

Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα: Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος*

Περίληψη

Η παραδοσιακή κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα –συντηρητική ή καινοτομική– ήταν για μακρά περίοδο προκατειλημμένη με την ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην εκπαίδευση και με το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Το λεξιλόγιο αυτής της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης παρέπεμπε σε οικονομική, κοινωνική και ενδογλωσσική (με την έννοια των επί μέρους κωδίκων της Ελληνικής) διαφοροποίηση στην κοινωνία αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο περιβάλλον προέλευσης των μαθητών ως κεντρική μεταβλητή για την περιγραφή και την ερμηνεία της πορείας τους μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του '80, και σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, η Ελλάδα υφίσταται συστηματικές αλλαγές αναφορικά με την παρουσία και τη δυναμική ομάδων με διαφορετική εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα. Αν και δεν είναι όλες αυτές οι ομάδες νέοι πληθυσμοί (μετανάστες, παλιννοστούντες και πρόσφυγες) για την ελληνική κοινωνία, όπως π.χ. είναι σαφές από το παράδειγμα της μουσουλμανικής μειονότητας, η σχέση τους με την εκπαίδευση δεν μπορεί να διερευνηθεί με πληρότητα –πολύ λιγότερο να γίνει αντικείμενο σχεδιασμού και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών– με τη βοήθεια του παραδοσιακού λόγου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική διαφορά, καθώς και οι τρόποι προβολής αλλά και πρόσληψής της, έχουν δημιουργήσει ένα νέο πεδίο για την ελληνική κοινω-

* Καθηγητής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

βιολογία της εκπαίδευσης, ενώ εκδηλώνεται ήδη σημαντική πίεση και ισχυρό κίνητρο για τους ερευνητές που υπηρετούν τον συγκεκριμένο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής να εκσυγχρονίσουν και να εμπλουτίσουν τη θεωρητική τους σκευή, έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται πληρέστερα στη διαμορφούμενη νέα και πολυπλοκότερη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εισαγωγή

Η κοινωνία του εθνικού κράτους –ειδικά του εθνικού κράτους με περιορισμένη οικονομική, στρατιωτική και πολιτική επιρροή σε περιφερειακό και οικουμενικό επίπεδο– στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της κατάρρευσης του διπολικού προτύπου κατανομής της παγκόσμιας ισχύος βρίσκεται μπροστά σε νέα φαινόμενα. Δύο από τα κεντρικά νέα φαινόμενα, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά το εκπαιδευτικό σύστημα του εθνικού κράτους, είναι τα μεταναστευτικά ρεύματα προς τις δυτικές κοινωνίες και η αναζωπύρωση του μειονοτικού (εθνο-θρησκευτικού) εθνικισμού. Τα μεταναστευτικά ρεύματα κάτω από ορισμένες συνθήκες (αδυναμία ελέγχου του ρυθμού εισόδου μεταναστών εκ μέρους του εθνικού κράτους, οικονομική ύφεση, κρίση του πολιτικού συστήματος) δημιουργούν για τον εκπαιδευτικό οργανισμό δυσεπίλυτα προβλήματα σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των μεταναστών, αλλά και την ομαλή πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας. Το σενάριο κοινωνικής περιθωριοποίησης μεγάλου τμήματος των μεταναστευτικών πληθυσμών κάτω από τέτοιες συνθήκες δεν είναι και τόσο ακραίο. Οι μειονοτικοί πληθυσμοί, επισήμως αναγνωρισμένοι ως «μειονότητες» ή όχι, κάτω από τις ίδιες με τις προαναφερθείσες συνθήκες, αλλά και μέσα σε ένα διεθνές κλίμα ρευστότητας και ανακατατάξεων αναφορικά με τις παραδοσιακές σφαίρες επιρροής δυνάμεων της διεθνούς σκηνής, ενθαρρύνονται να αναπτύξουν –και συχνά αναπτύσσουν– ρεαλιστικά ή ανέφικτα σενάρια πολιτισμικής, οικονομικής και ενίοτε πολιτικής αυτονομίας¹, μέσα στα οποία κεντρικό ρόλο παίζει η *οργάνωση της εκπαίδευσης*.

Με αυτή την έννοια, το εκπαιδευτικό σύστημα του εθνικού κράτους βιώνει μεταβολές ή πιέσεις για αλλαγές, απέναντι στις οποίες αντιδρά με αμυντικό ή προσαρμοστικό τρόπο, ανάλογα και με τις δυνατότητες που παρέχουν το οργανωτικό του μοντέλο και η εκπαιδευτική πολιτική. Οι Επιστήμες της Αγωγής, και ειδικότερα η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως ακαδημαϊκός χώρος ο οποίος επιχει-

ρεί αφενός να περιγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφετέρου ως πρακτικά προσανατολισμένος κανονιστικός χώρος που αξιολογεί το ισχύον καθεστώς πραγμάτων στην εκπαίδευση με συντηρητική, καινοτομική ή –και αυτή είναι η τελευταία μόδα– απλώς αποδομητική διάθεση, βρίσκονται μπροστά σε νέα φαινόμενα. Δεν είναι, όμως, πάντοτε βέβαιο ότι οι θεράποντες των κλάδων αυτών, πρώτον, αντιλαμβάνονται σε όλες του τις διαστάσεις το νέο φαινόμενο και, δεύτερον, ότι προσαρμόζουν ανάλογα τη γνώριμη θεωρία και μεθοδολογία για την ερευνητική του αντιμετώπιση. Μάλλον έχει κανείς συχνά την αίσθηση ότι το νέο υπάγεται με κάποια ευκολία στο παλιό και ότι οι τρόποι προσέγγισής του είναι οι ίδιοι. Αποτέλεσμα αυτής της αγνόησης ή παραγνώρισης της νέας διάστασης στο εκπαιδευτικό φαινόμενο είναι η ανακριβής έως λανθασμένη απεικόνιση της νέας πραγματικότητας. Η απουσία συστηματικού κριτικού διαλόγου ανάμεσα στους εγχώριους εκπροσώπους των Επιστημών της Αγωγής, η υποκατάσταση της επιστημονικής συζήτησης από τις επιφυλλιδιακού τύπου παραγωγές και οι διάφοροι παιδαγωγικοί συρμοί της εποχής επιτείνουν το πρόβλημα. Και το πρόβλημα είναι ουσιαστικά το εξής: τι θα ξέραμε λιγότερο γύρω από την εκπαίδευση, και συγκεκριμένα την ελληνική, αν έλειπαν οι τρέχουσες παραγωγές των ακαδημαϊκών εκπροσώπων της Παιδαγωγικής; Η αίσθηση ανθρώπων που υπηρετούν σήμερα το συγκεκριμένο χώρο είναι ότι οι Επιστήμες της Αγωγής, και ειδικότερα ο κλάδος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, πιέζονται να πείσουν για την ακαδημαϊκή τους υπόσταση – τουλάχιστον.

Ανάμεσα στα εκπαιδευτικά πεδία στα οποία παρατηρούνται σημαντικές μεταβολές κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι χρόνων στην Ελλάδα, θα έπρεπε να υπολογίσει κανείς τα εξής:

1. Το πεδίο *εκπαίδευση-απασχόληση*, ιδιαίτερα σε σχέση με την ανταλλακτική αξία των εκπαιδευτικών τίτλων και τη δημιουργία θεσμών παραγωγής και διανομής συμπληρωματικών («ανώτερων») εκπαιδευτικών τίτλων μέσω της διάδοσης των μεταπτυχιακών σπουδών.
2. Το πεδίο *εκπαίδευση και κανονιστικοί κώδικες*, ιδιαίτερα σε σχέση με τη συνεχιζόμενη αποκόλληση από τη δημόσια ηθική πτυχών της ατομικής και συλλογικής δραστηριότητας και τη δημιουργία πολλαπλών ζωνών υποκειμενικής ηθικής.
3. Το πεδίο *εκπαίδευση και μετανάστευση/μειονότητες*, κυρίως αναφορικά με τις διαδικασίες ένταξης και απένταξης² μεταναστών και μειονοτήτων και την εμφάνιση του εθνοτικού (ή θρησκευτικού) εθνικισμού στο προσκήνιο.

Στο παρόν κείμενο θα επιχειρήσουμε να συζητήσουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η παραδοσιακή, συντηρητική ή προοδευτική, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και τις αδυναμίες που εμφανίζουν οι απαιτήσεις της, με αφορμή το τρίτο πεδίο: τη σχέση μεταναστευτικών και μειονοτικών πληθυσμών με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η περιγραφική και ερμηνευτική δύναμη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως κλάδου των Επιστημών της Αγωγής που επιχειρεί να φωτίσει το τρίτο από τα προαναφερθέντα πεδία, δηλαδή το πεδίο *εκπαίδευση και μετανάστευση/μειονότητες*, φαίνεται από το πώς περιγράφει και ερμηνεύει δύο κρίσιμες διαστάσεις του πεδίου: (α) τη διαδικασία της ένταξης εκπαιδευτικών μειοψηφιών στο εκπαιδευτικό και γενικότερα στο κοινωνικο-οικονομικό και κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα, (β) τα φαινόμενα της διαρροής, της υποεπίδοσης και της διάκρισης στην εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά την ένταξη, οι περιγραφές της ενταξιακής πορείας και η ερμηνεία του αποτελέσματος γίνονται σήμερα κατά κανόνα όχι πλέον από τη σκοπιά του *ελλείμματος*, αλλά από εκείνη της *διαφοράς*, εμπλουτισμένης με μια ακόμη παράμετρο, την παράμετρο της *διάκρισης* (ρατσισμός)³. Η εστίαση στην πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή γίνεται έτσι εύλογη, με την έννοια της επισήμανσης (ή πιστοποίησης) της διαφοράς. Από την άλλη μεριά, η εστίαση στην Ξενοφοβία, τον εθνικισμό ή τον εθνοκεντρισμό –εννοείται, της κοινωνίας υποδοχής και γενικά της κυρίαρχης ομάδας– είναι η αναγκαία προϋπόθεση για την εισαγωγή της έννοιας της *διάκρισης* στο καθημερινό λεξιλόγιο των παρατηρητών του φαινομένου.

Η εστίαση στην πολιτισμική ταυτότητα επιτρέπει –πάντοτε από τη σκοπιά της τρέχουσας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης– την ερμηνεία της καθυστέρησης στην ενταξιακή πορεία των μεταναστών ή μειονοτικών μαθητών ως φαινομένου που σχετίζεται με την πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό θεσμό και το περιβάλλον του μαθητή. Η ίδια, άλλωστε, ερμηνεία έχει δοθεί και στο παρελθόν για την απουσία ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, μόνο που τα στρώματα αυτά ανήκαν από εθνοτικής πλευράς κατά κανόνα στη δεσπόζουσα εθνότητα. Ούτε ο *περιορισμένος κώδικας* των μαθητών με εργατική προέλευση⁴, ούτε και η *non-standard English* των μαύρων μαθητών από τις αντίστοιχες γειτονιές αμερικανικών μεγαλουπόλεων⁵ παραπέμπουν σε άλλη εθνότητα, θρησκεία ή πολιτισμό, με την ευρύτερη έννοια. Ενώ, όμως, ούτε ο Labov, ούτε πολύ περισσότερο ο Bernstein, αμφισβήτησαν *πολιτικά* τον κώδικα αλλά και

σύνδεσης του εκπαιδευτικού με το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο. Η διαρροή, η υποεπίδοση και η καθήλωση των μαθητών με εργατική (ή παρεμφερή) κοινωνική προέλευση θεωρήθηκαν επιφανόμενα της ταξικής δομής της κοινωνίας που έχει το αντίστοιχο της στην εκπαιδευτική δομή αλλά και τις λειτουργίες του σχολείου. Στο επίπεδο των (πολιτικών) προτάσεων, υπάρχει μια διαφοροποίηση: όσοι από τους παιδαγωγούς πιστεύουν στις βελτιωτικές δυνατότητες του συστήματος προτείνουν την άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είτε μέσω της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, είτε μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της μερικής αμφισβήτησης και εν συνεχεία υποκατάστασης του κυρίαρχου εκπαιδευτικού κώδικα. Όσοι, όμως, είναι πολιτικά πεπεισμένοι ότι ο περιορισμός, και πολύ περισσότερο η εξάλειψη, των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι στόχος ασύμβατος με την ταξικότητα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής δομής, δεν μπορούν να προτείνουν τίποτε περισσότερο από την επιδείνωση της ταξικής σύγκρουσης και την καθεστωτική αλλαγή, μετά την οποία τοποθετούν τις προοπτικές βελτίωσης. Το καθεστωτικά «άλλο» σχολείο όχι μόνο δεν ήρθε ποτέ, αλλά αντίθετα το «σοσιαλιστικό» σχολείο μετά το 1989 παλινδρόμησε σε όλη την Ευρώπη στο «αστικό» σχολείο. Παρόλα αυτά, από πλευράς μεθόδου και θεωρίας η θέση ότι η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μπορεί να γίνει μόνο στο «άλλο» σχολείο, διακρινόταν από μια εσωτερική συνέπεια. Το πρόβλημα ήταν αλλού: οι υποστηρικτές της πρότασης δεν έδειχναν υποψιασμένοι για τις εκπαιδευτικές ανισότητες με τις οποίες ήταν κατ' ανάγκην συνυφασμένο το «άλλο» σχολείο, και κυρίως δεν μπόρεσαν να εκτιμήσουν ορθά την πιθανότητα υλοποίησης της εν λόγω παιδαγωγικής ουτοπίας. Αν αναλογιστεί κανείς την επιθετικότητα και την ωμότητα με την οποία εκφράστηκε στις δεκαετίες του '70 και του '80 η πρόταση για το «άλλο» σχολείο, μπορεί να αισθάνεται ανακουφισμένος που το σχολείο αυτό, ιδιαίτερα σε ορισμένες του εκδοχές, απλά απασχόλησε τη σκέψη μας και δεν χρειάστηκε να απασχολήσει και τη ζωή μας. Σε τελευταία ανάλυση, το «άλλο» σχολείο ως πιθανή πραγματικότητα δεν πρέπει να ενδιέφερε τους υποστηρικτές του τόσο, όσο η ενίσχυση της ιδεολογική τους επιρροής εντός του «αστικού» καθεστώτος και η συντήρηση της επαναστατικής αφήγησης μέσω της εξωσυστημικής κριτικής του «αστικού» σχολείου.

Η μεταναστευτική/μειονοτική παροικία ως παράγοντας στην ενταξιακή διαδικασία

Η διαδικασία γλωσσικής, πολιτισμικής και κοινωνικής προσέγγισης μιας μεταναστευτικής/μειονοτικής κοινότητας προς την αριθμητικά και πολιτικά κυρίαρχη κοινότητα που αντιπροσωπεύει τον κορμό της κοινωνίας υποδοχής –με άλλα λόγια, η ενταξιακή διαδικασία– προσδιορίζεται από οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που ανήκουν στη σφαίρα της κοινωνίας υποδοχής και ιδιαίτερα στη σφαίρα της μεταναστευτικής ή μειονοτικής πολιτικής του εθνικού κράτους. Προσδιορίζονται, όμως, ταυτόχρονα και από τις σχέσεις και τις πρακτικές της παροικίας, έτσι όπως αυτή έχει δημιουργηθεί ιστορικά και λειτουργεί συγχρονικά. Η μητέρα-πατρίδα, δηλαδή το κράτος αναφοράς της παροικίας, όταν υφίσταται, ενδέχεται να παίζει κάποιο ρόλο στο πώς η παροικία θα διαμορφώσει την τρέχουσα στρατηγική ένταξης. Κατά κανόνα, όμως, η παροικία δεν είναι απλά εργαλείο στα χέρια του εθνικού κράτους προέλευσης για την προώθηση οικείων αναγκών.

Στο βαθμό που οι ατομικές επιλογές σχετικά με την ενταξιακή πορεία των μεταναστών/μειονοτήτων επηρεάζονται όχι μόνο από τη συμπεριφορά (πολιτική και πρακτικές) της κοινωνίας υποδοχής, αλλά και από συλλογικές στάσεις, νοοτροπίες και πρακτικές σε επίπεδο παροικίας, είναι αναγκαίο να εστιάσουμε στις πιθανές στρατηγικές των μεταναστευτικών/μειονοτικών παροικιών σε ό,τι αφορά την ένταξη. Το πιο χαρακτηριστικό πεδίο για τη μελέτη του φαινομένου είναι η εκπαίδευση. Η τελευταία μπορεί να λειτουργήσει είτε ως επιταχυντής της ένταξης, είτε ως τροχοπέδη. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο παράγοντες της παροικίας, αλλά και του κράτους προέλευσης, επενδύουν αρκετά στην εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια, δεν είναι τυχαίο ότι οι ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις μέσα στην παροικία φαίνονται καθαρότερα στο πεδίο *εκπαίδευση*. Από πλευράς τυπολογίας, τρεις τύποι στρατηγικών χρησιμοποιούνται από μεταναστευτικές/μειονοτικές κοινότητες για τη διαχείριση της ένταξης:

α. Στρατηγικές σύγκρουσης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι πρωτοβουλίες, νοοτροπίες και πρακτικές οι οποίες ορίζουν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα ως αντίπαλο ή εχθρικό σύστημα. Σύγκρουση σημαίνει ολική ή

μερική αμφισβήτηση της στοχοθεσίας, του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων του σχολείου της χώρας υποδοχής, άρνηση συμμετοχής, καταγγελία σχολικών πρακτικών, διεκδίκηση «ζωτικού εκπαιδευτικού χώρου» για την ένταξη στο σχολικό πρόγραμμα μαθησιακών στοιχείων που εκφράζουν τη μεταναστευτική/μειονοτική ομάδα εν γένει, καταγγελία της εκπαιδευτικής πολιτικής ως αφομοιωτικής ή ρατσιστικής.

β. Στρατηγικές περιχαράκωσης

Στην περίπτωση αυτή η υπεράσπιση του (εθνοτικού, θρησκευτικού, γλωσσικού) ορίου της μεταναστευτικής/μειονοτικής ομάδας επιχειρείται όχι τόσο μέσω της σύγκρουσης, όσο μέσω της *απόσυρσης*. Η παροικία διεκδικεί, αν δεν τις έχει ήδη εξασφαλισμένες μέσω ειδικών διεθνών ή διακρατικών συμφωνιών, *παράλληλες δομές*, ανάμεσα στις οποίες πρωτεύουσα θέση έχουν οι *εκπαιδευτικές δομές*. Τα *de lege* ή *de facto* μειονοτικά σχολεία συνιστούν κατά κανόνα τέτοιες δομές. Το κριτήριο επιτυχίας των στρατηγικών περιχαράκωσης είναι όντως η δημιουργία, η συντήρηση και η αναπαραγωγή παράλληλων δομών. Ανάλογα με τις αντιδράσεις των κοινωνιών υποδοχής στις παράλληλες δομές, η πορεία προς την περιχαράκωση μπορεί να στεφθεί από επιτυχία ή όχι. Ως προς το τελικό όφελος αυτής της στρατηγικής για τα μέλη της μεταναστευτικής/μειονοτικής ομάδας, υπάρχουν, όπως είναι ευνόητο, ισχυρές επιφυλάξεις⁷ ή και αρνήσεις.

γ. Στρατηγικές προσαρμογής

Γνώρισμα όλων των στρατηγικών προσαρμογής είναι η αναγνώριση της σημασίας και της ισχύος του κυρίαρχου γλωσσικού, πολιτισμικού αλλά και πολιτικο-οικονομικού κώδικα και ταυτόχρονα η διαπίστωση του μάταιου της έμπρακτης αμφισβήτησής του. Η επιθυμία για εκμάθηση και χρήση του κυρίαρχου κώδικα και η σύνδεση της μάθησης αυτής με προοπτικές ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας φωτίζουν θετικά το σχολείο της κοινωνίας υποδοχής ως το μόνο σχολείο που έχει νόημα για την προσωπική εξέλιξη του μετανάστη/μειονοτικού μαθητή. Από το σημείο, όμως, αυτό και μετά η προσαρμογή ενδέχεται να διαφοροποιηθεί. Έτσι, υπάρχουν μαθητές και γονείς, που είναι αντίθετοι στην επισήμανση του εθνοτικού ορίου στο σχολείο (π.χ. μέσω μιας παρατήρησης του εκπαιδευτικού για τη χώρα προέλευσης του μαθητή, την

οποία ο τελευταίος καλείται να σχολιάσει, και έτσι δημόσια να παρουσιαστεί ως «άλλος»), ενώ υπάρχουν άλλοι που ενδιαφέρονται για κάποια παρουσία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης στο σχολικό πρόγραμμα του σχολείου της χώρας υποδοχής⁸.

Στην πραγματικότητα οι τρεις παραπάνω τύποι στρατηγικής δεν εμφανίζονται σε τόσο καθαρές μορφές. Σε όλες σχεδόν υπάρχει μια δοσολογία προσαρμογής, όπως επίσης και συγκρουσιακές στιγμές. Απλώς στις μικτές καταστάσεις που όντως παρατηρούνται στην καθημερινή ζωή των μεταναστευτικών/μειονοτικών παροικιών υπερτερεί κάποια από τις τρεις διαστάσεις: η σύγκρουση, η περιχαράκωση ή η προσαρμογή.

Το βασικό πρόβλημα της παραδοσιακής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της αριστερής (προοδευτικής) κατεύθυνσης, είναι ότι αρκείται στην περιγραφή και ερμηνεία των πραγμάτων, εξετάζοντας (στην καλύτερη περίπτωση, γιατί συνήθως δεν εξετάζονται, αλλά απλά εκλαμβάνονται ως πραγματικές) τις συμπεριφορές και τα κίνητρα του εθνικού κράτους και της κυρίαρχης πολιτικής ελίτ. Ο αναγωγισμός αυτός οδηγεί στο να βρίσκει κανείς ουσιαστικά κάτω και πίσω από κάθε φαινόμενο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης τη βούληση της «άρχουσας τάξης», ενός κοσμικού θεού, απρόσωπου αλλά παντοδύναμου, που έχει θέληση και την επιβάλλει, μέχρι να την ανατρέψει ο αντίπαλος θεός, η ιστορική πορεία. Λείπει από την ανάλυση ό,τι δεν χωρά στις παραδοσιακές μαρξιστικές (ή οιονεί μαρξιστικές) κατηγορίες: η *εθνοτική* και *πολιτισμική* ταυτότητα, κυρίως όμως η πρώτη. Η εθνοτική και πολιτισμική ταυτότητα, συχνά μαζί με τη θρησκευτική, έχουν λειτουργήσει σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα και μειονοτικές κοινότητες ως ισχυροί πόλοι συσπείρωσης και οργάνωσης του πληθυσμού⁹ και ως μήτρες νομιμοποίησης στάσεων και πρακτικών της καθημερινής ζωής, αλλά και πολιτικών διεδικήσεων στη διαπραγμάτευση με τους εκπροσώπους του εθνικού κράτους. Μόνον αν δει κανείς στο σύνολό της την αλληλεπίδραση εθνικού κράτους (με τις διάφορες μορφές του, μία από τις οποίες είναι και ο εκπαιδευτικός οργανισμός) και μεταναστευτικών/μειονοτικών κοινοτήτων, μπορεί να κατανοήσει πλήρως φαινόμενα, όπως αυτό της προσαρμογής ή της αντίστασης στην προσαρμογή, της ένταξης ή απένταξης, της κοινωνικής συνοχής ή της κοινωνικής σύγκρουσης.

και στο θεσμικό της ορισμό ως τέτοιας, μπορεί να γεφυρώνεται μέσω ενδιάμεσων μικτών λύσεων, δηλαδή μέσω μιας λεκτικής, ημι-επίσημης αναγνώρισης της ομάδας ως ξεχωριστής ομάδας σε ορισμένα πεδία, όπως π.χ. στα της θρησκευτικής λατρείας ή στην εμπλοκή θρησκευτικών παραδόσεων για τη διευθέτηση ζητημάτων της οικογενειακής ζωής, παράλληλα –και μερικές φορές ακόμη και σε αντίθεση– με την ισχύουσα στη χώρα νομοθεσία.

Μειονοτικές παροικίες και αντιρατσιστικός λόγος

Μία από τις κύριες αδυναμίες του αντιρατσιστικού παιδαγωγικού λόγου αναφορικά με την περιγραφή και την ερμηνεία των διαδικασιών κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης μεταναστών ή μειονοτήτων, σχετίζεται με την αντίληψη της *εθνοτικής ταυτότητας* ως κοινωνικού φαινομένου. Αν η εθνοτική ταυτότητα έχει διαφορετική δυναμική από την πολιτισμική ή τη θρησκευτική ταυτότητα, τότε είναι προφανές ότι χρειάζεται μια ξεχωριστή ανάλυση αυτής της δυναμικής. Το γεγονός ότι η *εθνότητα* καταγγέλλεται από ορισμένους ως ιδεολόγημα, δεν προσφέρει ιδιαίτερα στην ανάλυση της δυναμικής, με την έννοια ότι τα ιδεολογήματα συνήθως έχουν επιπτώσεις, όταν καταλαμβάνουν χώρο στις συνειδήσεις των ανθρώπων, ανεξάρτητα από την εγκυρότητά τους ή την ακρίβεια με την οποία απεικονίζουν τον κόσμο.

Τι ακριβώς είναι και πώς δημιουργείται οντογενετικά ή ιστορικά η εθνοτική ταυτότητα, δεν μπορεί να απαντηθεί με επάρκεια στο παρόν άρθρο. Η συζήτηση, όμως, γύρω από την έννοια και το αντίστοιχο κοινωνικο-ψυχολογικό φαινόμενο είναι αρκετά παλιά¹⁵. Αν και οι Lazarus και Steinthal ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο πολλαπλών κριτηρίων για τον ορισμό του έθνους, ασκώντας κατά βάση κριτική στην παλαιά άποψη –που ήταν και η άποψη της εποχής τους– ότι γλώσσα, θρησκεία και καταγωγή συνιστούν τα βασικά συστατικά για τη συγκρότηση των εθνοτήτων, στην τυπική περίπτωση η εθνότητα ως κοινωνικό φαινόμενο παραπέμπει σε *πεποιθήσεις* για κοινές ιστορικές εμπειρίες, σε κοινότητα πολιτισμικών χαρακτηριστικών ή έστω σε πεποίθηση για κοινότητα πολιτισμικών χαρακτηριστικών και σε μια αίσθηση αλληλεγγύης¹⁶.

Έχει υποστηριχθεί (Heckmann 1994, σελ. 149) ότι η εθνότητα αυτή καθαυτήν δεν αποτελεί κατ' ανάγκην σημαντική παράμετρο

κυρίως από διάφορες μορφές οργάνωσης του παροικιακού πληθυσμού δημιουργεί ακροατήρια ενός μειονοτικού λόγου –ανεξάρτητα από το αν η κοινότητα είναι επίσημα αναγνωρισμένη ως μειονότητα ή όχι– στα πλαίσια του οποίου καλλιεργούνται και αναπαράγονται συστηματικά (α) ορισμοί του *ορίου* ανάμεσα στη μειονοτική κοινότητα και την κυρίως κοινωνία, (β) ένας κώδικας «ορθών» στάσεων και συμπεριφορών που αφορά τα μέλη της μειονότητας, (γ) μηχανισμοί πολιτικής εκπροσώπησης (άτυπης ή επίσημης) της μειονότητας, (δ) αιτήματα αναγνώρισης πολιτισμικών στοιχείων της παροικίας, (ε) αιτήματα περιορισμού της ισχύος και της εμβέλειας του πολιτισμικού και γλωσσικού κώδικα της κυρίως κοινωνίας, (στ) μια ιδεολογία για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της παροικίας, η οποία νομιμοποιεί όλα τα παραπάνω.

Όταν η παροικία φτάσει να δημιουργήσει ουσιαστικά ένα παράλληλο πεδίο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών σχέσεων, μέσα στο οποίο κυριαρχεί ο γλωσσικός και πολιτισμικός κώδικας (κώδικες) των μελών της, η αρχική της λειτουργία ως θεσμού διευκόλυνσης της ένταξης στον κύριο κορμό της κοινωνίας ανατρέπεται προς όφελος μιας νέας λειτουργίας: της υπεράσπισης και διεύρυνσης της αυτονομίας απέναντι στο καθεστώς της κοινωνίας στην οποία η παροικία είναι εγκιβωτισμένη. Είναι εκείνες οι περιπτώσεις όπου η παροικία συγκροτεί όχι απλώς ένα εναλλακτικό προς την κυρίως κοινωνία νοηματικό σύμπαν, αλλά ένα είδος «κράτους εν κράτει» μέσω της περιχαράκωσης. Το αίτημα για ξεχωριστό εκπαιδευτικό δίκτυο ή έστω διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, εξεταστικές διαδικασίες κτλ., εντάσσεται μέσα στην παραπάνω λογική. Η παροικία ορίζει τον εαυτό της και ορίζεται ως «ξένο σώμα» σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και αξιολογεί τα μέλη της με εσωτερικό κριτήριο. Πρόοδος και κοινωνική επιτυχία κρίνονται στενά, στα πλαίσια της παροικίας, και όχι με γενικώς ισχύοντα κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό η παροικία κινδυνεύει να μετατραπεί σε *μηχανισμό απένταξης* και σε τροχοπέδη για την κοινωνική κινητικότητα – και σε τελευταία ανάληψη σε μηχανισμό νομιμοποίησης μιας εθνοτικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης με τα μέλη της παροικίας να καταλαμβάνουν κατώτερες στην επαγγελματική και κοινωνική ιεραρχία θέσεις.

Το ερώτημα, πού θα μπορούσε να οδηγήσει τα μέλη της παροικίας η τάση περιχαράκωσης, δεν μπορεί να απαντηθεί με ενιαίο τρόπο. Κάτω από ορισμένες συνθήκες, κυρίως όταν η παροικία αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος τρίτων παραγόντων, όπως π.χ. γειτονικών ή άλλων κρατών με ισχυρή επιρροή, η περιχαρά-

κωση μπορεί να αποδώσει μεσο- ή μακροπρόθεσμα, με την έννοια της σταδιακής υποχώρησης του εθνικού κράτους απέναντι στις απαιτήσεις των παροικιακών υποκειμένων και της χορήγησης ειδικών προνομίων. Στην περίπτωση αυτή, ειδικά όταν η παροικία είναι γεωγραφικά προσδιορισμένη, ενδέχεται να εξασφαλίσει ένα επίπεδο ζωής καλύτερο από αυτό της υπόλοιπης κοινωνίας, το οποίο στη συνέχεια έχει ενδιαφέρον και να διατηρήσει.

Πιο συνηθισμένη, όμως, για παροικίες, και ειδικά για μειονοτικές παροικίες, είναι μια αρνητική εξέλιξη ως ενδιάμεσο ή τελικό προϊόν της περιχαράκωσης. Η απόρριψη των στρατηγικών ένταξης, νομιμοποιούμενη κυρίως μέσω της ιδεολογίας της διατήρησης και της ενδυνάμωσης της ταυτότητας, μπορεί να ισχυροποιεί την παροικιακή συνείδηση και να επιβεβαιώνει ότι ισχύει το εθνικό (ή κάποιο άλλο) όριο ανάμεσα στην παροικία και το κοινωνικό της περιβάλλον. Αν, όμως, δε δημιουργηθεί παράλληλα μια οικονομία ελεγχόμενη από την παροικία, και αν οι πολιτικοί θεσμοί δεν είναι υπό τον έλεγχό της, η άρνηση των κυρίαρχων κωδίκων αποβαίνει κατ' ανάγκην εις βάρος των μελών της παροικίας και επιδεινώνει την κοινωνικο-οικονομική τους θέση. Καθώς η στασιμότητα ή υποβάθμιση της κοινωνικής θέσης δεν θα συνδεθεί στα πλαίσια του παροικιακού λόγου με τις λανθασμένες στρατηγικές της παροικιακής ελίτ, η οποία προσανατολίζει τα παροικιακά υποκείμενα στο γκέτο, αλλά με τον «ρατσισμό» της κυρίως κοινωνίας, αναπτύσσεται ένα *δυναμικό κοινωνικής σύγκρουσης*²¹ ανάμεσα στην παροικία και την πλειοψηφία, το οποίο υπό προϋποθέσεις δημιουργεί προβλήματα κοινωνικής συνοχής και σε ορισμένες περιπτώσεις –ιδιαιτέρως όταν υπάρχει δυνατότητα δυναμικής παρέμβασης τρίτων παραγόντων– οδηγεί στην αποσταθεροποίηση του ίδιου του εθνικού κράτους και στον ακρωτηριασμό του²².

Εθνοπολιτισμική ετερότητα και η συμπεριφορά του εθνικού κράτους

Εάν αφήσει κανείς κατά μέρος εκείνη τη στρατηγική που ονομάζεται συνήθως *laissez faire* –και η οποία συνίσταται ουσιαστικά στη μη παρέμβαση ή στο να αφήνονται τα πράγματα να πάρουν τη «φυσική» τους εξέλιξη χωρίς παρεμβάσεις και κατευθυντήριες γραμμές από πλευράς του εθνικού κράτους– οι άλλες επιλογές για ένα ευρωπαϊκό κράτος είναι δύο:

- α. η στρατηγική της αναγνώρισης, ενίσχυσης και αναπαραγωγής της ετερότητας μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών,
- β. η στρατηγική της σταδιακής υποχώρησης της εθνοτικής ετερογένειας μέσω της ενθάρρυνσης και στήριξης μιας κοινωνικοποίησης εντός των εκπαιδευτικών θεσμών, η οποία έχει στο επίκεντρό της την έννοια του πολίτη, έτσι όμως προσδιορισμένη ώστε να είναι συμβατή με τις υπό διαμόρφωση έννοιες του ευρωπαίου, αλλά και του οικουμενικού πολίτη.

Η πρώτη στρατηγική έχει συνδεθεί στην εκπαίδευση με το σύνθημα για πολυ-πολιτισμική κοινωνία μέσω του διαπολιτισμικού σχολείου, δηλαδή για ένα ευρύχωρο από πλευράς κωδίκων σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές θα αισθάνονται στο *πολιτισμικό τους σπίτι*, χωρίς να υπάρχουν συγκρούσεις ή ανταγωνισμοί μεταξύ τους. Η πολλαπλότητα των καταγωγών και των καταγωγικών ταυτοτήτων πρέπει με βάση αυτή τη στρατηγική να βρίσκει μια αντιστοιχία και στο σχολείο σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ακόμη και διαδικασιών επιλογής σχολικού περιβάλλοντος²³. Στο πλαίσιο της στρατηγικής αυτής η απαίτηση του εκπαιδευτικού οργανισμού προς τους μαθητές με παροικιακή προέλευση να κατακτήσουν τον κοινό κώδικα (γλώσσα, γνώσεις, στάσεις, πρακτικές στο δημόσιο χώρο) ερμηνεύεται ως απαίτηση που έρχεται σε σύγκρουση με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ακόμη και διανοητές όπως ο Jürgen Habermas²⁴ εντοπίζουν την υποχρέωση των πρακτικών ατόμων (μεταναστών/μειονοτήτων) να προσαρμοστούν στην κοινωνία υποδοχής μόνο σε επίπεδο πολιτικών θεσμών, με άλλα λόγια αναγνωρίζουν μια δέσμευση από μέρους τους να υιοθετήσουν τον *πολιτικό πολιτισμό* (κουλτούρα) της κοινωνίας υποδοχής. Όλες οι υπόλοιπες σφαίρες δραστηριότητας πρέπει, κατά τον Habermas, να μείνουν ελεύθερες και να μην είναι αντικείμενο επιβολής κωδίκων²⁵.

Η δεύτερη στρατηγική σχετίζεται με την ανάπτυξη πολιτικών, και ειδικότερα εκπαιδευτικών πολιτικών, προσέγγισης της μεταναστευτικής/μειονοτικής ομάδας με την κουλτούρα²⁶ της κοινωνίας υποδοχής μέσω της σταδιακής υποκατάστασης στοιχείων της αρχικής πολιτισμικής ταυτότητας με κάποια νέα. Σε όλες τις καταστάσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ομάδες στις οποίες αντιστοιχούν πολιτισμικοί κώδικες (γλώσσα, τρόπος αντίληψης, αξίες, πρακτικές), και ιδιαίτερα όταν οι ομάδες αυτές συμβιώνουν στην επικράτεια του εθνικού κράτους, αναπτύσσεται μια δυναμική μεταβολής στις πολιτισμικές ταυτότητες. Μόνο στην περίπτωση μη-δενικής επικοινωνίας, δηλαδή στην περίπτωση πλήρους περιχαρά-

κωσης, ανάμεσα στα μέλη των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων, ίσως δεν είναι απαραίτητη η προσαρμογή της εθνο-πολιτισμικής μειοψηφίας στους κοινωνικά και πολιτικά δεσπόζοντες κώδικες. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η πίεση για προσαρμογή της μειοψηφίας στο *πολιτισμικό καθεστώς* της κοινωνίας υποδοχής είναι πολύ μεγάλη, αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι ακόμη και ο ανειδίκευτος εργάτης χρειάζεται γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες απαιτήσεις και να οργανώσει τη ζωή του κάτω από τις νέες συνθήκες. Είναι σαφές ότι η πίεση για προσαρμογή στα νέα δεδομένα βιώνεται κυρίως από τη μειοψηφία. Τα νέα δεδομένα και η δομή τους είναι σε γενικές γραμμές η ανεξάρτητη μεταβλητή στην εξίσωση, είτε αυτό αφορά τον τρόπο οργάνωσης της εργασίας, της μετακίνησης, της συναλλαγής με τους εκπροσώπους των θεσμών και την κατανάλωση, είτε αφορά γενικότερα στοιχεία του οικονομικού και πολιτικού συστήματος της κοινωνίας υποδοχής. Ορθά έχει επισημανθεί ότι είναι κυρίως η μειοψηφία που μαθαίνει από την πλειοψηφία σε τέτοιες περιπτώσεις²⁷, χωρίς να αποκλείεται εντελώς μια αμφίδρομη διάχυση πολιτισμικών στοιχείων. Η λειτουργική μάθηση, που έχει χαρακτηριστεί στη βιβλιογραφία ως *προσαρμογή*²⁸, μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα, πιο σύνθετα πεδία, όπως π.χ. στάσεις και αντιλήψεις, κοινωνικές επαφές, συμπεριφορές και πρακτικές στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο, αξίες, πεποιθήσεις, προσανατολισμοί κ.ά. Σε ό,τι αφορά την πρώτη γενιά μεταναστών, η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα λειτουργεί ως σχολείο, με την έννοια της κοινωνικής μάθησης, δηλαδή της έκθεσης σε πολιτισμικούς κώδικες και της εκμάθησής τους μέσω της εφαρμογής. Για τα νεότερα μέλη της μεταναστευτικής/μειονοτικής παροικίας η μάθηση αυτή συντελείται κυρίως στο σχολείο και στους χώρους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Είναι αυτή η πέραν της λειτουργικού τύπου προσαρμογής μάθηση, η οποία επιταχύνει την ένταξη και είναι γνωστή στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως π.χ. *ένταξη*, *επιπολιτισμός*²⁹ ή *αφομοίωση*. Πρόκειται, συνεπώς, για μια διεύρυνση της αρχικής *λειτουργικής προσαρμογής σε πολιτισμική προσαρμογή* με την ευρύτερη έννοια, καθώς η προσέγγιση της μειοψηφίας στην πλειοψηφία γίνεται μέσω της μεταβολής που μπορεί να φτάσει –και συνήθως φτάνει– έως την υποκατάσταση τρόπων αντίληψης, αξιών, πεποιθήσεων και συνηθειών. Η μάθηση αυτή και οι αντίστοιχες μεταβολές δεν αφορούν μόνον άτομα, αλλά και ομάδες. Η διαδικασία του επιπολιτισμού καταλήγει και σε

συλλογικές μεταβολές, δηλαδή μεταβολές σε συλλογικές αξίες και πρακτικές. Δεν αλλάζει η κουλτούρα του ατόμου μόνον, αλλά και εκείνη της παροικίας.

Η πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών/μειονοτήτων μπορεί να έχει προχωρήσει σημαντικά, χωρίς να έχει απωλεσθεί το εθνοτικό όριο, δηλαδή η αίσθηση του υποκειμένου –αλλά και των «απέναντι»: εντός και εκτός της παροικίας– ότι ανήκει σε διαφορετική ομάδα, ακόμη και στην οριακή περίπτωση που η μόνη διαφορά είναι αυτή η ίδια η πεποίθηση του ατόμου ότι έχει διαφορετική προέλευση και ταυτότητα. Στις περιπτώσεις αυτές η κοινωνική ορατότητα του εθνοτικού ορίου είναι αρκετά χαμηλή, κυρίως όταν δεν υπάρχουν εμφανή σωματικά γνωρίσματα τα οποία να παραπέμπουν στην εθνοτική ταυτότητα του ατόμου. Ανάλογα με τις περιστάσεις, το υποκείμενο που έχει μεν προσαρμοστεί πλήρως πολιτισμικά, όμως δεν θέλησε ή δεν μπόρεσε να περάσει στην απέναντι «εθνοτική όχθη», βρίσκεται μπροστά σε ποικίλες καταστάσεις διαχείρισης της εθνοτικής του ταυτότητας³⁰.

Εκπαίδευση και παροικία: δεσμεύσεις και δυνατότητες

Η σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα ενός εθνικού κράτους και στην (μεταναστευτική/μειονοτική) παροικία προσδιορίζεται από ανελαστικούς παράγοντες (όπως είναι π.χ., ανάμεσα στα άλλα, οι διεθνείς και διακρατικές δεσμεύσεις του κράτους) και από πρωτοβουλιακές στιγμές: ακόμη και όταν διακρατικές συνθήκες επιβάλλουν στο εθνικό κράτος να αποφύγει πολιτικές ένταξης (επιπολιτισμού) των μεταναστών/μειονοτήτων, η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ενταξιακά. Είτε η παροικία, πάντως, είναι μεταναστευτικού τύπου, είτε είναι μειονοτική, το μείζον ζήτημα είναι η εμβέλεια του πολιτισμικού κώδικα της εκπαίδευσης ως προς τους μειοψηφικούς/μειονοτικούς πολιτισμικούς κώδικες. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνεται, ασφαλώς, με πολιτικούς όρους. Ωστόσο, πέρα από το συσχετισμό των φορέων πολιτικής ισχύος και την αντίστοιχη διαπραγμάτευση, υπάρχει ένα πεδίο επιχειρηματολογίας προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Στο πεδίο αυτό τα επιχειρήματα είναι είτε προς την κατεύθυνση της θεσμικής πολλαπλότητας (αναγνώριση δικαιωμάτων για απαλλαγή της παροικίας από τη χρήση των κυρίαρχων κωδίκων, εάν το επιθυ-

μα: την επίδοση στο σχολείο. Η προτεραιότητα της επίδοσης έναντι άλλων πιθανών κριτηρίων απλά σημαίνει ότι ισχύει η αρχή της αξιοκρατίας, από την οποία αποκλίσεις είναι όλες οι υπόλοιπες περιπτώσεις ειδικών ρυθμίσεων για ειδικές ομάδες. Αν ο πολίτης δεν δει την απαίτησή του απέναντι στην πολιτεία, αλλά και τους άλλους, από τη σκοπιά του «συλλογικού άλλου», η κοινωνία γίνεται μια παλαιότερα ανταγωνιστικών ομάδων πίεσης προς το κράτος και μεταξύ τους. Σε μια τέτοια κοινωνική διάταξη, ορισμένοι κινδυνεύουν να οδηγηθούν στο περιθώριο, και συγκεκριμένα οι πιο ανεπαρκείς στη διαχείριση των ισχυόντων κωδίκων. Η άλλη λύση είναι η παραμέριση αυτών των κωδίκων και η επιβολή νέων. Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στη σύγκρουση και στις καθεστωτικές ανατροπές, μπορεί να μπει στον πειρασμό να ενθαρρύνει μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες να υιοθετήσουν στρατηγικές σκλήρυνσης του ορίου και κοινωνικής σύγκρουσης. Γι' αυτή την κοινωνιολογία οι «διαφορετικοί» ως ένα είδος υποκατάστατου του πάλαι ποτέ προλεταριάτου, κρατούν αναμμένη τη φλόγα της επανάστασης. Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στην ενδοσυστημική κριτική θα εστιάσει στις εφικτές προσαρμογές του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα και θα ενθαρρύνει τους «διαφορετικούς» να δουν την ομοιότητά τους με τους υπόλοιπους – και κυρίως τους υπόλοιπους να δουν την ομοιότητά τους με τους «διαφορετικούς». Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στη σύγκρουση και τη ρήξη με ένα σύστημα που βγήκε ενισχυμένο στον ψυχρο-πολεμικό ανταγωνισμό με το αντίπαλο, προσφέρει μόνον παραμυθητική λειτουργία. Μια κοινωνιολογία προσανατολισμένη στις κοινωνικές κατατμήσεις και στην πολυ-εθνικότητα, μπορεί να εκπέμπει στην πολιτικά ορθή για την εποχή συχνότητα της μελωδίας της παγκοσμιοποίησης, αλλά είναι διαιρετική και κυρίως ασύμφορη για εκείνους στους οποίους υπόσχεται οφέλη. Μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης προσανατολισμένη στην κοινωνική συνοχή και την κριτική συναίνεση, η οποία εστιάζει στη μετάφραση των θεσμικών προδιαγραφών σε πράξη και η οποία αναγνωρίζει στον πολίτη το δικαίωμα να επιλέξει την ενταξιακή του πορεία, δε θεωρεί αμαρτία τη διαμόρφωση κοινών κωδίκων αλλά, αντίθετα, αρετή. Γι' αυτό και ενθαρρύνει τη διαδικασία αυτή θεωρητικά και ερευνητικά.

Βιβλιογραφία

- Kimminich O., «Minderheiten, Volksgruppen, Ethnizität und Recht», στο K.J. Bade (hrsg.), *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*, Beck Verlag, Muenchen, 1994, σελ. 180-196.
- Heitmeyer W. (hg.), *Das Gewalt-Dilemma*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994.
- Δαμανάκης Μ. (επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Bernstein B., «Language and social class», *British Journal of Sociology* 11, 1960, σελ. 271-276.
- Labov W., «The Logic of Non-Standard English», στο J. Alatis (ed.), *Report of the Twentieth Annual Roundtable Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C., 1970, σελ. 1-143.
- Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- Heckmann F., «Ethnische Vielfalt und Akkulturation im Eingliederungsprozess», στο K.J. Bade (Hrsg.), *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*, Beck Verlag, München, 1994, σελ. 148-162.
- Γκότοβος Α.Ε., *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Berger P., Th. Luckmann, *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, London, 1972.
- M. Lazarus, H. Steinthal, «Einleitende Gedanken über Völkerpsychologie, als Einladung zu einer Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft (1860)», στο Eckardt G. (Hrsg.), *Völkerpsychologie - Versuch einer Neuentdeckung*, Beltz, Weinheim, Basel, 1997, σελ. 125-202.
- Heitmeyer W., R. Anhut (hg.), *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*, Weinheim, München, Juventa, 2000.
- Stonequist E.V., *The marginal man. A study in culture and personality*, New York, 1937.
- Esser H., *Die multikulturelle Gesellschaft - Ethnische Konflikte. Studienbrief Deutsches Institut für Fernstudien*, Tübingen, 1991.
- Schlesinger A., *The dismantling of America*, New York, 1992.
- Habermas J., *Die Festung Europa und das neue Deutschland*, Die Zeit, Nr. 22, 1993.

