21. Βλ. Σ. Ε. Πετράκη, *Διεθνής προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*. Σάκκουλα: Αθήνα-Κομοτηνή 1999. Κ. Τσιτσελίης, *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*. Σάκκουλα: Αθήνα-Κομοτηνή 1996. Ε. Σελλά-Μάξη, *Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα*. Στο Κ. Τσιτσελίης, Δ. Χριστόπουλος, *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα*. Κριτική: Αθήνα 1997, 351-413.

22. Η ακριβής διατύπωση θα ήταν: «ανάσχεσης αυτού που οι υποστηρικτές των εν λόγω δικαιωμάτων ονομάζουν αφομοίωση». Ο λόγος για τη διευκρίνιση αυτή είναι ότι οι έννοιες «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «αφομοίωση» στα κείμενα των ακτιβιστών των γλωσσικών δικαιωμάτων, αλλά ακόμη και σε κείμενα με άλλη στόχευση (όπως π.χ. στο βιβλίο του Colin Baker για τη διγλωσσία, βλ. Baker 2001, ό.π.), χρησιμοποιούνται ως ισοδύναμοι σημασιολογικά όροι. Καθώς λοιπόν ο όρος «αφομοίωση» δεν οριοθετείται σημασιολογικά απέναντι στην «ένταξη», οποιαδήποτε ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να καταγγεληθεί με άνεση ως «αφομοίωση».

23. Βλ. C. Baker, ό.π., 522.

Ένα από τα πλέον παράδοξα στη βιβλιογραφία η οποία υποστηρίζει τη διγλώσση εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και γενικά την κατοχύρωση της κοινοτικής γλώσσας ως ισότιμης γλώσσας στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής –με έμφαση στο πολιτικοϊδεολογικό επιχείρημα– είναι ότι φορείς με πολύ διαφορετικούς πολιτικοϊδεολογικούς προσανατολισμούς καταλήγουν στην ίδια πρόταση. Έτσι η παρουσία της γλώσσας των μεταναστών/μειονοτήτων στο σχολείο έχει υποστηριχθεί ταυτόχρονα ως κίνηση αντίστασης στην αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής και ειδικότερα στην ισχύ «της λευκής πλειοψηφίας»²⁴, αλλά και ως εργαλείο στήριξης του πολιτικοοικονομικού status quo²⁵.

Το πρόβλημα της αξιοκρατίας και της κοινωνικής κινητικότητας

Όταν η παρουσία της γλώσσας των παιδιών των μεταναστών/μειονοτήτων στο σχολείο θεμελιώνεται μέσα από έναν ιδεολογικά φορτισμένο λόγο γύρω από την ταυτότητα και την υπαγωγή του δικαιώματος για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή της διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα στα γενικά ανθρώπινα δικαιώματα, το πρόβλημα των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών αντιμετωπίζεται με διάφορους τρόπους σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο. Στο ένα άκρο του φάσματος βρίσκεται η στρατηγική της αναγνώρισης της ισοτιμίας των σχολικών τίτλων που αποκτούν οι μαθητές στα αποκομμένα από το σχολικό δίκτυο της χώρας υποδοχής ξεχωριστά (μειο-

24. Περιγράφοντας το αίτημα για τη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών στο αμερικανικό σχολείο ο C. Baker χρησιμοποιεί τη μεταφορική εικόνα της «εγχείρησης», για να δείξει την αναγκαιότητα των συγκρουσιακών στρατηγικών μέσω των οποίων θα προωθηθεί το εν λόγω αίτημα: «Η αφαίρεση ενός οργάνου, μια επώδυνη ένεση, η αντικατάσταση ή προσθήκη ιστών με τη μεταμόσχευση ή την πλαστική χειρουργική μπορεί να είναι δραστικές και αρχικά να προκαλούν διαταραχές, θεωρούνται όμως σημαντικές, αν πρόκειται έτσι να βελτιωθεί η υγεία όλου του σώματος. Στις μειονοτικές γλωσσικές ομάδες μπορεί να δίνεται πολύ λίγη εξουσία και ελάχιστα αποζημιώσεις και να στερούνται πόρων και δικαιωμάτων. Από τη στιγμή που τα σχολεία μπορεί να διαιωνίζουν αυτή τη μη προνομιούχα και κατώτερη θέση ισχύος, οι γλωσσικές, πολιτιστικές και μορφωτικές διακρίσεις αυτού του είδους χρειάζονται ριζική επέμβαση» (C. Baker, ό.π., 542).

25. Έτσι π.χ. ο Kreeft Peyton, πρόεδρος του Κέντρου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στην Washington, D.C., και ο Donald A. Ranard, σύμβουλος εκδόσεων του ίδιου κέντρου, σε άρθρο τους στους *Τάιμς* του Λος Άντζελες (5.11.01), με τίτλο «We can't squander language skills», συνδέουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μετά την 11.9.2001 οι ομοσπονδιακές αρχές ασφαλείας στην καταπολέμηση της τρομοκρατίας με την (αφομοιωτική) γλωσσική πολιτική των ΗΠΑ και προτείνουν την αλλαγή της πολιτικής αυτής για λόγους εθνικού συμφέροντος: «*In light of our national needs, let's rethink the ways that we educate immigrant students. If we viewed the languages they know as resources to be developed rather than as obstacles to be overcome, the students would acquire a highly related skill and the nation would gain badly needed expertise.*».

νοτικά, στην ουσία) σχολεία με σχολικούς τίτλους των κανονικών σχολείων, παρ' ότι τα σχολικά προγράμματα των δύο περιβαλλόντων αποκλίνουν αισθητά μεταξύ τους²⁶. Από τη στιγμή όμως που ο εκπαιδευτικός οργανισμός μιας χώρας ικανοποιήσει ένα παρόμοιο αίτημα, δέχεται επίσημα τη διευρυνση των μεθόδων πρόσβασης σε συγκεκριμένους σχολικούς τίτλους και κατ' επέκταση σε πανεπιστημιακές σπουδές και γενικότερα στην αγορά εργασίας, δέχεται με άλλα λόγια την απόκλιση από την αρχή της αξιοκρατίας με την οποία ρυθμίζεται σε γενικές γραμμές η πρόσβαση των μαθητών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στους αντίστοιχους τίτλους.

Στο άλλο άκρο βρίσκεται το αίτημα για αλλαγή των όρων του ανταγωνισμού μέσα στο σχολείο, έτσι ώστε από ένα σχολείο που κινείται αξιοκρατικά στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος (ή του «δουτικού κανόνα», όπως χαρακτηριστικά έχει διατυπωθεί από τους επικριτές του²⁷) να προκύψει ένα σχολείο *ίσων παροχών* με την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ανάλογα με την προέλευση του μαθητή. Το επιχείρημα είναι ότι οι σχολικοί τίτλοι πρέπει να διανέμονται συμμετρικά και χωρίς η κατανομή τους να συσχετίζεται με το φύλο, τη θρησκεία, τη μητρική γλώσσα, την πολιτισμική ταυτότητα ή την καταγωγή των μαθητών. Ως προς την ονομαστική της αξία, η θέση αυτή είναι ορθή, αποτελεί άλλωστε και πάγια επίσημη θέση του –κατά τα άλλα βαλλόμενου ως «αστικού» ή «λευκού»– σχολείου. Ως προς την ουσία της όμως, είναι ευάλωτη. Διότι πώς θα θεμελιωθεί η συμμετρική κατανομή των σχολικών τίτλων σε μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο φύλου, θρησκείας, καταγωγής κτλ., αν ταυτόχρονα δεν έχει μετρηθεί η επίδοσή τους με το ίδιο μέτρο; Ποιος και γιατί θα δεχθεί μια συμμετρική κατανομή των σχολικών τίτλων, θεμελιωμένη όχι πάνω σε μια λογική με βάση την επίδοση αλλά σε μια λογική προνομοδότησης ορισμένων κατηγοριών μαθητών, με σκοπό την εκτόνωση κοινωνικών εντάσεων και με μέθοδο την τεχνητή συμμετρικότητα στη διανεμητική λειτουργία του σχολείου; Καθώς η πλειοψηφία που στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι πιθανό να δεχθεί αμαχητί την υποκατάσταση της αρχής της αξιοκρατίας από την αρχή της κοινωνικής ισορροπίας, η καταγγελία της αξιοκρατικής λογικής του σχολείου καταλήγει στην πράξη να σημαίνει τον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων για τους μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά/μειονοτικά περιβάλλοντα: προ-

26. Τυπικό παράδειγμα το αίτημα Ελλήνων γονέων και εκπροσώπων τους προς τις γερμανικές εκπαιδευτικές αρχές να αναγνωρίσουν τους τίτλους σπουδών των ελληνικών σχολείων ως ισότιμους με τους αντίστοιχους τίτλους των γερμανικών Γυμνασίων.

27. J. S. Gundara, *Western Europe: multicultural or xenophobic?*. Στο H. Barkowski, G. Hoff (Hrsg.), *Berlin Interkulturell*. Colloquium Verlag: Berlin 1991, 3-22.

τεραιότητα έχει η αντίσταση και η πολιτισμική συνέχεια, όχι η ένταξη στο σύστημα, η σχολική επιτυχία και η κοινωνική κινητικότητα.

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος ως πολιτικό πρόβλημα

Το τυπικό αίτημα που προβάλλεται προς τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας υποδοχής από γονείς ή εκπροσώπους μεταναστευτικών κοινοτήτων είναι η ένταξη της γλώσσας (σε ορισμένες περιπτώσεις και της θρησκείας²⁸) της χώρας προέλευσης στο σχολικό πρόγραμμα. Σε εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν πάγια μαθήματα με αντίστοιχη κατανομή στο ωρολόγιο πρόγραμμα ένα τέτοιο αίτημα μπορεί να αντιμετωπιστεί θετικά, είτε εάν αυξηθεί ο όγκος των ωρών διδασκαλίας (άρα και της μάθησης) για τους εν λόγω μαθητές με την προσθήκη νέων μαθημάτων είτε εάν οι μαθητές απαλλαγούν από την υποχρέωση να διδάσκονται κάποια μαθήματα και στη θέση τους διδαχθούν άλλα (μητρική γλώσσα, θρησκεία) είτε, τέλος, εάν ένα μέρος του σχολικού προγράμματος αποτελέσει αντικείμενο επιλογής εκ μέρους των μαθητών (και των γονέων τους) και στη ζώνη αυτή συμπεριληφθεί η κοινοτική/μειονοτική γλώσσα.

Σε ό,τι μεν αφορά το θρησκευτικό μάθημα, μια υποκατάσταση φαίνεται ρεαλιστική, δε συμβαίνει όμως το ίδιο και με το γλωσσικό μάθημα. Αυτός είναι ο λόγος που ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα οδηγούνται σε λύσεις κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων, στο χαρακτηρισμό δηλαδή ορισμένων μαθημάτων ως ελεύθερων επιλογών, από τις οποίες ο μαθητής επιλέγει και δηλώνει το μάθημα ή τα μαθήματα που τον ενδιαφέρουν περισσότερο. Από οργανωτικής πλευράς η λύση αυτή παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, υπάρχει όμως ένα πρόβλημα αρχής σε ό,τι αφορά τη διαδικασία αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος, έτσι ώστε να πε-

28. Για το θέμα αυτό ενδεικτική είναι η περίπτωση του Βερολίνου, όπου ήδη από το Σεπτέμβριο του 2001 έχει εισαχθεί η διδασκαλία της μουσουλμανικής θρησκείας σε δημόσια σχολεία, μετά από απόφαση (προσωρινή τον Αύγουστο και τελεσίδικη τον Οκτώβριο [25.10] του 2001) των γερμανικών δικαστικών αρχών οι οποίες, εκδικάζοντας προσφυγή της Ισλαμικής Ομοσπονδίας εναντίον των εκπαιδευτικών αρχών του ομόσπονδου κρατιδίου, αποφάσισαν υπέρ των επιχειρημάτων της Ομοσπονδίας να οργανώσει τη διδασκαλία της μουσουλμανικής θρησκείας στους μαθητές που ανήκουν στη θρησκευτική κοινότητα που εκείνη νόμιμα (δηλαδή με προγενέστερη δικαστική απόφαση του ανώτατου διοικητικού δικαστηρίου με την οποία της αναγνωρίστηκε αυτή η ιδιότητα) εκπροσωπεί. Με την απόφαση αυτή παρακάμφθηκαν οι παιδαγωγικές και οι πολιτικές αντιρρήσεις του Υπουργείου Παιδείας του Βερολίνου ότι το περιεχόμενο και το πλαίσιο της εν λόγω διδασκαλίας δεν είναι συμβατά με βασικές αρχές που διέπουν τους συνταγματικά κατοχυρωμένους στόχους του σχολείου. Βλ. εφημ. *Die Welt*, 1.11.01, «Das Islam-Urteil», εφημ. *Die Zeit*, 31.10.01, «Lieber den Bock als Gärtner».

ριέχει αυτή τη λύση, αλλά και σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότησή της. Καθώς, όταν προκρίνονται τέτοιες επιλογές, αυτό γίνεται συνήθως στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής «ρεαλπολιτικής» η οποία *a priori* αποφεύγει να τοποθετείται σε ζητήματα αρχής, δε γνωρίζουμε πώς ακριβώς θεμελιώνουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τέτοιες λύσεις και ποιες ακριβώς σκοπιμότητες κρύβονται πίσω από τις σχετικές αποφάσεις. Το ερώτημα είναι σαφές: ποιοι γονείς νομιμοποιούνται να προβάλουν αιτήματα για την ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα μορφωτικών αγαθών που ενδιαφέρουν, κυρίως ή αποκλειστικά, ένα μικρό υποσύνολο μαθητών και με ποια λογική; Θα αντιδρούσε λ.χ. εξίσου θετικά το σχολείο, εάν το αίτημα ήταν η προσθήκη μιας ακόμη ξένης γλώσσας στο αναλυτικό πρόγραμμα, επειδή ορισμένοι (μη μετανάστες) γονείς θεωρούν τη γλώσσα αυτή ως αξιόλογο μορφωτικό αγαθό για τα παιδιά τους; Θα δεχθεί με άλλα λόγια το σχολείο να μετατραπεί το αναλυτικό πρόγραμμα σε μια λίστα μορφωτικών αγαθών «α λα καρτ»;

Στο σημείο αυτό τουλάχιστον είναι φανερό ότι αιτήματα των μεταναστών για αναγνώριση και προσθήκη στο αναλυτικό πρόγραμμα πρόσθετων μαθημάτων, ερήμην της αξιολόγησής τους ως μορφωτικών αγαθών εκ μέρους των εκπροσώπων της πλειοψηφίας, θέτει το σχολείο μπροστά σε εντελώς νέα προβλήματα, που αφορούν τις διαδικασίες ορισμού της επίσημα παρεχόμενης παιδείας, και ιδιαίτερα μπροστά σε προβλήματα πολιτικής νομιμοποίησης παρόμοιων αποφάσεων. Εάν ο εκπαιδευτικός οργανισμός δεχθεί να διαπραγματευθεί ξεχωριστά με κάθε κοινωνική ομάδα για τον καθορισμό της στοχοθεσίας και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος –και γενικότερα της παιδείας– τότε αναδύονται μεζονα προβλήματα σχετικά με τη σκοπιμότητα της έγκρισης από την πλειοψηφία των πολιτών μιας χώρας της εκπαιδευτικής πολιτικής των φορέων της πολιτικής εξουσίας²⁹. Με τα σημερινά δεδομένα, ο μόνος τρόπος να ικανοποιηθεί ένα τέτοιο (κεντρικό) αίτημα είναι να περιληφθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός πολιτικού φορέα και να εγκριθεί από την πλειοψηφία των πολιτών.

Όπως λοιπόν και αν ονομάσει κανείς την κοινωνία μας, «πολυπολιτισμι-

29. Εκτός εάν προσχωρήσει κανείς στην άποψη ότι οι φορείς της πολιτικής εξουσίας εξουσιοδοτούνται στην πραγματικότητα από την πλειοψηφία των πολιτών να διαπραγματευθούν εν λευκώ με τις διάφορες «ομάδες πίεσης», οπότε αυτό που εγκρίνεται από τους πολίτες δεν είναι το περιεχόμενο της άποψης του πολιτικού φορέα, αλλά η ικανότητά του να πετυχαίνει ισορροπίες στο πλαίσιο μιας γενικευμένης «ρεαλπολιτικής» χωρίς προγραμματικές δεσμεύσεις. Πρόκειται για το γενικότερο θέμα του εάν οι κυβερνήσεις στις σύγχρονες (μετανεωτερικές;) κοινωνίες εκφράζουν περιεχόμενο ή «ύφος» και σε ποια αναλογία.

κή» ή «μονοπολιτισμική»³⁰, γεγονός παραμένει ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι σε τελευταία ανάλυση προϊόντα πολιτικών αποφάσεων, δεν ταξιδεύουν κατευθείαν από τα παιδαγωγικά εργαστήρια και τις επιστημονικές βιβλιοθήκες στα σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν ή δημιουργούνται πολιτικές πλειοψηφίες των οποίων η γνώμη γίνεται υποχρεωτικά σεβαστή στο σχολείο. Στον πολιτικό μας πολιτισμό υπάρχει –και δεν μπορεί παρά να υπάρχει– δεσπόζουσα άποψη ως προς το τι συνιστά μορφωτικό αγαθό. Η διάδοση της ιδέας ότι εξαιτίας της «πολυπολιτισμικότητας» δεν υπάρχουν πλέον εθνικές πλειοψηφίες και προτεραιότητες, ότι όλα τα προτεινόμενα μορφωτικά αγαθά είναι ισότιμα και ως εκ τούτου πρέπει να έχουν την ίδια πιθανότητα να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, ότι εν ονόματι της ισοτιμίας των πολιτισμών όποια ομάδα αποφασίσει να ορίσει κάτι ως μορφωτικό αγαθό θα μπορέσει και να επιβάλει τη συνύπαρξή του στην εκπαίδευση παράλληλα με εκείνα της πλειοψηφίας, είναι ανώφελοι ρομαντισμοί στο πλαίσιο ενός αντικρατικιστικού και αντιεξουσιαστικού λόγου με «αντιρατσιστικό» μανδύα που είναι καταδικασμένος να μείνει μετέωρος³¹. Τα εθνικά κράτη δεν έχουν ακόμη καταργηθεί και οι πλειοψηφίες των πολιτών σ' αυτά δεν αποφασίζουν ακόμη μόνον για το πού θα πάνε εκδρομή το Σαββατοκύριακο.

Εκπαιδευτικοί οργανισμοί και πολυγλωσσία

Στο νεωτερικό σχολείο του εθνικού κράτους το περιεχόμενο αλλά και το μέσο διδασκαλίας αποτελούν, όπως είπαμε, πολιτικές αποφάσεις, είναι έκφραση της πολιτικά δεσπόζουσας δημόσιας γνώμης ως προς το τι συγκροτεί *μορφωτική αξία*. Τούτο δεν αναιρείται από το γεγονός ότι μέσα στο σώμα της δημόσιας (κοινής) γνώμης ενδέχεται να συνυπάρχουν διαφορετικές και ενδεχομένως συγκρουόμενες λογικές για τη θεμελίωση της απόφασης ότι το Α ή το Β περιεχόμενο μάθησης συνιστά για τη νέα γενιά μορφωτικό αγαθό.

30. Υπέρ του χαρακτηρισμού της ως «πολυπολιτισμικής» είναι συνήθως οι ακτιβιστές των μειονοτικών δικαιωμάτων και γενικά οι επικριτές του εθνικού κράτους και του εθνικισμού ως επίσημης ιδεολογίας. Βλ. Ν. Δεμερτζής, *Ο λόγος του εθνικισμού*. Σάκκουλα: Αθήνα-Κομοτηνή 1996, 184.

31. Μιλάμε για την καλύτερη περίπτωση, όπου ο λόγος περί ισοτιμίας των πολιτισμικών στοιχείων στο χώρο του σχολείου δεν είναι απλώς στοιχείο μιας υποκριτικής ρητορικής, βασικός στόχος της οποίας είναι η προβολή και η καθιέρωση της εικόνας του ομιλητή ως σύγχρονου διανοητή, στο πλαίσιο της πολιτικής ευπρέπειας. Στη δεύτερη περίπτωση ο λόγος περί «πολυπολιτισμικότητας» και περί ισοτιμίας των πολιτισμικών μορφών έχει ενδιαφέρον ως παράδειγμα διαχείρισης εντυπώσεων και υπάγεται στην αρμοδιότητα της κοινωνικής ψυχολογίας, λιγότερο της παιδαγωγικής.

Επιβολή από εξωτερικό παράγοντα μιας προδιαγραφής για το τι οφείλει να συγκροτεί στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού του εθνικού κράτους μορφωτική αξία, ερήμην της αποδοχής αυτής της αξίας από την πλειοψηφία των πολιτών³², θα σήμαινε περιορισμό της ισχύος του σώματος των πολιτών να αποφασίζει κυρίαρχα για εκπαιδευτικά θέματα εντός της επικράτειας του εθνικού κράτους. Ο γλωσσικός ακτιβισμός υπέρ των δικαιωμάτων των μεταναστών/μειονοτήτων να διδάσκονται στη/τη γλώσσα της επιμέρους κοινότητας στην οποία ανήκουν ή τη γλώσσα της χώρας προέλευσης³³ θέτει, συνεπώς, μερίζονα ζητήματα σχετικά με βασικές πλευρές του σύγχρονου εκπαιδευτικού οργανισμού, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, αλλιώς τη νομιμοποιητική βάση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μετά από αυτά το ερώτημα από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι ποιος τον εκπροσωπεί πολιτικά και αν όποιος τον εκπροσωπεί νομιμοποιείται να ορίσει το πεδίο του σχολείου ως πολλαπλό κανονιστικό πεδίο, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να συγκατοικούν στον ίδιο χώρο πολλαπλοί ορισμοί του μορφωτικού αγαθού, ανταποκρινόμενοι κάθε φορά στις ιδιαίτερες προτιμήσεις τμημάτων του πληθυσμού που έχουν παιδιά σχολικής ηλικίας. Όποιος όμως εκπροσωπεί τον εκπαιδευτικό οργανισμό, εκτός από τις προθέσεις, δεσμεύεται να παρουσιάσει και αποτελέσματα: ποιο θα είναι το αποτέλεσμα ενός μορφωτικά διαμερισματοποιημένου σχολείου; Πώς θα αποκρούσει τότε ο εκπαιδευτικός οργανισμός τη μομφή ότι το σύστημα παράγει εκπαιδευτικές ανισότητες εξαιτίας της διάκρισης (ρατσισμού) απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, ενώ στην πραγματικότητα –ειδικά στην περίπτωση ενός μορφωτικά πολυκεντρικού σχολείου– οι διαφορές στην επίδοση είναι πολύ πιθανόν να προέρχονται από την προσκόλληση μέρους των μεταναστών/μειονοτήτων σε ένα πρόγραμμα σχολικής μάθησης προσανατολισμένο στην εθνοτική συντήρηση και αναπαραγωγή;

Το μορφωτικά διαμερισματοποιημένο σχολείο παράγει κατ' ανάγκην ένα δυναμικό κοινωνικής σύγκρουσης, επειδή ανέχεται την ανισότητα στη σχολική μάθηση εν ονόματι του σεβασμού της διαφοράς, και μάλιστα ως γενικού δικαιώματος. Ένας τέτοιος όμως σεβασμός του διαφορετικού, που νίπτει τας χείρας του μπροστά στο εκπαιδευτικό μέλλον των μαθητών, αλλά και που

32. Η έκφραση «πλειοψηφία των πολιτών» δεν έχει εδώ κατ' ανάγκην την έννοια του δημοψηφίσματος για το συγκεκριμένο θέμα, αλλά την έννοια της συναίνεσης της πολιτικής αρχής μέσω της οποίας και νομιμοποιείται συνήθως η ισχύς μιας εξωτερικής εκπαιδευτικής ρύθμισης.

33. Το ότι αυτές δε συμπίπτουν πάντοτε είναι σαφές: η γλώσσα της κοινότητας στην οποία ανήκουν π.χ. οι Κούρδοι της διασποράς (Κουρδικά) διαφέρει από τη γλώσσα της χώρας προέλευσης (π.χ. Τουρκία, Συρία). Το ίδιο ισχύει και για τη στάση των ατόμων απέναντι στη μία ή την άλλη γλώσσα.

αδιαφορεί για την κοινωνική συνοχή, παλινδρομεί πολιτικά, καθώς στο όνομα της καταπολέμησης της «αφομοίωσης» αποκόπτει το μαθητή από τις ευκαιρίες να εξελιχθεί εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Αντίθετα, η γλώσσα των μεταναστών/μειονοτήτων έχει κατά κανόνα νόημα στο σχολείο είτε ως μεταβατικό εργαλείο μάθησης, το οποίο οδηγεί σταδιακά το μαθητή στην κατάκτηση της δεσπόζουσας (σχολικής) γλώσσας, είτε υπό την προϋπόθεση ότι αποτελεί μέρος των ελεύθερων επιλογών στο σχολικό πρόγραμμα. Έτσι λύνεται και το πρόβλημα της αντιπροσώπευσης στο σχολείο των «μερικών αξιών», δηλαδή εκείνων των μορφωτικών αγαθών που δε συγκεντρώνουν τη γενικευμένη συναίνεση των πολιτών αλλά τη συναίνεση μέρους των γονέων. Το πλεονέκτημα της λύσης αυτής είναι ότι, χωρίς να αποκόπτεται με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού οργανισμού η πρόσβαση του μαθητή σε ένα πεδίο μάθησης σημαντικό για την οικογένεια, ταυτόχρονα δεν υποθηκεύεται η πορεία του μέσα στον εκπαιδευτικό θεσμό³⁴.

Η τοποθέτηση υπέρ της προτεραιότητας –ή έστω της ισότιμης από πλευράς εκπροσώπησης παρουσίας– της κοινοτικής/μειονοτικής (ή παραδοσιακής)³⁵ γλώσσας στο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ιδωθεί ως οργανικό στοιχείο μιας μετανεωτερικής θεώρησης του εκπαιδευτικού οργανισμού ως οργανισμού πολυκεντρικού, με περιορισμό των ενιαίων και δεσμευτικών για όλους ρυθμίσεων σε ό,τι αφορά τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα αντιστοιχεί στο πρόταγμα μιας πολιτείας όπου τμήματα της εξουσίας του κράτους εκχωρούνται στην κοινωνία των πολιτών – για την ακρίβεια: στις *κοινότητες των πολιτών*, στο βαθμό που στις κοινωνίες με εθνοτική/εθνική, θρησκευτική και γλωσσική ετερότητα τα σημεία σύγκλισης των πολιτών σε ό,τι αφορά τον ορισμό των μορφωτικών αγαθών ενδέχεται να παρουσιάζουν μια πολλαπλότητα. Ο περιορισμός της ισχύος του διαδικαστικού κανόνα της πλειοψηφίας για την επικράτηση στην εκπαίδευση του πολιτικά κυρίαρχου ορισμού του μορφωτικού αγαθού γίνεται από αυτή τη μετανεωτερική σκοπιά αντιληπτός ως σεβασμός του διαφορετικού και λογίζεται, όπως ήδη αναφέρθηκε, ως βάση μιας αντιρατσιστικής –με την έννοια της χειραφέτησης από το δεσπίζον πολιτισμικό πρότυπο– παιδαγωγικής.

34. Είναι προφανές ότι από τη σκοπιά του γλωσσικού ακτιβισμού μια τέτοια λύση είναι ανεπαρκής, στο βαθμό που δεν ανατρέπει την υφιστάμενη ιεραρχία των γλωσσών στο σχολείο. Το μόνο που θα μπορούσε να πει κανείς εδώ είναι ότι η ιεραρχία των γλωσσών στο σχολείο σπάνια ανατρέπεται μόνον με εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι ανατρεπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές συνήθως επικυρώνουν ανατροπές στο γενικότερο σκηνικό, που έχουν ήδη προηγηθεί.

35. Την τελευταία περίοδο ο όρος «heritage language» τείνει σε ορισμένα περιβάλλοντα να υποκαταστήσει τον πιο γνωστό όρο «minority language».

Είναι ωστόσο σαφές ότι, από τη στιγμή που ο πλουραλισμός και η ετερότητα σε μια κοινωνία δεν επεκτείνονται και στο οικονομικό σύστημα ή στο σύστημα καθορισμού της κοινωνικής θέσης (status), η πολυδιάσπαση των μορφωτικών αγαθών (στόχων και περιεχομένων της εκπαίδευσης) αποκτά άλλη διάσταση. Τονίστηκε ήδη ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός πιέζεται από την κοινή γνώμη να εγγυηθεί μαθησιακά αποτελέσματα, αυτός είναι θεσμικά ο βασικός λόγος της ύπαρξής του. Έχει σημασία να επισημάνουμε επίσης ότι πιέζεται να παρουσιάσει τα αποτελέσματά του όχι σε μια γλώσσα «πολυπολιτισμική» (π.χ. «οι μαθητές τα πήγαν καλά σ' αυτό που οι γονείς τους επέλεξαν ως πεδίο μάθησης»), αλλά σε μια ενιαία γλώσσα, καθώς η σχολική επιτυχία περνά (ακόμη) μέσα από την πρόσβαση και την απόκτηση *ενιαίων σχολικών τίτλων*. Η διάσπαση των μορφωτικών αγαθών μέσα στην εκπαίδευση διαφοροποιεί *a priori* αρνητικά την πρόσβαση των μαθητών σε σχολικούς τίτλους υψηλής κοινωνικής αξίας, όταν τα μορφωτικά αγαθά ορίζονται αντιστικτικά απέναντι σε εκείνα της δεσπόζουσας πληθυσμιακής ομάδας. Καθώς οι μετανάστες/μειονότητες δε διαθέτουν την πολιτική ισχύ για την ανατροπή του status quo σε ό,τι αφορά το σύστημα διανομής των σχολικών τίτλων, το *maximum* της απόδοσης μιας «αντιστασιακής» ή «αντιρατσιστικής» (με την παραπάνω έννοια) στρατηγικής για την εκπαίδευση είναι η κατοχύρωση μειονοτικών/κοινοτικών περιεχομένων και στόχων, ερήμην της συμβατότητάς τους με τη διανεμητική λειτουργία του σχολείου. Η σχολική όμως αποτυχία, την οποία συνεπάγεται η στρατηγική αυτή, ενδέχεται να αποτελέσει εστία και πεδίο κοινωνικής σύγκρουσης ανάμεσα στην πολιτισμική κοινότητα/μειονότητα και τους θεσμούς της χώρας υποδοχής. Είναι πολύ πιθανό η σχολική αποτυχία να γίνει αντιληπτή από τη σκοπιά των εθνοκεντρικά προσανατολισμένων μειοψηφιών όχι ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της αρχής της αξιοκρατίας, αλλά ως σκόπιμη παρέμβαση του σχολείου υπέρ των μαθητών της δεσπόζουσας ομάδας, με άλλα λόγια ως προγραμματική πλέον διάκριση. Καθώς μια τέτοια ανάγνωση των χαμηλών επιδόσεων είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει τις εν λόγω κοινότητες στο να προβάλουν ακόμη πιο επιτακτικά –και μάλιστα με το επιχείρημα της βελτίωσης των επιδόσεων– το αίτημα για αναγνώριση της κοινοτικής/μειονοτικής γλώσσας στο σχολείο, ακόμη και για ξεχωριστά σχολεία, όπου πλέον εκπρόσωποι της κοινότητας/μειονότητας θα ελέγχουν την επίδοση των μαθητών, αλλά και το αίτημα για καθιέρωση εναλλακτικών και ισότιμων με τους ισχύοντες κοινοτικούς/μειονοτικούς σχολικούς τίτλους, ώστε να παρακαμφθεί η διανεμητική λειτουργία του σχολείου, θα προκαλέσει με βεβαιότητα την απόκρουση των εν λόγω αιτημάτων από τμήμα τουλάχιστον της πολιτικής εκπροσώπησης του εκ-

παιδευτικού οργανισμού και θα τροφοδοτήσει έτσι τη σύγκρουση ακόμη περισσότερο³⁶.

Πολιτισμική πολλαπλότητα και εκπαίδευση

Η απάντηση που θα δώσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο πρόβλημα της κοινωνικής πολυγλωσσίας θα εξαρτηθεί από τα περιθώρια πολιτικής δράσης που διαθέτει, από τους όρους προβολής του αιτήματος για αναγνώριση και διδασκαλία των γλωσσών των μεταναστών/μειονοτήτων, από την ικανότητα των συμβουλευτικών του μηχανισμών να εφοδιάσουν με εναλλακτικές προτάσεις τα αρμόδια για τη λήψη αποφάσεων όργανα και εν τέλει από το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα επιδιώξει να τοποθετήσει την εν λόγω λύση.

Τα περιθώρια πολιτικής δράσης προσδιορίζονται σε γενικές γραμμές από τις διεθνείς, διακρατικές, ευρωπαϊκές και συνταγματικές δεσμεύσεις σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση συγκεκριμένων τμημάτων του πληθυσμού που διαβιούν μέσα στην ελληνική επικράτεια. Για να μείνουμε στα πιο απλά: πώς θα συμβιβαστεί λ.χ. η παρουσία της γλώσσας ή της θρησκείας μιας μεταναστευτικής ομάδας/μειονότητας στην εκπαίδευση, όταν η διδασκαλία της ενδέχεται να εντάσσεται σε ένα πλαίσιο αντίστασης στην κυρίαρχη εθνότητα και τους θεσμούς της, με τη συνταγματική επιταγή για τη διαμόρφωση μέσω της εκπαίδευσης, εκτός των άλλων, και εθνικής συνείδησης; Αναφέρεται άραγε ο συνταγματικός νομοθέτης με την έκφραση αυτή σε οποιαδήποτε μορφή εθνικής συνείδησης ή την περιορίζει αποκλειστικά στην ελληνική; Πέραν των δεσμεύσεων αυτών, τα περιθώρια πολιτικής δράσης προσδιορίζονται εν μέρει και από τη στάση της κοινής γνώμης, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι ευαίσθητη απέναντι σε τέτοια ζητήματα και είναι διατεθειμένη να μεταφράσει την ευαισθησία της αυτή σε πολιτική συμπεριφορά, ακόμη και αν το χρηματιστήριο πάει καλά.

Οι όροι προβολής του αιτήματος για αναγνώριση και ένταξη της άλλης γλώσσας στο σχολείο αναφέρονται όχι μόνο στην εγχώρια, ευρωπαϊκή και διεθνή συγκυρία, αλλά και στην ένταση προβολής του, στην παρέμβαση τρίτων χωρών για την υποστήριξη του, στη στάση της αντιπολίτευσης και των μέσων μαζικής επικοινωνίας, στη συμπεριφορά των διαμορφωτών της κοινής γνώμης κτλ.

Σε ό,τι αφορά την ικανότητα των συμβουλευτικών οργάνων της πολιτικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι σαφές ότι η ενημέρωση της ηγεσίας

36. Μαζί μ' αυτό θα οδηγήσει στην πολιτισμική αποξένωση των μεταναστών/μειονοτήτων και ενδεχομένως στη δημιουργία εθνοτικής πλέον ταυτότητας, εκεί που υπήρχε μόνον η πολιτισμική.

και η χάραξη εναλλακτικών στρατηγικών με μόνο βοήθημα τη διεθνή βιβλιογραφία δεν είναι επαρκής. Λείπουν προς στιγμήν –ας ελπίσουμε όχι για πολύ ακόμη– τα ερευνητικά δεδομένα με βάση τα οποία θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει ρεαλιστικές εκτιμήσεις για το χαρακτήρα της μιας ή της άλλης εναλλακτικής παρέμβασης³⁷. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική έρευνα πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα πρέπει να αποκτήσει απόλυτη προτεραιότητα. Ένα μέρος της ευελιξίας που θα έχει η πολιτική ηγεσία στο χειρισμό του προβλήματος αυτού θα εξαρτηθεί και από το αν οι συμβουλευτικοί του θεσμοί ξέρουν κάθε φορά για ποιο πράγμα μιλάνε.

Το ιδεολογικό πλαίσιο μέσω του οποίου θα επιχειρήσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός να νομιμοποιήσει την παρέμβασή του προς τη μια ή την άλλη πλευρά αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς το πλαίσιο αυτό πρέπει ταυτόχρονα να είναι συμβατό με πολλαπλές λογικές: κατ' αρχάς θα πρέπει να εναρμονίζεται με την υπέρτατη για τη λειτουργία των σύγχρονων κοινωνιών –των κοινωνιών που συγχροτούνται από πολίτες– αρχή της αξιοκρατίας, η οποία στο σχολείο μεταφράζεται σε πρακτική αντικειμενικής αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και σε αναγνώριση προτεραιότητας στους μαθητές με καλύτερες επιδόσεις, σε ό,τι αφορά την κατανομή των σχολικών τίτλων. Εκπαιδευτικές αποφάσεις οι οποίες αλλοιώνουν αυτή την αρχή και ρυθμίζουν την εκπαιδευτική πορεία κάποιων μαθητών και την απόκτηση σχολικών τίτλων με αλλότρια κριτήρια (θρησκευτική ταυτότητα, φύλο, καταγωγή, εθνική/εθνοτική ένταξη), ώστε δήθεν να αποκατασταθεί για τους απογόνους μιας ομάδας η αδικία που υπέστησαν παλιότερα οι πρόγονοί τους από τους προγόνους, υποτίθεται, της σημερινής πλειοψηφίας –και έτσι να μειωθεί η κοινωνική ένταση– παραβιάζουν κατάφωρα αυτή την αρχή και δημιουργούν δυσεπίλυτα προβλήματα τόσο για τους «πριμοδοτούμενους» γόνους αδικημένων προγόνων όσο και για τους αδικούμενους συνομηλίκους τους που έχουν μεν καλύτερες επιδόσεις, αλλά ανήκουν σε μη ενδιαφέρουσα συλλογικότητα και, ακόμη χειρότερα, καλούνται να πληρώσουν αναδρομικά για τις αμαρτίες των προπατόρων τους. Να το πούμε ανοιχτά: εκπαιδευτικά μέτρα που προωθούν τη λογική της θετικής διάκρισης κινούνται σε ένα ιδιαίτερα προβληματικό ιδεολογικό πλαίσιο και είναι υπεύθυνα για την αναζωπύρωση του ρατσισμού μεσοπρόθεσμα, παρά το υποτιθέμενο βραχυπρόθεσμο όφελος που προκύπτει μέσω της «ανακούφισης» των αδικημένων.

37. Αυτό δε σημαίνει ότι απουσιάζουν παντελώς οι έρευνες γύρω από τις διαδικασίες ένταξης μεταναστών και άλλων ομάδων με διακριτές συλλογικές ταυτότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. ενδεικτικά Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg: Αθήνα 1997), αλλά ότι λείπουν οι εστιασμένες έρευνες οι οποίες θα πλαισίωναν με εμπειρικά δεδομένα δυνητικές θεσμικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το πλαίσιο, δεύτερον, πρέπει να είναι συμβατό με την κοινοτική πολιτική αναφορικά με την εκπροσώπηση των γλωσσών των μεταναστών/μειονοτήτων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική με την ουσιαστική σημασία του όρου –δηλαδή με την έννοια της δέσμευσης των κρατών της Ένωσης να εφαρμόζουν αποφάσεις της Επιτροπής στη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής– δεν υπάρχει μέχρι σήμερα. Υπάρχουν όμως οδηγίες, προτροπές και κείμενα τα οποία δημιουργούν ένα κλίμα υπέρ της πολλαπλότητας, του σεβασμού της διαφοράς (άρα και της γλωσσικής διαφοράς) και του εμπλουτισμού του σχολείου με στοιχεία από τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μαθητών³⁸. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από την έμφαση στην «πολυπολιτισμικότητα», τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», την «ισοτιμία των πολιτισμών» και την «ενδυνάμωση της (μεταναστευτικής/μειονοτικής) ταυτότητας».

Τρίτον, το πλαίσιο οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εθνικού κράτους, να είναι εναρμονισμένο με τις συναφείς λογικές της συνοχής και της δεσμευτικότητας σε ό,τι αφορά τις υποχρεώσεις των πολιτών απέναντι στο κράτος και μεταξύ τους, κυρίως εκείνες τις υποχρεώσεις που σχετίζονται με την αφοσίωση στη νομιμότητα και γενικότερα με τη στάση των πολιτών απέναντι στις θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τον πολιτικό, νομικό και οικονομικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής, πολιτισμό που το σχολείο, ως τμήμα της δημόσιας σφαίρας του εθνικού κράτους, δεσμεύεται να υπηρετήσει³⁹.

Στον παιδαγωγικό διάλογο γύρω από τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στην εκπαίδευση προβάλλονται συχνά πρότυπα διαχείρισης επηρεασμένα από τις εκπαιδευτικές πολιτικές χωρών οι οποίες έχουν μεν δεχθεί μετανάστες (π.χ. Αυστραλία, Καναδάς, Βέλγιο, Ελβετία, Ολλανδία), αλλά συγχροτούν μια πολύ διαφορετική περίπτωση, σε σύγκριση με την Ελλάδα, από

38. Για την ακρίβεια, των χωρών προέλευσης των γονέων και, γενικά, των προπατόρων των μαθητών. Ιδιαίτερα για τους μαθητές που είναι μεν γόνοι μεταναστών (1η, 2η, 3η κτλ. γενιά), αλλά οι ίδιοι γεννήθηκαν και ανατράφηκαν στο νέο περιβάλλον, η έννοια «χώρα προέλευσης» αποκτά πολύ διαφορετικό περιεχόμενο απ' ό,τι για τους αρχικούς μετανάστες. Η σύνδεση των απογόνων των μετοίκων με τη χώρα προέλευσης των προπατόρων τους επιχειρείται πλέον όχι τόσο από το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο από το μητροπολιτικό κέντρο («μητέρα-πατρίδα»), καθώς επίσης και από τα περιβάλλοντα των «νεομεταναστών», δηλαδή των πλέον πρόσφατων μεταναστών από την ίδια χώρα προέλευσης. Είναι αυτά συνήθως τα περιβάλλοντα που καλλιεργούν την εικόνα (ενίοτε τη φαντασίωση) μιας ενιαίας και περιεκτικής διασποράς, στην οποία εντάσσονται όλοι όσοι έχουν την ίδια καταγωγή, ανεξάρτητα από το πού γεννήθηκαν, ποιας χώρας είναι πολίτες και πώς κοινωνικοποιήθηκαν.

39. Πάνω σε αυτό το επιχείρημα βασίστηκε η (ανεπιτυχής, τελικά) απόπειρα απόκρουσης εκ μέρους του ομόσπονδου κρατιδίου του Βερολίνου του πλαισίου για τη διδασκαλία του Ισλάμ σε μουσουλμανόπαιδες της ίδιας πόλης, όπως ήδη αναφέρθηκε.

πολλές απόψεις και όχι μόνον από ιστορική. Η κριτική σε όσους υποστηρίζουν τη μεταφορά λύσεων από τέτοιες χώρες στην ελληνική πραγματικότητα έχει δύο όψεις: πρώτον, οι λύσεις που προκρίνονται και προτείνονται για την ελληνική περίπτωση δεν είναι πάντοτε αυτές που εφαρμόζονται σήμερα στις εν λόγω χώρες, αλλά εκείνες που επιχειρήθηκαν σε κάποια χρονική στιγμή στο παρελθόν και με χρονική πλέον καθυστέρηση προτείνονται για την Ελλάδα ως επικαιροποιημένες λύσεις⁴⁰. Δεύτερον, στις περισσότερες περιπτώσεις που έχουν προταθεί και εφαρμόζονται πολιτικές ενίσχυσης της γλώσσας των μεταναστών ή των μειονοτήτων⁴¹, το μοντέλο περιλαμβάνει τουλάχιστον μια υψηλού κύρους γλώσσα, όπως λ.χ. την Αγγλική, τη Γαλλική ή τη Γερμανική⁴². Ποια θα είναι στο προτεινόμενο για την ελληνική εκπαίδευση η διεθνής γλώσσα που θα συμμετέχει στο μοντέλο της διγλωσσίας; Πώς θα χειριστεί ένα τέτοιο μοντέλο την ανάγκη των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης να αποκτήσουν –εκτός από την ελληνική γλώσσα– πρόσβαση και σε μία τουλάχιστον γλώσσα με υψηλή λειτουργικότητα στο διεθνές περιβάλλον;

Η κοινωνική πίεση και το αίτημα για εκπροσώπηση των γλωσσών των μεταναστευτικών ομάδων στην εκπαίδευση με κάποια μορφή –η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στην πρόσθετη απογευματινή διδασκαλία στη μητρική γλώσσα, με ευθύνη των προξενικών αρχών της χώρας προέλευσης, τις μεταναστευτικές κοινότητες, την εκκλησία ή τις εκπαιδευτικές αρχές της χώρας υποδοχής, και διαμέσου της διγλωσσης εκπαίδευσης φτάνει μέχρι την ίδρυση ξεχωριστών μονόγλωσσων σχολείων με μέσο διδασκαλίας αλλά και περιεχόμενα που ελέγχονται από τη χώρα προέλευσης– δεν έχουν φανεί ακόμη στην Ελλάδα σε όλη τους την έκταση. Ουσιαστικά τώρα αρχίζει να αρθρώνεται το αίτημα⁴³. Αργά ή γρήγορα

40. Έτσι π.χ., όταν η Αυστραλία απομακρύνεται από τις «πολυπολιτισμικές» προσεγγίσεις στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα (βλ. εφημ. *Herald Tribune*, 17.4.00, «Australian's Self-View: Ambiguous», και εφημ. *Herald Tribune*, 5.9.01, «Australians earn a bad reputation»), η χώρα αυτή παρουσιάζεται ως εκείνο που υπήρξε σε προηγούμενες δεκαετίες.

41. Ακόμη και στην περίπτωση της ενίσχυσης των κρεολικών γλωσσών σε ορισμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως λ.χ. της Καριβικής κρεολικής (βλ. G. Brandt, *Language and resistance: The case of Carribean Creole*. Στο H. Barkowski, G. Hoff (Hrsg.), *Berlin Interkulturell*. ό.π., 37-63), η παράλληλη γλώσσα η οποία επιτρέπει τη λειτουργικότητα ενός τέτοιου μοντέλου είναι μια υψηλού κύρους γλώσσα: η Αγγλική.

42. Στο γεγονός αυτό μάλιστα στηρίχθηκε η επιχειρηματολογία του J. Fishman υπέρ της διγλωσσης εκπαίδευσης στις ΗΠΑ: «Το σήμα κατατεθέν κάθε διγλωσσης εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης και της συμπληρωματικής της εκδοχής στις ΗΠΑ) είναι ότι περιλαμβάνει μια ενοποιητική υπερεθνική γλώσσα ευρύτερης επικοινωνίας...». Στο J. Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. ό.π., 83).

43. Αυτό καθόλου δε σημαίνει ότι «κανείς δε φαίνεται να ασχολείται με τις “άλλες” γλώσσες που μιλιούνται στην Ελλάδα», όπως, χωρίς να μπορέσουν να αποφύγουν κάποια υπερβολή, γράφουν οι «Φορείς του Ιού» στην εφημ. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία* της 21.10.01 («Έρευνα της V-PRC. Η γλωσσική μας ποικιλία»).

όμως είναι πολύ πιθανό η πίεση αυτή να εκδηλωθεί με πολωτικό τρόπο, τόσο εξαιτίας της απουσίας ορθής ενημέρωσης των (μεταναστών) γονέων σχετικά με τη συμφέρουσα από εκπαιδευτικής πλευράς λύση στο πρόβλημα της πολυγλωσσίας όσο και εξαιτίας μιας ειδικής (υπερ)ευαισθησίας της ελληνικής κοινής γνώμης σε ό,τι αφορά την αμφισβήτηση της αξίας της ελληνικής πολιτισμικής (μαζί και της γλωσσικής) κληρονομιάς.

Η μετανάστευση, ακόμη και στην εποχή του παγκόσμιου χωριού, είναι μια διαδικασία που συνδέεται αναπόφευκτα με εμπειρίες ασυνέχειας: γεωγραφικής, επαγγελματικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής. Η άρνηση αυτού του γεγονότος και η εμμονή στον εθνοκεντρικό μύθο της διατήρησης της «ουσίας» της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου στην αυθεντική της μορφή, ερήμην των νέων συνθηκών, η φενάκη της συντήρησης ανέπαφου του παλαιού πλαισίου ορισμού του εαυτού και του κόσμου –όταν δεν είναι απλώς στρατηγικές λόγου για την υπεράσπιση πολύ πιο πεζών πραγμάτων⁴⁴– υπάρχει περίπτωση να παγιδεύσουν γονείς και μαθητές από μεταναστευτικές οικογένειες σε μια ιδεολογία ενίσχυσης της ταυτότητας και διατήρησης της πολιτισμικής αυθεντικότητας μέσω της εκπαίδευσης. Αν αυτό συμβεί, οι εκπαιδευτικούς επιλογές είναι πολύ πιθανό να τους οδηγήσουν στο κοινωνικό περιθώριο, στην καλύτερη περίπτωση να τους καθηλώσουν κοινωνικά. Αυτός είναι ο λόγος που ορισμένες από τις προτάσεις για ενίσχυση ή επικράτηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης –ιδιαίτερα όταν αυτή δεν είναι διεθνής γλώσσα– όταν νομιμοποιούνται μέσω της ιδεολογίας της αναγνώρισης και της συντήρησης της ταυτότητας⁴⁵, ενδέχεται να λειτουργήσουν και ως άλλοθι του εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας υποδοχής σε ό,τι αφορά την ευθύνη του στην ανοχή ή την ενθάρρυνση της σχολικής αποτυχίας⁴⁶. Για όλες τις λογικές αναγνώρισης και αναπαραγωγής της ταυτότητας των μεταναστών/μειονοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού του εθνικού κράτους υπάρχει η λυδία λίθος της μετατρεψιμότητας του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας καταγω-

44. Βλ. Α. Ε. Γκότοβος, Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. Στο ΥΠΕΠΘ, *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών*. ΥΠΕΠΘ: Αθήνα 1997, 43-53, 50.

45. Ch. Taylor, *Multi-culturalism and the «politics of recognition»*. Princeton University Press: Princeton 1992.

46. Στην πιο συντηρητική της εκδοχή, η ενθάρρυνση εκ μέρους του εκπαιδευτικού οργανισμού των χωρών υποδοχής εθνοκεντρικών εκπαιδευτικών επιλογών των γονέων, με πιθανό αποτέλεσμα να θεθούν οι μαθητές αυτοί πλέον εκτός ανταγωνισμού στην πορεία προς τους σχολικούς τίτλους και την κοινωνική κινητικότητα, συνιστά μια νέα ιδεολογία νομιμοποίησης της σχολικής αποτυχίας και της κοινωνικής θέσης των γόνων των μεταναστευτικών οικογενειών μέσω της επίκλησης του δικαιώματος στη διαφορά. Μετά τη «φυσική δωρεά» (νοημοσύνη) και τη θεωρία της πολιτισμικής υστέρησης, αυτός φαίνεται να είναι ο τρίτος σταθμός στη δικαίωση της σχολικής αποτυχίας τα τελευταία εκατό χρόνια.

γής σε εκπαιδευτικό και κατ' ακολουθίαν σε οικονομικό κεφάλαιο στη χώρα υποδοχής. Όσο οι λογικές αυτές δεν μπορούν να εξασφαλίσουν κάτι τέτοιο στο εκπαιδευτικό και το πολιτικό πεδίο, παραμένουν παραμυθητικές ιδεολογίες για μελλοντικούς ηττημένους στο κοινωνικό πεδίο. Από την άλλη μεριά, όσο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής για ποικίλους λόγους –οι σημαντικότεροι από τους οποίους σχετίζονται με τις ιδεολογικές του αγκυλώσεις– δεν καταφέρνει να αναδείξει τις ικανότητες των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και να τις μεταφράσει σε επιδόσεις και σε εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προοπτικές, θα παραμένει το ίδιο το σύστημα ο βασικός τροφοδότης των ιδεολογιών ταυτότητας, που με τη σειρά τους –προσφέροντας έστω μια μεταβατική παραμυθία– θα ολοκληρώνουν το φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας. Εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προληφθεί ή να σπάσει αυτός ο φαύλος κύκλος είναι προτιμότερο, αντί να επαναλαμβάνουν θεωρίες περί της «πολυπολιτισμικότητας» της κοινωνίας και να καλούν σε αντίσταση ενάντια στον πολιτισμικό ιμπεριαλισμό της «λευκής μεσαίας τάξης» –στην οποία κατά κανόνα ανήκουν– ή του «δυτικού κανόνα» –στον οποίο κυρίως χρωστούν το επάγγελμά τους– να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών για τους οποίους εν είδει κοινωνιολογικού δόγματος πιστεύεται ότι θα αποτύχουν εξαιτίας της πολιτισμικής τους απόστασης από το σχολείο. Σε τελευταία ανάλυση, κάθε δάσκαλος θα συμφωνούσε με τη θέση ότι δεν είναι στην τάξη για να ερμηνεύει απλώς τον παιδαγωγικό του μικρόκοσμο, αλλά για να τον δημιουργεί· ιδιαίτερα όταν οι ερμηνείες που εξορκίζουν το αναμενόμενο αρνητικό αποτέλεσμα –προκειμένου να χτυπηθεί ο «ιδεολογικός εχθρός» στον οποίο και θα χρεωθεί– μπάζουν από παντού.