

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΜΑΝΙΑΤΗΣ

«Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική»

1. Εισαγωγή

Κάθε συζήτηση περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα περί της φύσης, των σκοπών και της αναγκαιότητάς της, ξεκινά με τη διαπίστωση ότι η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής μεταναστών πλέον, τείνει να μετασχηματιστεί σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική. Όλο και περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες αποδίδουν στην ελληνική κοινωνία αυτόν το χαρακτηρισμό⁴⁵ (Δαμανάκης, 1998, Μάρκου, 1996). Από την άλλη πλευρά, η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και η πρωτοφανής τεχνολογική εξέλιξη, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας της αγοράς και η ταχεία ανάπτυξη υπερεθνικών θεσμών, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, δίνουν το στίγμα των σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών.

Υπό αυτές τις νέες συνθήκες δύσκολα κανείς αμφισβητεί την αναγκαιότητα αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε αυτό να υπερβεί τον μονοπολιτισμικό του προσανατολισμό και να λάβει υπόψη του το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που συναντάται στο μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, αυτή η υπαρκτή ανάγκη διαμόρφωσης ενός πλαισίου διαχείρισης της ετερότητας φέρνει το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμέτωπο με ιδιαίτερος σοβαρά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, ο προβληματισμός εντοπίζεται στη διατύπωση των όρων με βάση τους οποίους θα πραγματοποιηθεί η συνάντηση στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις επακόλουθες αλλαγές στους στόχους του, τον κανονιστικό του ρόλο κ.λπ. Όπως τονίζει ο Γκότοβος (2002), από την ύπαρξη πολιτισμικών στοιχείων μιας πολιτισμικής μειονότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκύπτει ως πρόβλημα το ζήτημα των ορίων της εκπαιδευτικής αρμοδιότητας του εθνικού κράτους. Επίσης, το αίτημα για εμπλουτισμό του σχολείου με πολλαπλά αξιακά συστήματα ώστε να αντιπροσωπεύονται και οι άλλες ομάδες, εκτός από την κυρίαρχη, θέτει σημαντικά ζητήματα μεταξύ των οποίων το κατά πόσο το σχολείο μπορεί να παραμείνει αξιακά ουδέτερο ή τι γίνεται στις περιπτώσεις όπου οι διαφορετικοί κανονιστικοί κώδικες των διαφόρων ομάδων είτε είναι αντιφατικοί είτε έρχονται σε αντίθεση με αυτόν της κυρίαρχης.

Κάθε συζήτηση περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ξεκινά με προβλήματα εννοιολόγησης του όρου εξαιτίας της πολυσημίας του. Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών εφαρμογών ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές για τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, κ.λπ. Αυτό έχει άμεση σχέση με την εγγενή αδυναμία της να προχωρήσει στη συγκρότηση μιας θεωρίας με γενική και καθολική ισχύ. Οι θεωρητικές αναζητήσεις επηρεάζονται από τις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο που

⁴⁵ Ο Μ. Δαμανάκης υποστηρίζει ότι η ελληνική κοινωνία, αντικειμενικά κρινόμενη, είναι πολυπολιτισμική, αφού περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές ομάδες (π.χ. μουσουλμάνοι, αθίγγανοι κ.λπ.), Ωστόσο δεν υπάρχει η κοινωνική συνείδηση και η πολιτική παραδοχή αυτής της πολυπολιτισμικότητας. Η ίδια αντίφαση υπάρχει μεταξύ της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και των εκπαιδευτικών μέτρων που έχουν ληφθεί για την αντιμετώπισή της (Μ. Δαμανάκης, 1998).

εκφράζονται, γεγονός που στερεί τη δυνατότητα διατύπωσης μιας γενικής θεωρίας.

Από όσα ειπώθηκαν μέχρι τώρα, φαίνεται ότι αυτό που προέχει είναι η καταγραφή των βασικών θεωρητικών προκείμενων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, γεγονός που ασφαλώς θα συμβάλει στη διασαφήνιση των διδακτικών προσεγγίσεων που μπορούν να εφαρμοσθούν. Στο πλαίσιο της συνειδητοποίησης μιας τέτοιας προτεραιότητας θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη σχέση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την Κριτική Παιδαγωγική και στη συνέχεια να εντοπίσουμε τις συνεπαγωγές αυτής της σχέσης στο θεσμό της Παιδείας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

2. Προς έναν Κριτικό Πολυπολιτισμό

Η συζήτηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τόσο ως σύστημα θεωρητικών αρχών όσο και ως πρόγραμμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, καθορίζεται εν πολλοίς από την περιγραφή της «πολυπολιτισμικής κοινωνίας», δηλ. από το μοντέλο πολυπολιτισμού από το οποίο αντλεί τις αναφορές της και τις παραδοχές που γίνονται αναφορικά με αυτό για τις αρχές που διέπουν το δημόσιο χώρο, τη θέση των υποκειμένων, το ρόλο των συλλογικοτήτων κ.λπ. Κατ' επέκταση, η συζήτηση περί πολυπολιτισμικότητας, η οποία αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, δεν είναι παρά μέρος του γενικότερου προβληματισμού που εντάσσεται κυρίως σε ένα κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Εν ολίγοις, ο εκπαιδευτικός διαπολιτισμικός λόγος, ως πιο συγκεκριμένος, εξαρτάται και καθορίζεται από τη συζήτηση στο χώρο της πολιτικής φιλοσοφίας, αφού εκεί ουσιαστικά διατυπώνονται τα κριτήρια και οι συνθήκες χρήσης και διαχείρισης της συγκεκριμένης έννοιας.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συχνά στηρίχθηκε σε προσεγγίσεις για το πολυπολιτισμικό φαινόμενο, οι οποίες το περιγράφουν ως την ύπαρξη διαφορετικών εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας τον πολιτισμό ως το πρωταρχικό ερμηνευτικό σχήμα. Ο κυρίαρχος πολυπολιτισμικός λόγος, εκκινώντας από μια στατική θεώρηση της έννοιας του πολιτισμού και κατ' επέκταση από μια αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών ως αντικειμενικών και αμετάβλητων, κωδικοποιεί την «διαφορετικότητα» σε πολιτισμικές διαφορές, παραγνωρίζοντας άλλες κοινωνικές, ταξικές ή οικονομικές παραμέτρους και εξαντλεί την ανάλυσή του στην ανάγκη διατήρησης αυτών των διαφορών ως την υιοθέτηση και συνέχεια της πολιτισμικής παράδοσης (Γκόβαρης, 2002). Φαίνεται ότι σε μια τέτοια προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας, αυτό που συνιστά την πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών καθορίζεται με βάση τις αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας για τον πολιτισμικό «άλλον» και όχι με βάση τις ανάγκες των ιδίων των αλλοδαπών. Τέτοιες προσεγγίσεις δημιουργούν έναν προβληματισμό για το εάν τελικώς η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προωθεί την διαπολιτισμική συνάντηση και επικοινωνία ή επιτείνει και διαιωνίζει φαινόμενα διάκρισης και αποκλεισμού.

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που θέτουν ως στόχο την αναγνώριση και καλλιέργεια της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών, να εμμένουν στην διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων ή πρακτικών τα οποία δεν μπορούν να αποτελέσουν ένα αξιόπιστο και λειτουργικό πλαίσιο ερμηνείας της πραγματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι μια εκπαίδευση που δομείται στη βάση

αυτών των θεωρητικών παραδοχών και ερμηνευτικών σχημάτων εύκολα μπορεί να μετατραπεί σε έναν συντηρητικό λόγο διατήρησης των υπάρχουσών σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας της πλειοψηφούσας ομάδας. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο διαπολιτισμικός λόγος θα πρέπει να συνοδεύεται από τη διασαφήνιση ζητημάτων όπως: ποια είναι τα στοιχεία που συνιστούν τη «διαφορετικότητα» και ποιος τα ορίζει, τι είδους αναγνώριση επιδιώκεται και εάν αυτή επεκτείνεται στην δημόσια σφαίρα, ποιο περιεχόμενο αποδίδεται στην έννοια της «διατήρησης» και εάν αυτό παραπέμπει στην άγωνα αναπαραγωγή ενός πολιτισμικού κεφαλαίου. Αυτή η προβληματική παραπέμπει στην ανάγκη διατύπωσης μιας άλλης πρότασης στη διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία θα υπερβαίνει τις αντιφάσεις, τα αδιέξοδα και τις μονομέρειες του κυρίαρχου πολυπολιτισμικού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς όρους συγκρότησης της ταυτότητας.

Μια τέτοια προσέγγιση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι αυτή που θεμελιώνεται στη βάση των παραδοχών ενός κριτικού – αναστοχαστικού πολυπολιτισμού και αντλεί τις αναφορές της από την Κριτική Θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική.

Ο κριτικός πολυπολιτισμός διαφοροποιείται από κάθε άλλο πλουραλιστικό παράδειγμα και αντλεί τις αναφορές του τόσο από τη νεομαρξιστική όσο και από τη μεταδομιστική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στο ρόλο της γλώσσας και των αναπαραστάσεων στη συγκρότηση του νοήματος και των ταυτοτήτων. Αυτό που τον διαφοροποιεί από τις άλλες μορφές πολυπολιτισμού είναι ότι δεν διαπραγματεύεται τον πολιτισμό ως έννοια την οποία διακρίνει η ομοφωνία και η αρμονία. Αντιθέτως, αναγνωρίζει ότι η ετερότητα (διαφορετικότητα) συναντάται τόσο μεταξύ όσο και εντός των ομάδων, θεωρώντας την ως αποτέλεσμα ιστορίας, εξουσίας και ιδεολογίας (McLaren, 1995).

Επιπροσθέτως, σηματοδοτεί τη μετατόπιση από την ενσωμάτωση και την ανεκτικότητα, σε έννοιες όπως η ισότητα και η δικαιοσύνη. Επομένως, δεν παραπέμπει στην απλή συνύπαρξη στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο πολλών κλειστών και περιχαρακωμένων εθνο-πολιτισμικών ομάδων, αλλά στην ανάπτυξη αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών. Ο κριτικός πολυπολιτισμός αναδεικνύει τον επίπλαστο χαρακτήρα της ουδετερότητας της δημόσιας σφαίρας που επικαλείται ο φιλελεύθερος πολυπολιτισμός, θεωρώντας ότι πρόκειται για ένα χώρο ο οποίος στην ουσία αντανακλά το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο της κυρίαρχης ομάδας. Επιπλέον, εντάσσει τις πολιτισμικές διαφορές εντός ενός ευρύτερου πλαισίου σχέσεων εξουσίας. Αυτό σημαίνει ότι η κριτική πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες πολιτισμικές γνώσεις που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο, ωστόσο αντιμετωπίζει αυτό το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο ως αποτέλεσμα άνισων κοινωνικο-οικονομικών σχέσεων. (May, 1999).

Ο κριτικός πολυπολιτισμός διεκδικεί και απαιτεί την επαναδόμηση και επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεων εξουσίας τόσο μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, επιβεβαιώνοντας έτσι το χειραφετητικό του χαρακτήρα, όσο και εντός των ίδιων των ομάδων, αναδεικνύοντας την κριτική στάση απέναντι στην παράδοση ως βασική του αρχή.

Μια κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση υιοθετεί μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση εννοιών όπως ταυτότητα, φυλή, τάξη κ.λπ. Αυτό σημαίνει πως αντιλαμβάνεται την έννοια της ταυτότητας (πολιτισμικής ή εθνικής) όχι ως

δεδομένο μέγεθος αλλά ως κοινωνική κατασκευή, η συγκρότηση της οποίας πραγματοποιείται στη βάση κοινωνικών και πολιτικών συμφερόντων και ως τέτοια υπόκειται σε μια διαρκή εξέλιξη. Όπως σημειώνει ο Κάρλος Φουέντες: «Ανακαλύπτουμε πως μόνο μια νεκρή ταυτότητα είναι μια σταθερή ταυτότητα» (Φουέντες, 2004, σ. 225). Με τον ίδιο τρόπο προσεγγίζεται και ο πολιτισμός, δηλ. ως έννοια που διακρίνεται για την δυναμικότητά της, καθώς και την εσωτερική της διαφοροποίηση.

Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μια τέτοια προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αντλεί τις αναφορές της από την Κριτική Θεωρία και την Κριτική Παιδαγωγική. Η Κριτική Θεωρία αναπτύχθηκε ως αντίδραση στην εργαλειακή ορθολογικότητα του θετικισμού, η οποία οδηγούσε κατά τους κριτικούς θεωρητικούς στο τέλος της ίδιας της λογικής. Πρόκειται για μια νεομαρξιστικής αφετηρίας φιλοσοφική επιστημολογική σκέψη, η οποία ως τέτοια υπερβαίνει την εμμονή στην οικονομική υποδομή, ως κυρίαρχο παράγοντα στην διαδικασία ανάλυσης και ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας, αναγνωρίζοντας τη σημασία του ατόμου ως δρώντος υποκειμένου.

Η κριτική παράδοση επιχειρεί να συνδυάσει τις μακρο-κοινωνιολογικές με τις μικροκοινωνιολογικές αφηγήσεις. Έτσι, λαμβάνει υπόψη της τη σημασία της κοινωνικής δομής όπως αυτή επισημαίνεται από τις μακροθεωρίες, χωρίς όμως να απαξιώνει το άτομο ως υποκείμενο. Από την άλλη πλευρά η έμφαση στη δυναμική του υποκειμένου δεν οδηγεί στην διολίσθηση σε έναν άκρατο υποκειμενισμό, καθώς συμβαίνει στις μικροερμηνευτικές προσεγγίσεις. (Γκίβαλος, 2005, Λάμνιαν, 2001). Ο άνθρωπος, λοιπόν, διαμορφώνεται από το περιβάλλον, στο πλαίσιο των επιρροών και «εξαναγκασμών» που επιφέρουν οι κοινωνικές «μακρο-δομές», αλλά ταυτόχρονα το διαμορφώνει μέσω της μετασχηματιστικής του δράσης. Αυτή η έμφαση στην ανθρώπινη βούληση από τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής οδηγεί στην υπέρβαση του μονοδιάστατου κλασικού μαρξιστικού ερμηνευτικού σχήματος των θεωριών της αναπαραγωγής. Το σχολείο δεν αναπαράγει απλώς την κυρίαρχη ιδεολογία με σκοπό τη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας. Τα εμπλεκόμενα υποκείμενα (γονείς – μαθητές – δάσκαλοι), ως φορείς συγκεκριμένων εμπειριών με κοινωνικο-πολιτισμικές αναφορές, διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας αλληλόδρασης.

Ο όρος Κριτική Παιδαγωγική παραπέμπει στην παιδαγωγική θεωρία, αλλά και στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης του υποκειμένου ενάντια στις καταπιεστικές συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης γίνεται αντιληπτή ως το πρώτο βήμα σε μια διαδικασία κοινωνικού μετασχηματισμού. Χρησιμοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία μιας κριτικής κοινωνικής επιστήμης, υποβάλλει τα εμπλεκόμενα άτομα (μαθητές – εκπαιδευτικούς) σε μια διαδικασία κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συμβάντων-καταστάσεων (Carr & Kemiss, 2000). Τούτη η βασική παραδοχή καταδεικνύει τον σαφή πολιτικό χαρακτήρα και τη μετασχηματιστική προοπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Τα ζητήματα στα οποία εστιάζουν οι θεωρητικοί της είναι η αλλοτρίωση, η ανισότητα και η εξάρτηση.

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι εάν υπάρχει συμβατότητα μεταξύ των δύο εννοιών, εάν δηλ. η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να συνδυαστεί με την Κριτική Παιδαγωγική. Πολλοί μελετητές προσπαθούν να συνθέσουν τις δύο έννοιες, αντλώντας αναφορές τόσο από τη νεομαρξιστική προσέγγιση όσο και από τη μετανεωτερική σκέψη, έχοντας ως στόχο την διεύρυνση των οριζών τους (Gay, 1995).

Μια ριζοσπαστική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε ότι αφορά τις φιλοσοφικές της προκείμενες, δεν είναι παρά μια μορφή Κριτικής Παιδαγωγικής. Πρόκειται δηλαδή για δύο παραλλαγές της διαδικασίας επίτευξης εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισότητας. Στο μεθοδολογικό επίπεδο και οι δύο παραπέμπουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν την ισότητα ευκαιριών, την επίτευξη αυτονομίας και ενδυνάμωσης των μαθητών. Υιοθετώντας μια κριτική γλώσσα, καταδεικνύουν την πολιτική φύση της γνώσης, της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση τα όσα ως τώρα ειπώθηκαν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία εκκινεί από μια κριτική επιστημολογική παράδοση και την επακόλουθη εκπαιδευτική και διδακτική της διάσταση, όπως καθορίστηκε από την Κριτική Παιδαγωγική, έχει έναν χειραφετητικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα. Δεν αρκείται σε διορθωτικές παρεμβάσεις στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αποβλέπει στο ριζικό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, στρατηγικές διδασκαλίας, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών) με προοπτική την αλλαγή της κοινωνίας. Θα πρέπει να προωθεί εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες θα οδηγούν σε κριτική θεώρηση των συλλογικών ταυτοτήτων και της πολιτισμικής παράδοσης, τόσο της οικείας όσο και των άλλων, μέσω μιας αναστοχαστικής διαδικασίας κριτικής και αμφισβήτησης των δεδομένων, αυτονόητων και παγιωμένων αντιλήψεων. Κατ' αυτή την έννοια το υποκείμενο δεν αποτελεί παθητικό αποδέκτη ντετερμινιστικά προκαθορισμένων και πολιτισμικά προσδιορισμένων κοινωνικών ρόλων.

Είναι φανερό ότι οι παραπάνω επισημάνσεις μάς οδηγούν σε μια άλλη θεώρηση της έννοιας του πολιτισμικού Άλλου από αυτή που διαπραγματεύεται η τρέχουσα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ο Άλλος ή ο ξένος κατασκευάζεται ως τέτοιος και τα στοιχεία που αποτελούν την «ξενότητά» του δεν είναι ούτε αντικειμενικά, ούτε διαχρονικά, αλλά ενέχουν πάντοτε την στερεοτυπική αντίληψη του κυρίαρχου γι' αυτόν. Επομένως, αυτό που πρέπει να επιδιώκεται πρωτίστως είναι η κριτική ανάλυση από το υποκείμενο αυτής της διαδικασίας κατηγοριοποίησης και η κριτική στάση απέναντι στο προϊόν αυτής της διαδικασίας.

Η κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δομείται πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, χωρίς όμως να εγκλωβίζεται σε μια στατική και ανιστορική αντίληψη αυτού του πολιτισμού. Αξιοποιεί τη μετανεωτερική προσέγγιση, αλλά δεν προχωρά στην υιοθέτηση ενός απόλυτου σχετικισμού και μιας λογικής πλήρους αποδόμησης κάθε σταθερού σημείου αναφοράς, γεγονός που της προσδίδει τον επιστημολογικό και μεθοδολογικό εξοπλισμό, για να προχωρήσει στην κριτική επανεξέταση ορισμένων εννοιών και παραδοχών οι οποίες

συγκροτήθηκαν στη λογική του νεωτερικού παραδείγματος (ενδύθηκαν το μανδύα του αντικειμενικού, του αδιαμφισβήτητου).

Έτσι, η πραγματικότητα γίνεται πολλαπλώς αντιληπτή, το νόημα δεν είναι εγγενές στα πράγματα, αλλά κατασκευάζεται ερμηνεύοντας την εμπειρία, ενώ η γνώση είναι δυναμική, ενεργητική και δεν υφίσταται ανεξαρτήτως του γνωρίζοντος υποκειμένου. Αυτό σημαίνει ότι η Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να σταθεί ανάμεσα στη νεωτερικότητα και τη μετανεωτερικότητα δίχως επιστημολογικές αγκυλώσεις.

Η Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απαιτεί ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο σαφώς αμφισβητεί το κυρίαρχο εθνικό πρότυπο, αλλά από την άλλη δεν δομείται στη λογική των διαφορών, κάτι το οποίο, όπως είπαμε, μπορεί να συμβάλει στην διατήρηση των εθνοτικών ορίων και των διαχωριστικών γραμμών. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο μαθητής εκλαμβάνεται ως μονάδα απογυμνωμένη από το κοινωνικοποιητικό του πλαίσιο. Το σχολείο αντιλαμβάνεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν μια συγκεκριμένη ιστορία, συγκεκριμένες εμπειρίες, από συγκεκριμένες πολιτισμικές προσλαμβάνουσες. Όμως, η αναγνώριση της ύπαρξης δεδομένης κουλτούρας δε σημαίνει ούτε την οριοθέτησή της, ούτε την υποτίμηση των υπολοίπων. Οι μαθητές πρέπει να επικοινωνούν κριτικά με όλα τα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα προέλευσης των υπολοίπων, ενώ παράλληλα να έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν, να μετασχηματίσουν ή να απορρίψουν το δικό τους.

Δύο βασικές αρχές που τις προσδίδει το κριτικοπαιδαγωγικό της υπόβαθρο είναι ο πραξιακός προσανατολισμός της και ο αναστοχασμός ως μια διαδικασία επαναδιατύπωσης, επανακαθορισμού και ανακατασκευής των προσωπικών και εκπαιδευτικών παραδοχών.

Στόχος της παρούσης εργασίας μας ήταν να αναλύσουμε την σύμπραξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με την Κριτική Παιδαγωγική. Η Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει ως βασική επιδίωξη να εφοδιάσει όλους τους μαθητές με το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα σε κοινωνικές συνθήκες που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και εθνοτική ποικιλία.

Βιβλιογραφία

Γκίβαλος Μ. (2005), *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*, εκδ. νήσος, Αθήνα.

Γκόβαρης Χ., (2002) «Ανοιχτά ερωτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο Καίλα Μ. κ.α (επιμ.) *Σύγχρονοι Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Γκότοβος Α., (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Carr W. & Kemiss S., (2000) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, εκδ. Κώδικας, Αθήνα.

Δαμανάκης Μ., (1998) *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Gay G., (1995) «Mirror Images on Common Issues: Parallels between Multicultural Education and Critical Pedagogy». In Sleeter, C. & McLaren, P. L. (Eds.) *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 155-190.

Λάμνιαν Κ., (2001) *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μάρκου Γ., (1996) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας,, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.

May S., (1999) «Critical Multiculturalism and Cultural Difference». In May S., (ed.) *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, Falmer Press, London.

McLaren, P. L. (1995) «White Terror and Oppositional Agency». In Sleeter, C. & McLaren, P. L. (Eds.) *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 33-70.

Ταίηλορ Τ., (1997) *Πολυπολιτισμικότητα*, μτφρ. Φ. Παιονίδης, εκδ. Πόλις, Αθήνα.

Φουέντες Κ (2004), *Σε αυτά πιστεύω. Αυτοβιογραφικά σημειώματα*, μτφρ. Αμαλία Βασιλακάκη, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.