

Ο μαθητής ως πρόσωπο και ως πολίτης στην πολυπολιτισμική κοινωνία

Λολίτσας Κωνσταντίνος

Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, Δρ. Φιλοσοφίας της Παιδείας

1. Ο μαθητής ως προσωπική ετερότητα και ως ατομική ύπαρξη

Είναι χρήσιμο πριν ξεκινήσει η διαπραγμάτευση του θέματος να προσδιοριστεί επακριβώς τι εννοούμε όταν λέμε πρόσωπο, διότι η σημαντική αυτή έννοια χρησιμοποιείται με αρκετά γενικό περιεχόμενο και σε αρκετή σύγχυση με την αντίθετή της, το άτομο.

Αν θέλουμε να είμαστε σύντομοι και φιλοσοφικά ακριβείς, θα λέγαμε ότι το πρόσωπο συνιστά την υπόσταση του είναι, τον τρόπο με τον οποίο το είναι υφίσταται ως υπαρκτική πραγματικότητα.¹ Το πρόσωπο, δηλαδή, ορίζει το είναι –την ουσία– και δεν προσδιορίζεται από αυτή. Αυτό αποτελεί ένα βασικό πρόβλημα της οντολογίας ή αλλιώς «της γιγαντομαχίας περί της ουσίας» και αποτελεί κομβικό πρόβλημα ή πράγματι γιγαντομαχία, διότι γύρω από αυτό δομείται όλο το οικοδόμημα του φιλοσοφικού στοχασμού αναφορικά με την ύπαρξη.

Το αν, δηλαδή, το είναι, η ουσία προηγείται της υπόστασης, του προσώπου, ή αν το πρόσωπο δεν είναι καταρχήν, αλλά προσδιορίζει το είναι ως υπόσταση προσωπικής ετερότητας, δεν αποτελεί απλώς ένα δαιδαλώδη φιλοσοφικό στοχασμό, αλλά είναι η ίδια η ύπαρξη του ανθρώπου, που θεμελιώνεται είτε ως προϊόν προκαθορισμού της ουσίας είτε ως αποτέλεσμα ετερότητας, δηλαδή αυτοκαθορισμού και ελευθερίας από κάθε προκαθορισμό.

Από την άλλη μεριά, όταν η ύπαρξη του ατόμου προσδιορίζεται ως ατομική, αυτό δεσμεύει το στοχασμό όχι πια στο επίπεδο της ουσιαστικής οντολογίας ούτε καν στο γνωσιοθεωρητικό πεδίο, αλλά σε εκείνο της χρηστικής λειτουργικότητας.

Αυτό σημαίνει ότι υπάρχοντας ο άνθρωπος ως ύπαρξη ατομική –έννοια η οποία έχει την ιστορική της αφετηρία στους Λεύκιππο, Δημόκριτο, Επίκουρο, Λουκρήτιο, αλλά με την έννοια που την χρησιμοποιούμε σήμερα στους σχολαστικούς του Μεσαίωνα–² υπάρχει κατεξοχήν ως ύπαρξη χρηστική. Ως ον χωρίς

1. Γιανναράς, Χρ., *Σχεδιάγραμμα εισαγωγής στη φιλοσοφία*, Δόμος, Αθήνα 1990, σελ. 230.

2. Lalande, A., *Λεξικόν της φιλοσοφίας* (μτφρ. Εντ. Φικιώρης), Επιστημονική Εταιρεία των Ελληνικών Γραμμάτων Πάπυρος, Αθήνα 1955, σελ. 277.

αναφορά άλλη εκτός από αυτή που του κατοχυρώνει δικαιώματα-υποχρεώσεις και του επιτρέπει να καταναλώνει. Υπάρχει, δηλαδή, ο άνθρωπος για τον εαυτό του.

Αυτό, χωρίς να είναι κατ' ανάγκη κάτι κακό, πάντως είναι κάτι αλλότριο από την έννοια του προσώπου. Παραπέμπει σε μια άλλη νοηματοδότηση του βίου. Η έννοια του ατόμου και της ατομικότητας (individuality) είναι σύμφυτη με τη νεωτερικότητα, μια και αυτή ήταν η οποία συνδύασε τη δυναμική της νέας εποχής με τη φιλοσοφική ορολογία του Μεσαίωνα.

Περνώντας τώρα στην παιδαγωγική πρακτική και στην ορατή έκφραση αυτής, τον μαθητή, παρατηρούμε τα εξής: Το κυρίαρχο μοντέλο της νεωτερικότητας επέβαλε «μια δομή εξουσίας που, ως τέτοια, άλλωστε, χαρακτηρίζει όλη την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της νεωτερικής φιλοσοφίας: ο άλλος εξουσιάζεται έτσι από το υποκείμενο, ώστε ο ίδιος να επενδύεται σε μια λογική ελέγχου του αντικειμένου. Ή και αντίθετα: να θεωρείται ως ένα αυτοπροσδιοριζόμενο υποκείμενο ή ως ένα υποκείμενο προσδιοριζόμενο από τη λογική επίδρασης κάποιου αντικειμένου. [...] Κάτω όμως από την απόλυτη ηγεμονία των δύο αυτών όρων, η ετερότητα του άλλου –ανέκαθεν το μοναδικό ζητούμενο της αγωγής– εξωθείται σε ένα ολοκληρωτικό αρχιπέλαγος αντιθετικών ή και αντινομικών προσδιορισμών...».³

Από τη μια, δηλαδή, η ατομική ύπαρξη του μαθητή αποθεώνεται μέσα στο μοντέλο των διαρκώς αυξανόμενων δικαιωμάτων, κατάκτηση χωρίς αμφιβολία σημαντική, αλλά επίτευγμα προ-πολιτικό - πρώιμη φάση στην εξέλιξη προς το αίτημα της πολιτικής (Γιανναράς, 1998: 46). Από την άλλη, όμως, η προσωπική ετερότητα του μαθητή, αυτό που είναι ο μαθητής ως ύπαρξη μοναδική και ανεπανάληπτη, περνάει όλο και σε κατώτερο επίπεδο στοχοθεσίας και προβληματισμού.

Όταν, δηλαδή, η εκπαιδευτική πολιτική, η παιδεία γενικότερα, ως θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υλοποιούνται οι στόχοι και τα προγράμματα έχει για το μαθητή την παγωμένη αντίληψη πως πρόκειται για μια ύπαρξη ατομική, έτσι όπως ορίζεται αυτό από την ψυχολογία, σε σαφή αντιδιαστολή ως προς την προσωπικότητα, ως ένα περιορισμένο ον που ξεχειλίζει από κάθε πλευρά από μια απειρότητα ενεργειών που ασκούνται πάνω του και που από αυτές δεν μπορεί να ξεφύγει, αρπαγμένο από τον εαυτό του και τις σκέψεις του, από την κοσμική ζωή και την πολιτική, δοκιμάζει ένα συναίσθημα διασποράς του εαυτού του. Το άτομο φαίνεται εγκαταλειμμένο στις πολλαπλές εξωτερικές δράσεις.⁴ Υπό αυτή τη θεώρηση η νοηματοδότηση που προτείνεται δεν μπορεί παρά να απευθύνεται σε ένα πολύ κατώτερο επίπεδο συνειδητότητας, σε αυτό, δηλαδή, που αποσκοπεί στη συντήρηση του μικρόκοσμου του εγώ. Και λέγοντας μικρόκοσμο

3. Αναστασιάδης, Π., “Υπάρχει μια παιδαγωγική της ετερότητας;” *Επιστήμες Αγωγής*, 1/3, σελ. 28.

4. Lalande, A., ό.π., σελ. 280.

του εγώ αναφερόμαστε στο γνωστό χωρισμό της προσωπικότητας από τον S. Freud σε τρία επίπεδα, το *id*, το εγώ και το υπερεγώ. Έτσι, σύμφωνα με αυτό, ο Uexkull⁵ τοποθετεί στο πρώτο επίπεδο όλα αυτά τα οποία φαίνεται να απασχολούν τα αναλυτικά προγράμματα και την, κατά συνέπεια, πολιτική φιλοσοφία αυτών, δηλαδή τη βιολογική ύπαρξη, τα ορμέφυτα και τα συναισθήματα που την συνοδεύουν. Και αποτελεί πανανθρώπινο φαινόμενο αυτό - μια και η εποχή της νεωτερικότητας αφορά όλους τους ανθρώπους μέσα από τα κυρίαρχα πολιτιστικά πρότυπα που προτάσσει -όπως καταδεικνύεται από τη συγκριτική παιδαγωγική.⁶

Ενεργώντας όμως και νοηματοδοτώντας με αυτά τα δεδομένα, έχουμε ένα μαθητή ίσως στο κέντρο της μάθησης, αλλά αγχωμένο με τα καταναλωτικά πρότυπα, τα οποία αυτονομούνται και αποκτούν δική τους δυναμική, και εξομοιωμένο μέσα στο σύστημα, το οποίο δεν αναγνωρίζει ετερότητες αλλά μονάδες-άτομα. Αυτό γίνεται εναργέστερο στην Ειδική Αγωγή, όπου ναι μεν υπάρχει το ενδιαφέρον της ένταξης των ατόμων -ο συνήθης όρος που χρησιμοποιείται- αυτών, αλλά χωρίς την προσωπική τους ετερότητα και σε πείσμα των σύγχρονων ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες καταρρίπτουν το μονιστικό πρότυπο των σχολών και προκρίνουν την ολιστική αντιμετώπιση της ψυχοσωματικής οντότητας του ανθρώπου μέσα από την πληθώρα των διαπροσωπικών και κοινωνικών συσχετίσεών του.⁷ Και ακριβώς αυτό το τελευταίο μάς περνάει στην προσωπική ύπαρξη του μαθητή, μιλώντας φιλοσοφικά, ή στην προσωπικότητα με ψυχολογικούς όρους, αυτό που λέει ο Blondel: «Δεν είναι κανείς ένα πρόσωπο χωρίς να είναι αυτό ή εκείνο το πρόσωπο».⁸ Η διάκριση μεταξύ ατόμου και προσώπου ανατρέχει από τον πλατωνικό ορθολογισμό και τη μετακαντιανή θεώρηση κατά ένα πολύ γόνιμο τρόπο, ο οποίος συγκεκριμενοποιείται ή αλλιώς επικεντρώνεται σε ένα σημείο. Και αυτό το σημείο είναι η σχέση. Το συγκεκριμένο και ανεπανάληπτο πρόσωπο του Blondel παίρνει συνείδηση του εγώ όχι από τη σχέση του με τον εαυτό του, αλλά από τη σχέση του με τους ομοίους του.⁹ Αυτό καθιστά την υπαρκτική ετερότητα του προσώπου ελεύθερη από κάθε προκαθορισμό, μια και σε αντίθεση με την έμβια κοσμική πραγματικότητα, η οποία δεν αφήνει περιθώρια επιλογής, εδώ οι όροι ή ο τρόπος της σχέσης δεν υπόκεινται σε ερήμην μεταλλαγή. Η ίδια ύπαρξη του ανθρώπου, εάν θεμελιωθεί στην ψυχολογική ή φιλοσοφική νοηματοδότηση του ατόμου, μένει ανερχόμενη, μια και η βιολογική ή ψυχολογική ατομικότητα δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτό που είναι τελικά η υποκειμενικότητα ή το εγώ, δηλαδή με την υποστατική ταυτότητα

5. Uexkull, T., *Grundfragen der psychosomatischen Medizin*, Rowohlt, Munchen 1970, σελ. 113-120.

6. Debesse, M. – Mialaret, G., *Συγκριτική Παιδαγωγική* (μτφρ. Αντιγ. Τζώρτζη), τόμ. 3, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1984.

7. Κολιάδης, Εμ., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα 1991, σελ. 31.

8. Lalande, A., ό.π., σελ. 281.

9. Ό.π., σελ. 282.

του ανθρώπου.¹⁰ Αυτό, άλλωστε, πιστοποιεί και ερμηνεύει η Ανθρωπική αρχή (anthropic principle),¹¹ με την παραδοχή πως ο παράγοντας της συνείδησης του εγκεφάλου –και όχι οι εγκεφαλικές λειτουργίες– είναι αυτό το οποίο συνθέτει την πραγματικότητα.¹²

Όταν, λοιπόν, η ετερότητα του μαθητή ερμηνευτεί με αυτή τη θεώρηση, αλλάζει και η νοηματοδότηση. Ο μαθητής βρίσκεται πάλι στο κέντρο της μάθησης-γνώσης, αυτή τη φορά όμως η γνώση προσφέρεται ως γεγονός κοινωνίας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η υπαρκτική ιδιοσυστασία του μαθητή να πιστοποιείται, να ανιχνεύεται από την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργεί μέσα στο περιβάλλον της μάθησης, δηλαδή στο σχολείο. Ο προσανατολισμός προς αυτή την κατεύθυνση απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας και στάσης ζωής, ώστε να μην απολυτοποιείται η ατομική ύπαρξη και τα επιτεύγματά της, και να μην επαφίεται η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων στην «αυτοθέσμισή τους», αλλά να αναζητείται το νόημα σε αυτό που γίνεται εκεί που το τοποθετεί ο Wittgenstein: «το νόημα του κόσμου πρέπει να βρίσκεται έξω από τον κόσμο. Στον κόσμο όλα είναι όπως είναι και όλα συμβαίνουν όπως συμβαίνουν [...]. Αν υπάρχει μια αξία που να έχει αξία, πρέπει να βρίσκεται έξω από όλα όσα συμβαίνουν και έχουν έτσι, διότι όλα όσα συμβαίνουν και έχουν έτσι είναι συμπτωματικά. Αυτό που τα κάνει να μην είναι συμπτωματικά δεν μπορεί να βρίσκεται μέσα στον κόσμο, γιατί τότε θα ήταν και αυτό συμπτωματικό. Πρέπει να βρίσκεται έξω από τον κόσμο».¹³

2. Ο μαθητής και η πολιτική αγωγή

Λέγοντας πολιτική αγωγή συνήθως έχουμε στο νου μας την αγωγή εκείνη, η οποία δημιουργεί στο μαθητή τη συνείδηση του πολίτη. Δηλαδή, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από κάποιο Δίκαιο, ένα σύνολο γραπτών ή εθιμικά παγιωμένων άγραφων νόμων. Χωρίς αμφιβολία, είναι σωστή η εντύπωση αυτή, μια και αναφέρετε στο μαθητή-άτομο, δηλαδή στην κυρίαρχη αυτή τη στιγμή νεωτερική παράδοση.

Εάν, όμως, ο μαθητής, όπως είπαμε πριν, είναι κάτι άλλο από αυτό, είναι μια μοναδικά απροσδιόριστη προσωπική ετερότητα, τότε το μοντέλο αυτό των δικαιωμάτων-υποχρεώσεων αγνοεί κατάφωρα την ιδιοσυστασία του. Αγνοεί το γεγονός πως η γνώση που παρέχεται στο μαθητή, όχι ως πληροφορία, αλλά ως ενεργούμενο προσωπικής μετοχής μέσα σε μια κοινότητα, εμπεριέχει την απροσδιοριστία και το απροσδόκητο της σχέσης.

10. Luce, G., *Biological rhythms in psychiatry and medicine*, Public Health Service Publication No 2008, Washington 1970: επίσης, Γιανναράς, Χρ., *Σχεδιάγραμμα εισαγωγής...*, σελ. 304.

11. Barrou, J. - Tipler, F., *The Anthropic Cosmological Principle*, Clarendon Press, Oxford 1987.

12. Rae, Al., *Quantum physics: Illusion or Reality?* (Cambridge University Press), έκδ. Κάτοπτρο, Αθήνα 1986, σελ. 118.

13. Wittgenstein, L., "Tractatus Logico-philosophicus 6.41." (μτφρ. Θ. Κιτσόπουλου - Ζ. Λορεντζάτου), περ. *Δευκαλίον*, 7/8.

Η σύμβαση του «κοινωνικού συμβολαίου» αποβλέπει στη συνεταιρική σύμπραξη ατόμων και όχι σε κοινωνία προσώπων. Το πρόσωπο άτομο ως νομικό πρόσωπο προηγείται και καθορίζει την κοινωνία.¹⁴ Όταν ο μαθητής υπάρχει ως προσωπική ετερότητα μέσα σε μια κοινότητα ενεργούμενων σχέσεων, τότε το δίκαιο δεν καθορίζει συστατικά, αλλά έπεται, προκύπτει ως αποτέλεσμα κάποιας ιδιαίτερης συγκρότησης και νοηματοδότησης του βίου. Εγκλωβισμένοι, όμως, στη νομική αντίληψη της νεωτερικότητας περί Δικαίου, αδυνατούμε να κατανοήσουμε πως το μοντέλο αυτό προέκυψε από αντιστροφή των όρων των προ-νεωτερικών παραδόσεων. Και λέμε αντιστροφή, διότι δεν είναι ο πολίτης με την προσωπική του μετοχή αυτός που πραγματοποιεί την πόλη ως κοσμική αρμονία, την ταύτιση του κοινωνείν με το αληθεύειν, αλλά η ιδεολογική επεξεργασία ενός προγράμματος οργάνωσης του βίου. Βέβαια, στην εποχή της μετανεωτερικότητας ακυρώνεται ακόμα και αυτό το δικαιοκονικό μοντέλο της νεωτερικότητας. «Η ρεαλιστική δύναμη αποφασίζει τα πάντα. Ο Lasalle δικαιώνεται, με τον αξιολογικό λόγο του για τα πολιτειακά συντάγματα, που υποστηρίζει την άποψη τα κράτη να μη στηρίζονται σε νομική αλλά σε κοινωνιολογική βάση.¹⁵

Με αυτά, λοιπόν, τα δεδομένα ας φανταστούμε ένα σχολείο όπου ο μαθητής δεν θα διαμορφώνει την πολιτική του συνείδηση μέσα από ένα εγχειρίδιο πολιτικής αγωγής, το οποίο αναπαράγει το κυρίαρχο μοντέλο πολιτικής φιλοσοφίας, αλλά από την ίδια τη σχολική κοινότητα. Το δίκαιο προκύπτει από τις ανάγκες των σχέσεων της κοινότητας και όχι από ατομοκεντρικές προτεραιότητες. Η προσωπική ετερότητα των υποκειμένων-μαθητών διατηρείται χωρίς προκαθορισμούς και δικαιώματα-υποχρεώσεις στη νομική βάση του συμφέροντος. Έτσι, λοιπόν, ο προικισμένος και ο αδύναμος μαθητής κοινωνούν αμοιβαία τις ανάγκες τους και διαμορφώνουν δικαιώματα και υποχρεώσεις στη δυναμική της ετερότητάς τους, χωρίς εξομοιωτικές αναφορές στην «εύρυθμη λειτουργία του σχολείου».

Ο μαθητής ο οποίος μαθαίνει να είναι πολίτης κατά αυτό τον τρόπο είναι σίγουρο ότι ως ενήλικος θα απαιτεί την ίδια προσωπική μετοχή στο κοινωνικό γεγονός. Θα χειραγωγείται δυσκολότερα, μια και το βίωμά του θα είναι κριτικό και συνδιαμορφωτικό της πραγματικότητας που τον αφορά. Να γιατί κατά γενική ομολογία των κοινωνιολόγων η αρχαία Αθηναϊκή Δημοκρατία ήταν το τελειότερο πολίτευμα που γνώρισε ο κόσμος. Όχι για τις αδυναμίες που, ως ανθρώπινο επινόημα, αναπόφευκτα είχε, αλλά γιατί δεν προέτασε της ατομικής ή συλλογικές ανάγκες-συμφέροντα, αλλά την άμεση προσωπική μετοχή του πολίτη στην πολιτική ζωή.

14. Μαντάκης, Αντ., *Το υποκείμενο των συνταγματικών δικαιωμάτων*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα 1981, σελ. 87, 92, 113. Επίσης, Γιανναράς, Χρ., *Η απανθρωπία του δικαιώματος*, εκδ. Δόμος, Αθήνα 1998, σελ. 16 κ.ε.

15. Berdiajew, N., *Ο νέος Μεσαίωνας* (μτφρ. Πρ. Αντωνιάδη), εκδ. Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1987, σελ. 40.

Ένα τέτοιο μοντέλο κοινωνιοκεντρικής –δημοκρατικής, την ονομάζει ο ίδιος– και, κατά συνέπεια, πολιτικής αγωγής παρουσιάζει ο R. Dreikurs.¹⁶ Σε αυτό το μοντέλο η κοινωνιοκεντρική-συνεργατική μορφή μάθησης στοχεύει άμεσα στην ετερότητα του μαθητή, χωρίς εξομοιωτικές τάσεις ελευθερίας (αναρχισμός) ούτε και επιβολής (αυταρχισμός). Η ίδια η μαθητική κοινότητα μέσα από τις ανάγκες της διαμορφώνει τους κανόνες και τα περιθώρια των ενεργειών της.

Απόλυτα συνυφασμένο με αυτή τη βιωματική πολιτική αγωγή είναι και το μοντέλο της κοινωνιογνωστικής μάθησης του A. Bandura. Ο άνθρωπος –ο μαθητής, στην προκειμένη περίπτωση– προσαρμόζει, τροποποιεί ή δομεί μια συμπεριφορά μέσα από τη συνάφεια των διαπροσωπικών σχέσεων σε μια κοινωνία. Και μάλιστα, αυτό το μοντέλο ανταποκρίνεται καλύτερα σε πολύπλοκες μορφές συμπεριφοράς.¹⁷ Άρα η ίδια υπόσταση του μαθητή, αυτό που είναι ο μαθητής, βρίσκεται μέσα σε ένα περιβάλλον πολύπλοκων και μη προκαθορισμένων σχέσεων, με συνέπεια η τροποποίηση ή διαμόρφωση της προσωπικότητάς του να είναι επίσης προϊόν ελευθερίας από κάθε προκαθορισμό. Αυτή η αποφαιτική μάθηση –με την ευρύτατη σημασία του όρου– δημιουργεί ως αίτιο αλλά και διαμορφώνει ως αποτέλεσμα την καταλληλότερη περιρρέουσα ατμόσφαιρα για να αναπτυχθεί ο μαθητής στον υπεύθυνο αυριανό πολίτη, ο οποίος δεν θα ορίζεται από ταμπέλες, αλλά από το συναμφοότερο των ψυχοσωματικών του συσχετίσεων με τους άλλους.

3. Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα

Είναι αδιαμφισβήτητο πλέον γεγονός πως ο σημερινός μαθητής θα μεγαλώσει μέσα σε ένα περιβάλλον πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Αυτό, εκτός από τα δεδομένα τα οποία αναλύσαμε, δημιουργεί και καινούρια, τα οποία διαπλέκονται με αυτά αποτελώντας μισγάγκεια στάσεων και συμπεριφορών.

Τα νέα αυτά δεδομένα καθιστούν την ετερότητα όχι πλέον μια αφηρημένη και εν πολλοίς άγνωστη έννοια, αλλά ένσαρκη πραγματικότητα. Και εδώ αρχίζουν οι αντιφάσεις και οι αλληλοσυγκρουόμενες στοχοθεσίες. Διότι, εάν δεν υπάρχει στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, με ξεκαθαρισμένες και αποσαφηνισμένες τις βασικές έννοιες, τότε η πελαγοδρόμηση και το ατελέσφορο του εγχειρήματος γίνονται αναγκαία κατάληξη.

Με τον όρο πολυπολιτισμική κοινωνία χαρακτηρίζεται μια κοινωνική κατάσταση όπου δρομολογούνται διαδικασίες οι οποίες επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό από το ευρύτερο πολιτισμικό υπόβαθρο.¹⁸

16. Dreikurs, R., *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη* (μτφρ. Γραμμένου Μπ. - Κοντοσιάνου Αν.), εκδ. Θυμάρι, Αθήνα 1979, σελ. 256.

17. Κολιάδης, Εμμ., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β. Κοινωνιογνωστικές θεωρίες*, Αθήνα 1994, σελ. 63.

18. Από την ευρύτητα της σχετικής βιβλιογραφίας ενδεικτικά μόνο αναφέρουμε: Δαμανάκης, Μιχ., *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*,

Αυτό σημαίνει ότι, όταν η ετερότητα του άλλου βρίσκεται παρούσα όχι πια μόνο ως ιδιοσυστατική διαφορά, αλλά στο σύνολο του πολιτισμού, δηλαδή του τρόπου του βίου, τότε κοινωνίες οι οποίες δομούνται πάνω στο μοντέλο του φιλοσοφικού μονισμού και τις καθοριστικής προτεραιότητας των καθόλου (universalia) αντιδρούν με ανακλαστικά αυτοάμυνας στο διαφορετικό. Όταν ο μαθητής βρίσκεται μέσα σε ένα παιδευτικό σύστημα το οποίο έχει την τάση (θεσμοθετημένη ή περιρρέουσα) όχι να αναδεικνύει την προσωπική ετερότητα, αλλά να εξομοιώνει το άτομο, είναι αυτονόητο πως αυτός ο μαθητής δεν έχει τους απαραίτητους εθισμούς ή τις προσλαμβάνουσες για να κινηθεί μέσα σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικής αγωγής. Και όταν λέμε διαπολιτισμική αγωγή εννοούμε μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρας στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες.¹⁹

Παρατηρείται, δηλαδή, το παράδοξο κοινωνίες οι οποίες δομήθηκαν πάνω στις επιταγές της νεωτερικότητας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, ακριβώς λόγω της νοηματοδότησης του φιλοσοφικού τους στοχασμού πάνω στο δίπολο *ατομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις*, να εμφανίζονται συντηρητικότερες από προνεωτερικές παραδόσεις, οι οποίες δεν γνωρίζουν μεν την έννοια του δικαιώματος, αλλά στηρίζουν την ύπαρξή τους στην απόλυτη κατανόηση της ουσιαστικής προτεραιότητας της προσωπικής υποστατικής ετερότητας από την ατομική ουσία ή φύση.

Ένα ιστορικό παράδειγμα. Στην εξελληνισμένη Ανατολική Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, αυτή που ονομάζουμε Βυζάντιο, υπάρχουν πολλά παραδείγματα αλλόφυλων, π.χ. Σκυθών, και αρκετών μάλιστα από αυτούς δούλων αγορασθέντων, οι οποίοι δίνονται για μάθηση, επειδή δεν γνωρίζουν ελληνικά, και φθάνουν σε ανώτερα αξιώματα, όπως πρωτονοτάριοι κ.λπ..²⁰ Μια τέτοια στάση σε εποχή όπου η έννοια της πολυπολιτισμικότητας, ακόμα και του έθνους, είναι άγνωστη, υπαγορεύεται από την οντολογική νοηματοδότηση του βίου, η οποία σχετικοποιεί τη χρησιμότητα και προτάσσει τον κοινωνιοκεντρικό χαρακτήρα της ύπαρξης.

Να γιατί, για να επανέλθουμε στον μαθητή και στην παιδεία, όσα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένταξης και αν εκπονηθούν, θα μείνουν έωλα, εάν δεν αλλάξει η νοηματοδότηση και η στάση της παιδείας. Ζητούμενο

εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997. Cummins, J., *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφρ. Σουζάνα Αργύρη), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999. Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000. Γεωργιανής, Παντ., *Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής*, εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 1993. Μπεξεβέγγης, Η. - Γιαννίτσας, Ν. - Μακρή-Μπότση, Ε., *Άγχος αυτοεκτίμηση και διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών πολυπολιτισμικών σχολείων*, συλλογικός τόμος, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας, Αθήνα 1999. Επίσης, είναι χρήσιμο να αναγνωστεί η Υπουργική Απόφαση Γ1/708/7-9-1999, όπου περιγράφεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής.

19. Ό.π.

20. Migne, J.P., P.G., PIA' 632β.

για τον σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη ή, καλύτερα, για τον σημερινό μαθητή-πολίτη είναι όχι ο αποχαρακτηρισμός ουσιωδών στάσεων ζωής, έτσι ώστε στην περιοχή του τίποτα να χωράνε όλα, ως τίποτα όμως (άρα και η διαφορετικότητα), αλλά να αποκτήσει νόημα η συν-ύπαρξη τέτοιο, ώστε η συνάφεια των προσωπικών ετεροτήτων να καθορίζει το ανθρώπινο.

Αίθουσες διδασκαλίας, ανθρώπινο δυναμικό, συστήματα πληροφορικής, αναλυτικά προγράμματα, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών, διαπολιτισμική αγωγή, η ίδια η εκπαίδευση, εντέλει, αποτελούν μέσα και δρομοδείκτες στη δυναμική πορεία της παιδευτικής διαδικασίας. Αυτό που τα μορφοποιεί είναι το νόημα που μεταφέρουν και μεταδίδουν. Διαφορετικά, μένουν ωραίες λέξεις ασύνδετες από ένα υπέροχο βιβλίο που δεν γράφτηκε ποτέ.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π., 2000, «Υπάρχει μια παιδαγωγική της ετερότητας;» περ. *Επιστήμες Αγωγής*, 1/3.
- Γεωργογιάννης, Παντ., 1993, *Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής*, εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.
- Γιανναράς, Χρ., 1998, *Η απανθρωπία του δικαιώματος*, εκδ. Δόμος, Αθήνα.
- Γιανναράς, Χρ., 1990, *Σχεδιάγραμμα εισαγωγής στη φιλοσοφία*, εκδ. Δόμος, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μιχ., 1997, *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Κολιάδης, Εμμ., 1991, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Α. Συμπεριφοριστικές θεωρίες*, Αθήνα.
- Κολιάδης, Εμμ., 1994, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Β. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*, Αθήνα.
- Μπεξεβέγκης, Η. - Γιαννίτσας, Ν. - Μακρή-Μπότση, Ε., 1999, *Άγχος, αυτοεκτίμηση και διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών πολυπολιτισμικών σχολείων*, συλλογικός τόμος, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Νικολάου, Γεώρ., 2000, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Baker, C., 2001, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφρ. Αρχ. Αλεξάνδροπούλου), εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Barrou, J. - Tipler, F., 1987, *The Anthropic Cosmological Principle*, Clarendon Press, Oxford.
- Berdiajew, N., 1987, *Ο Νέος Μεσαίωνας*, εκδ. Πουρνάρα, Θεσσαλονίκη.
- Cummins, J., 2003, *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Dreikurs, R., 1979, *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, εκδ. Θυμάρι, Αθήνα.
- Debesse, M. - Mialaret, G., 1984, *Συγκριτική Παιδαγωγική* (μτφρ. Αντιγ. Τζώρτζη), τόμος 3, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.
- Lalande, A., 1955, *Λεξικόν της Φιλοσοφίας* (μτφρ. Ευτ. Φικιώρης), Επιστημονική Εταιρεία

- των Ελληνικών Γραμμάτων Πάπυρος, Αθήνα.
- Luce, G., 1970, *Biological rhythms in psychiatry and medicine*, Public Health Service Publication No 2088, Washington.
- Migne, J.P., *Patrologia Graeca* 632β.
- Rae, Al., 1986, *Quantum Physics: Illusion or Reality?* (Cambridge University Press), εκδ. Κάτοπτρο, Αθήνα.
- Vexkull, T., 1970, *Grundfragen der psychosomatischen Medizin*, Rowohlt, Munchen.
- Wittgenstein, L., “*Tractatus Logico-philosophicus* 3.262” (μτφρ. Θ. Κιτσοπούλου - Ζ. Λορεντζάτου), περ. *Δευκαλίων*, 7/8.