

Εκπαιδευτικοί, πολιτισμοί και ευρωπαϊκά εθνο-κράτη

Εκατόν πενήντα χρόνια πέρασαν από τότε που ο Marx έβλεπε να «πλανάται ένα φάντασμα πάνω από την Ευρώπη» (MEW Bd 4, σ. 461) και λίγο περισσότερα από είκοσι πέντε χρόνια που ο Althusser ζητούσε συγγνώμη, στο κλασικό κείμενό του *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του Κράτους*, από τους λιγοστούς δασκάλους «που μέσα σε φρικιαστικές συνθήκες, προσπαθούν να στραφούν ενάντια στην ιδεολογία, ενάντια στο σύστημα και στις πρακτικές όπου έχουν παγιδευτεί, με τα λιγοστά όπλα που βρίσκουν στην ιστορία και στη γνώση που “διδάσκουν”» (Αλτουσέρ 1977, 95). Η άποψή του για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν ότι «είναι τόσο βέβαιοι γι’ αυτό που κάνουν, ώστε συμβάλλουν, με την αφοσίωσή τους, στο να συντηρούν και να τρέφουν την ιδεολογική αναπαράσταση του σχολείου, που θέλει να παρουσιάσει το σημερινό σχολείο, τόσο “φυσικό”, τόσο χρήσιμο και αναγκαίο, ακόμα και ευεργετικό» (Αλτουσέρ 1977, 95).

Αν σήμερα, και κυρίως μετά την κατάρρευση των πρώην σοσιαλιστικών χωρών, κανείς δεν βλέπει να «πλανάται ένα φάντασμα πάνω από την Ευρώπη», αλλά εκατομμύρια μετανάστες να «περιπλανώνται μέσα» στην Ευρώπη, κανείς δεν βλέπει συγχρόνως και κάποια συντριπτική πλειοψηφία εκπαιδευτικών να «είναι τόσο βέβαιοι γι’ αυτό που κάνουν», να θεωρούν το σχολείο «φυσικό» και «ευεργετικό» για όλους τους μαθητές. Ο λόγος, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι βέβαια ότι οι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, από τους οποίους ζητούσε τότε συγγνώμη ο Althusser, πλήθηναν. Ο λόγος σχετίζεται τόσο με την αποδιοργάνωση ενός λίγο πολύ σαφούς συστήματος αξιών που επί δεκαετίες προσανατόλιζε, με έναν αυτονόητο κατά κάποιο τρόπο, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, όσο και με το γεγονός ότι σήμερα πλέον ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών έχει αλλοδαπούς μαθητές στις τάξεις που διδάσκει, έτσι ώστε όλο και πιο συχνά να διερωτάται κατά πόσο το σχολείο εμφανίζεται, σ’ αυτούς τουλάχιστον τους αλλοδαπούς μαθητές, σαν κάτι το «φυσικό» ή ακόμα και «ευεργετικό».

Οι μεγάλες αλλαγές τα τελευταία χρόνια είναι τέτοιες, που πολλοί εκπαιδευτικοί οδηγούνται σ’ αυτήν τη διαπίστωση, χωρίς αυτό να σημαίνει –ακόμα και γι’ αυτήν τη μικρή μερίδα εκπαιδευτικών, στην οποία αναφερόταν ο

Althusser— όπi αυτή η διαπίστωση προκύπτει από μια κριτική στάση τους ή προκαλεί μια κριτική στάση τους για το σχολείο βασισμένη στην ιστορία ή στις ίδιες τις γνώσεις, όπως τότε σημείωνε ο Althusser. Κι αυτό γιατί, πέρα από τους ισχυρισμούς του Althusser, οι εκπαιδευτικοί, όπως εξάλλου και η μεγάλη πλειοψηφία των ευρωπαϊών πολιτών, δεν αντιλαμβάνονται τη θέση τους σαν ενεργά υποκείμενα αυτού του υπό διαμόρφωση κοινωνικού πλαισίου, αλλά σαν «απλοί παρατηρητές» της εξέλιξης¹ μιας νέας κοινωνικής φάσης στον ευρωπαϊκό χώρο, στον οποίο δεν έχει, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, διαμορφωθεί—εξαιτίας των τεράστιων και συνεχιζόμενων αλλαγών αυτά τα χρόνια— ένα σταθερό και σαφώς οριοθετημένο πλαίσιο λειτουργίας και αναπαραγωγής των κοινωνικών σχηματισμών. Ενός πλαισίου, που ούτε καν τα γεωγραφικά του όρια δεν έχουν ακόμα σταθεροποιηθεί λόγω των συνεχιζόμενων διευρύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενός πλαισίου που, η προώθηση των τρόπων αναγνώρισής του από τα υποκείμενα που (θα) διαμορφώνονται στο εσωτερικό του εξελίσσεται συγχρόνως με την προώθηση αυτών των ίδιων των τρόπων συγκρότησης των υποκειμένων που αυτό το πλαίσιο (θα) περιλαμβάνει.

Έτσι η αναδιοργάνωση των διαδικασιών *εξατομίκευσης και κανονικοποίησης* των κοινωνικών μονάδων (Φουνκώ 1989, 1991), εξαιτίας των τεράστιων αλλαγών και της ραγδαίας εξάπλωσης των νέων τεχνολογιών, καθίσταται εντελώς απαραίτητη (Βρατσάλης υπό έκδοση 1). Οι *πειθαρχίες* που μας περιέγραψε ο Foucault για τη συγκρότηση των διαφόρων μορφών υποκειμενικότητας στις αστικές κοινωνίες (Φουνκώ 1989, 1991) και τα *συστήματα των σχέσεων ικανότητας, επικοινωνίας και εξουσίας* που προωθούν αυτές τις πειθαρχίες, καθώς επίσης, ή μάλλον κυρίως, τα «μπλοκ» αυτών των σχέσεων στο επίπεδο των θεσμών (Φουνκώ 1989, 1991) δεν μπορούν να είναι το ίδιο αποτελεσματικά όπως πριν χωρίς την αναδιοργάνωση αυτών των σχέσεων. «Με τον κατακερματισμό και τον πολλαπλασιασμό των συλλογικών ταυτοτήτων στην ύστερη νεωτερικότητα έχει περισταλθεί ο πάλαι ποτέ σχετικά σταθερός και αναπαραγωγίμος χαρακτήρας των κοινωνικών συστημάτων. Τα υποκείμενα εγκαλούνται πλέον από πολλαπλά αφηγηματικά σημεία, από πολλούς και εν πολλοίς ετερόκλητους λόγους, έτσι ώστε να διαμορφώνονται τόσο παραδοσιοκρατικές όσο και εύθραυστες και εφήμερες ταυτότητες» (Δεμερτζής 2000, 56). Αυτό, κατά κύριο λόγο, συμβαίνει επειδή δεν προϋποτίθεται πλέον ένας σαφής εθνικός και ανεξάρτητος χώρος, μια λίγο πολύ κοινή ιστορία, ένας εθνικός πολιτισμός που—μέσω των εξουσιών του Έθνους-Κράτους— αυτοπαρουσιαζόταν σαν μια «ουσία» σύμφυτη με πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις στις οποίες αναφερόταν αυτός ο πολιτισμός (Smith 2000), προϋποθέσεις με τις οποίες είχαν συνδεθεί οι πρακτικές και ιδεολογικές λειτουργίες των πειθαρχιών.

Με αυτή μας την εκτίμηση δεν υπονοούμε βέβαια τη δρομολόγηση ήδη μιας πορείας εξάλειψης των εθνικών κρατών και των εθνικών πολιτισμών στον ευρωπαϊκό χώρο, στον οποίο, έτσι κι αλλιώς, τα εθνικιστικά φαινόμενα κάνουν

αρκετά εμφανή την παρουσία τους τα τελευταία χρόνια. Εννοούμε όμως τις προσπάθειες που γίνονται για τη συγκρότηση ενός πολυεθνικού και από κάποια άποψη πολυπολιτισμικού κοινωνικού πλαισίου, που τα υποκείμενα που (θα) λειτουργούν στο εσωτερικό του (θα) μπορούν να το αναγνωρίζουν σαν ενιαίο, παρά τις διαφοροποιήσεις που θα περιλαμβάνει, και άρα οι μορφές συγκρότησης της δικής τους υποκειμενικότητας (θα) πρέπει να προϋποθέτουν αυτό το πλαίσιο. Από την Ιρλανδία και την Πορτογαλία μέχρι την Κύπρο και αργότερα την Τουρκία και από την Ελλάδα και τη Μάλτα μέχρι τη Φιλανδία και την Εσθονία, οι διαφορετικότητες 26 –τουλάχιστον για το εγγύς μέλλον– Εθνο-Κρατών και πολλαπλάσιων μειονοτήτων, θα πρέπει να συνυπάρξουν με κάτι που θα ισχύει ως κοινό για τα υποκείμενα αυτού του χώρου και συνάμα ως ισχυρό πεδίο αναγνώρισης των υποκειμένων μεταξύ τους, καθώς επίσης και ως πεδίο κοινής αναφοράς τους. Θα ήταν αφελές να πιστευε κανείς ότι ένα τέτοιο πεδίο κοινής αναφοράς θα μπορούσε να είναι ιδεολογικά και μόνο κατασκευασμένο. Καμιά ιδεολογία δεν κατασκευάζεται χωρίς να αναφέρεται σε μια πραγματικότητα. Όσο δυσδιάκριτη κι αν είναι μια τέτοια πραγματικότητα, πάντα προϋπάρχει σαν πρώτη ύλη της αντίστοιχης ιδεολογίας.

Αν έτσι έχουν τα πράγματα, από ποια πραγματικότητα τότε μπορεί να προκύψει αυτός ο ενοποιητικός χώρος αναφοράς; Πού πρέπει να αναζητήσουμε αυτήν την πραγματικότητα, ώστε οι διαδικασίες εξατομίκευσης και κανονικοποίησης που συγκροτούν τις κοινωνικές μονάδες σε υποκείμενα της πραγματικότητας που τα περιβάλλει, να μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά, παρ' όλη τη διαφορετικότητα που (θα) κουβαλούν αυτές οι κοινωνικές μονάδες –σίγουρα για μεγάλο χρονικό διάστημα– λόγω της, μέχρι πρόσφατα και άγνωστο μέχρι τότε, διαφορετικής τους ιστορίας;

Θεωρούμε ότι το πεδίο των γνώσεων διαμορφώνεται ήδη για έναν τέτοιο ρόλο για τον οποίο η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών έχει συμβάλει και συνεχίζει να συμβάλλει καθοριστικά. Η *κοινωνία της γνώσης*, που τόσο συχνά αναφέρεται ως προσδιοριστικός χαρακτηρισμός των σύγχρονων, ευρωπαϊκών τουλάχιστον, κοινωνικών σχηματισμών, σίγουρα δεν είναι ένας επιστημονικός ορισμός αυτών των κοινωνιών και άρα δεν έχει ένα σαφές περιεχόμενο. Παραπέμπει όμως σε αυτό που οι ευρωπαϊκοί κοινωνικοί σχηματισμοί τείνουν να διαμορφώσουν ως κοινό πεδίο αναφοράς τους. Ο όρος *κοινωνία της γνώσης* παραπέμπει ρητά σε αυτό που μπορούν να αναγνωρίσουν τα ίδια τα υποκείμενα αυτών των κοινωνιών, ως κοινό πεδίο αναφοράς τους. Σ' αυτό που τείνει να κυριαρχεί στους τρόπους συγκρότησης αυτών των ιδίων των υποκειμένων. Στις γνώσεις που, κατά κύριο λόγο, (θα) αποτελούν το βασικό πεδίο τού, υπό διαμόρφωση, πλαισίου κοινής αναφοράς των ευρωπαίων πολιτών.

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες δείχνουν να τείνουν στην ενεργοποίηση τέτοιων διαδικασιών στα ζητήματα των γνώσεων –π.χ. συγκρότηση και προώθηση νέων διδακτικών αντικειμένων γύρω από το περιβάλλον, τα ζητήματα των φύλων,

τα διαπολιτισμικά ζητήματα, ενίσχυση νέων τρόπων μάθησης, προσδιορισμός του χρόνου μαθητείας, ενιαίοι τρόποι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών, πιστοποίηση των γνώσεων κ.α.— που, παράλληλα με τις συντελούμενες διεργασίες ομογενοποίησης στο οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, να μπορέσουν να καταστήσουν τα μέλη τους ικανά να ισχυριστούν κάτι ανάλογο με αυτό που, 2400 χρόνια πριν, υποστήριζε ο Ισοκράτης για τους Έλληνες: «... και το των Ελλήνων όνομα πεποίηκεν μηκέτι του γένους, αλλά της διανοίας δοκεῖν εἶναι, και μάλλον Ἑλληνας καλεῖσθαι τους της παιδεύσεως της ημετέρας ή τους της κοινής φύσεως μετέχοντας» (Ισοκράτης, Πανηγυρικός 50,6).

Αν πράγματι ισχύει η παραπάνω υπόθεσή μας, τότε η εκπαίδευση —και οι εκπαιδευτικοί μέσω αυτής— τίθεται όλο και πιο πολύ στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για την αναδιοργάνωση αυτών των διαδικασιών *εξατομίκευσης και κανονικοποίησης*. Οι πρόσφατες τάσεις αναδιοργάνωσης της προσχολικής εκπαίδευσης που εμφανίζονται σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες με στόχο την ενίσχυση του τομέα των γνώσεων στα νηπιαγωγεία², οι συνεχείς επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και οι προσπάθειες ομογενοποίησης, σε κάποιο βαθμό, των τρόπων λειτουργίας των πανεπιστημίων στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης³ αποτελούν, κατά την άποψή μας, σαφή δείγματα τέτοιων προσπαθειών. Οι αλλαγές που τείνουν να εφαρμοστούν στα δύο άκρα της εκπαιδευτικής κλίμακας, θεωρούμε ότι προαναγγέλλουν κατά κάποιον τρόπο την προώθηση μιας ενιαίας αντίληψης του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών διαδικασιών στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Μιας αντίληψης που θα πιέζει με τη σειρά της στη διαμόρφωση και διάδοση ενός συνόλου γνώσεων τέτοιου, που οι επιστημονικές γνώσεις φαίνεται ότι θα λειτουργούν όλο και περισσότερο ως σημείο προσανατολισμού αυτού του συνόλου. Έτσι, οι *πειθαρχίες* στο πεδίο των σχέσεων *επικοινωνίας*, όσον αφορά την εκπαίδευση που εδώ μας ενδιαφέρει, αποκτούν αυξημένη σημασία στο εσωτερικό των συστημάτων που συγκροτούν οι σχέσεις *ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας*, για τη διαμόρφωση των διαφόρων μορφών υποκειμενικότητας.

Μια τέτοια προωθούμενη αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών —δείγματα της οποίας ήδη διακρίνουμε μέσα από τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται, πολλές φορές και σε διακρατικό επίπεδο, σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες— θέτουν ως βασική προτεραιότητα την επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών της Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των ευρωπαίων μαθητών. Οι επιμορφώσεις αυτές δείχνουν να προσανατολίζονται στην εξυπηρέτηση δύο κυρίως μακρόπνοων στόχων: α) αυτού της αναβάθμισης και αναδιοργάνωσης, προς την κατεύθυνση των επιστημονικών κυρίως γνώσεων, των γνώσεων των εκπαιδευτικών και β) αυτού της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα για την υπέρβαση των πολιτισμικών αντιπαράθεσεων ή ακόμα και συγκρούσεων⁴.

Παράλληλα όμως, η ενίσχυση του άξονα των γνώσεων —και μέσω του προ-

σανατολισμού τους, με μεγαλύτερη σαφήνεια, προς τις επιστημονικές γνώσεις- και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, δείχνει να θέλει να επιτευχθεί κινούμενη μεταξύ δύο κεντρικών επιλογών, βάσει των οποίων αναδιοργανώνεται η *σχετική αυτονομία*⁵ του εκπαιδευτικού μηχανισμού έναντι των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και ομάδων και των μεταξύ τους αντιπαράθεσεων. Η πρώτη επιλογή αφορά την προστασία των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων που προβάλλουν οι εθνικές μειονότητες⁶, ενώ η δεύτερη στην ενίσχυση των χαρακτηριστικών εκείνων που, όπως προαναφέραμε, συμβάλλουν σε μια κατεύθυνση ομογενοποίησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Μια τέτοια προοπτική στην εκπαίδευση φαίνεται να κινείται στη λογική που επιζητεί μια συσχέτιση μεταξύ των *κοινοτιστικών* και *φιλελεύθερων* αντιλήψεων, όπως για παράδειγμα είναι αυτή του Bauman (1997), που η απόδοση δικαιωμάτων στην κοινότητα συνοδεύεται από τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του υποκειμένου όσον αφορά την ατομική του ταυτότητα. Η ασυμβατότητα αυτών των δύο αντιλήψεων, όσον αφορά τις θεμελιακές τους θέσεις γύρω απ' αυτό που περιγράφεται ως δημόσιος χώρος, ενδέχεται να μην υφίσταται σε τέτοιο βαθμό –όσο τουλάχιστον οι ίδιες αυτές οι αντιλήψεις διατείνονται– με την έννοια ότι αυτή η διάκριση μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου χώρου, στον ευρωπαϊκό χώρο, είναι υπό ανασυγκρότηση. Οι συνεχείς και επιβαλλόμενες ανασυνορμώσεις των εθνικών νομικών πλαισίων προς τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά νομικά πλαίσια, οι προσπάθειες επέκτασης των τελευταίων με στόχο τη διαμόρφωση νέων κοινών ευρωπαϊκών κανόνων δικαίου και οι συχνές προσφυγές ομάδων ή και ατόμων στο ευρωπαϊκό δικαστήριο για τη δικαίωση των (μειονοτικών πολλές φορές) αιτημάτων τους, δείχνουν με αρκετή σαφήνεια τις προσπάθειες διαμόρφωσης ενός νέου (ευρωπαϊκού πλέον) δημόσιου χώρου, ο οποίος θα θέσει και τα νέα όρια του χώρου που θα εκλαμβάνεται πλέον σαν ιδιωτικός⁷ στην νέα ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

Η επιχειρούμενη ως εκ τούτου ευρωπαϊκή εκπαίδευση είναι αναμενόμενο, μέσα σ' αυτήν την προοπτική, να μην προτρέχει των οικονομικών και πολιτικών διεργασιών που αποτελούν τους κύριους συντελεστές διαμόρφωσης αυτής της (νέας) πραγματικότητας, με το να απορρίπτει α priori τα εκπαιδευτικά δικαιώματα που προβάλλουν οι όποιες μειονότητες. Από την άλλη πλευρά είναι επίσης αναμενόμενο, αυτή η ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση να ωθεί σταδιακά στην αποδοχή εκ μέρους των εθνικών κρατών εκείνων των (γενικευμένων-ευρωπαϊκών) χαρακτηριστικών που η ύπαρξή τους κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία των οικονομικών δραστηριοτήτων⁸, που αποτελούν το κρίσιμο και ισχυρό πεδίο ομογενοποίησης του υπό διαμόρφωση κοινωνικού πλαισίου. Υπ' αυτήν την έννοια και με το δεδομένο ότι η πρώτη επιλογή που αναφέραμε, αυτή της διασφάλισης των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των διαφόρων μειονοτήτων, δεν προωθείται πάντα ενεργά σε επίπεδο εθνικών κρατών, για ευνόητους συχνά λόγους, η δεύτερη επιλογή, αυτή της προώθησης των κοινών χαρακτηριστικών στην εκπαίδευση, δείχνει να κυριαρχεί της πρώτης –πα-

ρά τις επιμέρους επιφυλάξεις των εθνικών κρατών— εξαιτίας και της ισχύος που διαθέτουν ως πολιτικοί, οικονομικοί και κοινωνικοί οργανισμοί τα εθνικά κράτη στο ευρωπαϊκό επίπεδο έναντι των μειονοτήτων.

Μπορούμε έτσι να ισχυριστούμε ότι στον επιδιωκόμενο συμβιβασμό μεταξύ των κοινοτιστικών και των φιλελεύθερων λογικών, που υποστηρίζουν δεσμευτικές (ευρωπαϊκές) ρυθμίσεις, οι φιλελεύθερες λογικές ευνοούνται από την ενίσχυση του τομέα των γνώσεων, στον βαθμό βέβαια που μια τέτοια ενίσχυση αποδυναμώνει μυθοπλαστικές διαδικασίες κατασκευής των διαφόρων μορφών υποκειμενικότητας, όπως σε μεγάλο βαθμό είναι οι διαδικασίες κατασκευής των διαφόρων συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων.

Σ' αυτό το κείμενο όμως θα περιοριστούμε σε ορισμένα ζητήματα που άπτονται του δεύτερου στόχου που αναφέραμε, δηλαδή αυτού της «εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα για την υπέρβαση των πολιτισμικών αντιπαραθέσεων ή ακόμα και συγκρούσεων». Η άποψη που ισχυρίζεται ότι «αν πρόκειται τελικά να δημιουργηθεί μια ευρωπαϊκή πολιτική κοινότητα με *λαϊκή* απήχηση, ..., θα θεμελιωθεί πάνω στη βάση της κοινής ευρωπαϊκής πολιτισμικής κληρονομιάς από ένα πανευρωπαϊκό κίνημα ικανό να διαμορφώσει με αφετηρία αυτή την κληρονομιά κοινούς ευρωπαϊκούς μύθους, σύμβολα, αξίες και μνήμες που δεν θα λειτουργούν ανταγωνιστικά με τις ακόμα κραταιές και ακμαίες εθνικές κουλτούρες» (Smith 2000, 247), διατυπώνει, κατά τη γνώμη μας, με θετικό τρόπο τις ενέργειες που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στον χώρο της εκπαίδευσης. Μια τέτοια πορεία βέβαια σίγουρα δεν θα εξαντλεί τις δυνατότητες των όποιων προσπαθειών της στον χώρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και μόνο – με το δεδομένο μάλιστα της τεράστιας επιρροής που ασκούν τα ΜΜΕ στον πολιτιστικό τομέα. Είναι αμφίβολο όμως κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί μια τέτοια εξέλιξη, χωρίς τον πρωταγωνιστικό ρόλο της εκπαίδευσης. Ένας ρόλος όμως, που θα την φέρνει αντιμέτωπη με συχνά ισχυρές αντιλήψεις περί πολιτισμού στον χώρο της και ακόμη συχνότερα ενάντια σε μια ιστορία του ίδιου του θεσμού της εκπαίδευσης, που μέχρι σήμερα λειτουργούσε σαν θεματοφύλακας των διαφόρων εθνικών πολιτισμών στα ευρωπαϊκά κράτη⁹.

Τι είδους αντιλήψεις είναι αυτές που αντιτίθενται σε μια τέτοια πορεία; Τι προβλήματα εγκυμονεί η ίδια και γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται εντελώς απαραίτητη; Ας προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σ' αυτά τα τρία ερωτήματα, αρχίζοντας από το πρώτο.

Ο πολιτισμός ως «ουσία»: εθνοκεντρισμός και κοινοτισμός στην εκπαίδευση

Θα αναφερθούμε σε δύο βασικές λογικές, όσον αφορά το πολιτισμικό γίγνεσθαι. Στον εθνοκεντρισμό και στον κοινοτισμό¹⁰, που ενώ αντιτίθενται με-

ταξύ τους και προωθούν αντίθετες πολιτικές ως προς τη διαχείριση των πολιτισμικών ζητημάτων, έχουν παρ' όλα αυτά μια σημαντική κοινή παραδοχή. Και οι δύο λογικές αρνούνται, στην ουσία, τις δυναμικές που διατρέχουν τους πολιτισμούς και άρα το δεδομένο της αλληλεπίδρασης που υφίσταται μεταξύ τους, ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν σ' έναν κοινό κοινωνικό χώρο¹¹.

Στην προκειμένη μάλιστα περίπτωση του υπό διαμόρφωση κοινού ευρωπαϊκού κοινωνικού πλαισίου, οι αρχές της ελεύθερης διακίνησης, της ενιαίας αγοράς, του συνεχώς διευρυνόμενου ενιαίου νομικού πλαισίου, του υπό συζήτηση ενιαίου ευρωπαϊκού συντάγματος, των αρχών της διαφύλαξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τέλος, αλλά όχι τελευταίο σε σημασία, της κοινής, λιγότερο ή περισσότερο, παράδοσης στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των (επιστημονικών) γνώσεων, ενδυναμώνουν ακόμη περισσότερο τις δυναμικές αλληλεπίδρασης μεταξύ των υφιστάμενων διαφορετικών εθνικών ή εθνοτικών πολιτισμών. Οι ίδιες οι εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο μας ωθούν όλο και πιο πολύ να αντιλαμβανόμαστε το ζήτημα του πολιτισμού ως ένα πλέγμα σχέσεων των υποκειμένων με τον τρόπο ζωής (Wittgenstein 1953) που βιώνουν, παρά σαν μια «ουσία» που βρίσκεται μέσα τους ή μια «ουσία», την απώλεια της οποίας πρέπει να ανακτήσουν. Όπως ο Marx ορίζει το κεφάλαιο ως σχέση, παρόμοια θα πρέπει να αντιλαμβανόμαστε τον πολιτισμό ως σχέση¹².

Ο πολιτισμός δεν είναι ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης ή ο Καρτέσιος και ο Έρασμος, ο Παρθενώνας στην Ακρόπολη ή το Stonehenge στο Σάλσμπουρι, ο ναός της Αγίας Σοφίας στην Κωνσταντινούπολη ή το Almasjed Alharam στη Μέκκα, η Ολυμπία ή το Κολοσσαίο, τα αρχαία ελληνικά που αργοπεθαίνουν ή η αγγλική που κυριαρχεί, η ελληνική μυθολογία ή η σκανδιναβική σάγκα, το κορότσι που χάνεται ή τα MacDonalts που εξαπλώνονται και τόσα άλλα. Πολιτισμός, για μας, είναι τα μεταβλημένα σε πολιτισμό κατασκευασμένα δεδομένα, που αυτά καθενατά είναι τόσο λίγο πολιτισμός, όσο είναι χρήμα αυτός καθενατός ο χρυσός και ο άργυρος. Τα προβαλλόμενα από τις κυρίαρχες ομάδες της κοινωνίας αγαθά, τα αυτοτελοποιημένα από τις δραστηριότητες των υποκειμένων προϊόντα και οι όροι λειτουργίας αυτών ακριβώς των δραστηριοτήτων, που ορθώνονται απέναντί τους, είναι που, εξαιτίας αυτής της ηγεμονίας τους, προσωποποιούνται στον πολιτισμό. Δεν πρόκειται λοιπόν για κάποια οντότητα, για κάποια ουσία, αλλά για σχέσεις, που σαν τέτοιες κατέχουν μια δυναμική. Ο πολιτισμός είναι σχέσεις, όπως το κεφάλαιο και οι γνώσεις είναι σχέσεις.

Γνωρίζουμε βέβαια ότι οι εθνοκεντρικές και κοινοτιστικές λογικές για τον πολιτισμό, που τον αντιλαμβάνονται σαν κάτι που διαθέτει έναν σκληρό «πυρήνα» διαχρονικών χαρακτηριστικών –αποδίδοντας μια συνέχεια στη γλώσσα ή και μια γενεαλογική ή και εδαφική συνέχεια– εμφανίζοντάς τον σαν την «ουσία» του πολιτισμού, είναι αρκετά ισχυρές στον ευρωπαϊκό χώρο. Από μια άποψη, οι εθνοκεντρικές λογικές είναι αυτές που σε μεγάλο βαθμό γίνονται αιτία να αναβιώσουν ή να ενισχυθούν σχετικιστικές λογικές περί πολιτισμών, λο-

γικές που στηρίζονται σε αντιλήψεις που προωθούν οι διάφορες απόψεις του «κοινοτισμού»¹³ και που εμφανίζονται οι αντιλήψεις αυτές κυρίως σε χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς ή σε χώρες υποδοχής μεταναστών.

Οι δύο αυτές εκδοχές του πολιτισμού προωθούν, όπως ήδη αναφέραμε, διαφορετικές πολιτικές, που ανάλογα με τη συγκυρία είτε αντιμάχονται ή μια την άλλη είτε λειτουργούν από κοινού, μέσω διαφοροποιημένων πολιτικών, για την υπεράσπιση της «ουσίας» που προσβέουν έναντι κάποιας άλλης πολιτισμικής πραγματικότητας που την απαξιώνουν ή την περιθωριοποιούν, εμφανιζοντάς την σαν μια διαφορετική «ουσία».

Πρόσφατο σχετικό παράδειγμα αυτών των δύο λογικών στον ευρωπαϊκό χώρο αποτελεί η περίπτωση της Δυτικής Γερμανίας στις δεκαετίες του 1960, του 1970 και του 1980, όπου στο πολιτικό επίπεδο επισήμως προωθούντο συγχρόνως πρακτικές που στηρίζονταν και στις δύο αυτές λογικές, γεγονός ιδιαίτερα εμφανές στον χώρο της εκπαίδευσης. Η πολιτική της λεγόμενης «ενσωμάτωσης» των παιδιών των μεταναστών –σε κρατίδια που ασκούσε την εξουσία το Σοσιαλδημοκρατικό κόμμα– και αυτή της διατήρησης των *εθνικών ταυτοτήτων* –σε κρατίδια που κυβερνούσε η Χριστιανοκοινωνική Ένωση (CSU) ή η Χριστιανοδημοκρατία (CDU). Η πολιτική της «ενσωμάτωσης», που οδηγούσε τελικά σε κάποια μορφή «αφομοίωσης» των αλλοδαπών παιδιών στη γερμανική κοινωνία και κατά κανόνα στην καταγραφή τους στα ασθενέστερα στρώματα αυτής της κοινωνίας –αυτή η πολιτική ανάγκασε μια μεγάλη μερίδα μεταναστών¹⁴ να παλιννοστήσουν– συνδυαζόταν με την πολιτική της διατήρησης του εθνικού πολιτισμού και της *εθνικής ταυτότητας*¹⁵ των μεταναστών –που κι αυτή απ' την πλευρά της διαμόρφωνε συνθήκες παλιννόστησης λόγω της συνεχούς περιθωριοποίησης των μεταναστών. Και οι δυο μαζί εξυπηρετούσαν με διαφορετικούς τρόπους την υπεράσπιση της «μη-διάβρωσης» του γερμανικού πολιτισμού.

Το ότι οι συνθήκες στη σημερινή Ευρώπη και πολύ περισσότερο στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο που τείνει να διαμορφωθεί, δεν (θα) είναι οι ίδιες όπως τότε στη Δυτική Γερμανία, δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι αποδυναμώθηκαν αυτές οι αντιλήψεις στα ευρωπαϊκά Εθνο-κράτη ούτε ότι δεν μπορούν να αναβιώσουν οι αντίστοιχες πρακτικές τους. Είναι πολύ πιθανόν τέτοιου είδους αντιλήψεις να γνωρίσουν μιαν έξαρση¹⁶ ενόψει της διευρυνόμενης ελεύθερης διακίνησης των ευρωπαίων πολιτών στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συνδυασμό με το ισχυρό μεταναστευτικό ρεύμα, επικαλούμενες τον κίνδυνο «διάβρωσης» των εθνικών τους πολιτισμών. Το αίτημα που συχνά διατυπώνεται από συντηρητικές δυνάμεις για αναλογική παρουσία των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, τέτοιους ακριβώς «κινδύνους» θέλει να αποσοβήσει. Τέτοιου είδους λογικές και πρακτικές θα αποδυναμώνουν και ενδεχομένως θα ακυρώνουν επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές που θα στοχεύουν στη διαμόρφωση συγχρόνως και μιας ευρωπαϊκής συνείδησης παράλληλα με την εθνική.

Θα πρέπει όμως να σταθούμε και σ' ένα άλλο ζήτημα, το οποίο μπορεί να φαίνεται απόμακρο στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, αλλά πιστεύουμε ότι είναι το ίδιο σημαντικό και άμεσο στην αντιμετώπιση αυτών των αντιλήψεων μια και ενδέχεται να τις αναπαράγει σ' ένα ευρύτερο, ευρωπαϊκό επίπεδο πλέον. Στην οικοδόμηση ενός λεγόμενου *ευρωκεντρισμού*.

Οι εικόνες των υποκειμένων για τη γύρω τους πραγματικότητα, άρα και για το πολιτισμικό γίγνεσθαι, που παράγονται από τον καθημερινό τρόπο σκέψης και την καθημερινή γλώσσα, είναι εικόνες που κατασκευάζονται αρχικά μέσα από τις πρώτες παρατηρήσεις και τις άμεσες εμπειρίες των υποκειμένων, από τις γενικεύσεις αυτών των παρατηρήσεων και εμπειριών, από τη συχνή απροσδιοριστία των νοημάτων της καθημερινής γλώσσας, από την ανεπεξέργαστη χρήση μεταφορών και παραδειγμάτων που αποδίδουν κάποια ουσία ή βούληση σε φυσικά φαινόμενα ή κοινωνικές σχέσεις, από την έμφαση στην ποσοτικοποίηση των διαδικασιών ή των σχέσεων, παρά στον τρόπο λειτουργίας τους, ή στις δυναμικές τους αντίστοιχα, από τα υποκείμενα. Πρόκειται για μια παραγωγή εικόνων, αντιλήψεων και γνώσεων δηλαδή, που, όπως μας έδειξε ο Bachelard, διαμορφώνουν τα παιδαγωγικά και επιστημολογικά εμπόδια (Bachelard, 1978) στην οικειοποίηση των επιστημονικών γνώσεων, καθώς επίσης και τα εμπόδια στη διαδικασία μετάβασης από μια παλιά σε μια νέα ιδέα (Waldegg, 2001) ή από ένα «σώμα γνώσεων» σε ένα άλλο¹⁷. Τα παιδαγωγικά εμπόδια δεν αποτελούν ιδιαιτερότητα στην εκμάθηση μόνο των φυσικομαθηματικών γνώσεων, αλλά εμφανίζονται, κατά την άποψή μας, στην εκμάθηση κάθε νέας γνώσης. Ανάλογα εμπόδια εμφανίζουν και οι εκπαιδευτικοί¹⁸.

Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η εκπαίδευση, επί χρόνια, των εκπαιδευτικών για την εξυπηρέτηση μιας εθνικής παιδείας, είναι ισχυροί παράγοντες στήριξης αυτών των εμποδίων.

Οι παραπάνω επισημάνσεις αφορούν προβλήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στις αναγκαίες αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών. Θεωρούμε ότι είναι χρήσιμο στο ζήτημα που θίγουμε, να λάβουμε σοβαρά υπόψη αυτά τα ζητήματα μια και τα παιδιά έρχονται στο σχολείο έχοντας, συχνά ήδη, κάποιες ιδέες-προκαταλήψεις για τους μετανάστες, ενώ συγχρόνως οι κοινωνικές αυτές ομάδες βρίσκονται συνήθως περιθωριοποιημένες, άρα συχνά απαξιωμένες ήδη από τους μαθητές. Η λογική που επιδιώκει και θεωρεί εφικτή τη διαμόρφωση μιας σύγκλισης σ' ένα δεύτερο επίπεδο, των διαφόρων πολιτισμικών δυναμικών των ευρωπαϊκών χωρών, δεν θα πρέπει να διαμορφώνεται σε αντιπαράθεση με εκείνες τις πολιτισμικές καταστάσεις που φορείς τους είναι μετανάστες προερχόμενοι από χώρες που δεν ανήκουν στο υπό συγκρότηση ευρωπαϊκό πλαίσιο. Μια τέτοια εκπαιδευτική πρακτική θα εισήγαγε και πάλι συσκορατικές και στη συνέχεια σχετικιστικές αντιλήψεις, όσον αφορά το πολιτισμικό γίγνεσθαι των ευρωπαϊκών χωρών και θα εξέτρεφε αναγκαστικά ρατσ-

στικές αντιλήψεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι μια λογική που στην προσπάθειά της να αποκλείει *a priori* υφιστάμενες πολιτιστικές καταστάσεις διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων ή να αντιπαρατίθεται κάθετα μαζί τους – με το σκεπτικό ότι στο επίπεδο των αξιών που προσβέβουν, της αισθητικής που κατέχουν, των κοινωνικών σχέσεων που στηρίζουν, των μνημών που είναι φορείς – εμφανίζει τις κοινωνικές αυτές ομάδες ασύμβατες με το ευρωπαϊκό κοινωνικό πλαίσιο, παρ' ό τι τις χρησιμοποιεί στον τομέα των οικονομικών δραστηριοτήτων. Η λογική αυτή που συγκροτεί σταδιακά τις σχέσεις των «δικών» της υποκειμένων με τα πολιτισμικά αγαθά σε οντότητες, εμφανίζοντάς τις σαν «ουσία» του πολιτισμού που υπερασπίζεται, παρέχει έδαφος και επιχειρήματα στις εθνοκεντρικές λογικές περί πολιτισμού που θέλει να αμβλύνει, και ενδυναμώνει αποσχιστικές πρακτικές που υποσκάπτουν τις ομογενοποιητικές διαδικασίες.

Είναι δυνατόν όμως να αποφευχθεί μια τέτοια εξέλιξη; Είναι δυνατόν δηλαδή να διαμορφωθεί μια ευρωπαϊκή συνείδηση, ένα πολιτισμικό πεδίο κοινής αναφοράς των υποκειμένων που θα ζουν και θα λειτουργούν σ' αυτό το, υπό διαμόρφωση σήμερα, ευρωπαϊκό κοινωνικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας συγχρόνως ένα κανονιστικό πλαίσιο που οι ρυθμίσεις του θα αναγνωρίζονται από το σύνολο των διαφόρων κοινωνικών και εθνικών ομάδων;

Είναι μάλλον δύσκολο να φανταστούμε, τουλάχιστον σε ένα ορατό μέλλον, να υπάρξει ένα τέτοιο πλαίσιο, που θα λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς, ισότιμα και για όλες τις μεταναστευτικές ομάδες που (θα) ζουν και (θα) εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το θέμα εξάλλου της ισότιμης συμμετοχής των μεταναστών σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο είναι κάτι που οικοδομείται κατά κύριο λόγο στον χώρο της οικονομίας και της πολιτικής, ζήτημα που ξεπερνά τους στόχους αυτού του κεμένου. Το ερώτημα όμως που θέτουμε, δεν τίθεται με τον ίδιο τρόπο στον χώρο της εκπαίδευσης. Όχι μόνο επειδή άπτεται θεμάτων που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, που συχνά προβάλλονται ως αντιφατικά στη λειτουργία ενός αναγκαίου κανονιστικού πλαισίου στην εκπαίδευση¹⁹, αλλά κυρίως επειδή η *a priori* απόρριψη από τις εκπαιδευτικές πρακτικές του συχνά διαφοροποιημένου τρόπου ζωής στον οποίο μετέχουν οι μαθητές αυτών των μεταναστευτικών ομάδων, αποδυναμώνει την κριτική διάσταση των εκπαιδευτικών πρακτικών, εμφανίζοντας τις γνώσεις, άρα και αυτές περί πολιτισμού, ως κάτι το δεδομένο και όχι ως σχέσεις²⁰ των (μαθητών) υποκειμένων με τη γύρω τους φυσική, κοινωνική, συμβολική πραγματικότητα.

Θα συζητήσουμε εδώ το θέμα των γνώσεων επειδή και λόγω του αναβαθμισμένου ρόλου τους, όπως ήδη αναφέραμε, στους τρόπους συγκρότησης των διαφόρων μορφών υποκειμενικότητας, εγκυμονεί η προοπτική της μυθοποίησής τους. Οι λόγοι μιας τέτοιας μυθοποίησης είναι υπαρκτοί και ενισχύουν ήδη αυτό που ο Sennett ονομάζει *εγκοσμιότητα*: «την πεποίθηση που έχουμε ενόσω ζούμε σχετικά με το γιατί τα πράγματα είναι όπως είναι» (Sennett, 1999:37). Η εγκοσμιότητα αφορά μια αίσθηση κατανόησης μέσω των γνώσεων της πραγ-

ματικότητας που μας περιβάλλει και όχι μιας οικειοποίησής της μέσω των γνώσεων²¹.

Ο ένας λόγος λοιπόν αφορά την αντίληψη που οι γνώσεις εκλαμβάνονται ως δεδομένα και όχι ως σχέσεις των υποκειμένων με την πραγματικότητα. Οι παλαιοί μύθοι, οι θρησκείες, που μας ερμήνευαν αυτό που βιώνουμε κι αυτό που γίνεται αντιληπτό από τις αισθήσεις μας, παραχώρησαν τη θέση τους στις γνώσεις. Μια παραχώρηση όμως, που έδωσε στις γνώσεις έναν μυθικό ρόλο και τις μετέτρεψε σε αυθύπαρκτα δεδομένα που η «κατάκτησή» τους μας παρέχει την κατανόηση της πραγματικότητας. Η ενδυνάμωση του προσανατολισμού των γνώσεων στην εκπαίδευση προς τις επιστημονικές γνώσεις, στον βαθμό που οι τελευταίες εμφανίζονται σαν να είναι αντικειμενικές αλήθειες, αποτελεί ως εκ τούτου έναν βασικό λόγο ενδυνάμωσης αυτής της μυθοποίησης των γνώσεων που επισημαίνουμε.

Ο άλλος λόγος προκύπτει από τον ρόλο που συχνά εναποτίθεται στις γνώσεις για την υπέρβαση των υπαρκτών προβλημάτων που προκύπτουν από τις διαφορές που προβάλλουν οι πολιτισμοί στον ευρωπαϊκό χώρο. Η αντίληψη δηλαδή που θεωρεί ότι ο τομέας των γνώσεων ή από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας διατυπωμένο, ο χώρος της επικοινωνίας, από μόνος του εν τέλει μπορεί να διευθετήσει τις υπάρχουσες πολιτισμικές διαφορές και να άρει ακόμα και τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτή η αντίληψη, όπως είναι για παράδειγμα αυτή του Habermas, παραγνωρίζει ουσιαστικά τις τεράστιες επιπτώσεις που επιφέρει ο διαχωρισμός της εργασίας στους τρόπους συγκρότησης των γνώσεων – εκλαμβάνοντας τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής σαν μια οικονομική και όχι κοινωνική διαδικασία. Παραγνωρίζει δηλαδή το γεγονός ότι οι τρόποι συγκρότησης των επιστημονικών γνώσεων αναπτύσσονται σε άμεση σχέση με την αποδιανομητικοποίηση της εργατικής δύναμης και εμφανίζουν έτσι τις επιστημονικές γνώσεις σαν ουδέτερες δήθεν έναντι των κοινωνικών συγκρούσεων²².

Δεν θα συμφωνήσουμε λοιπόν με την αντίληψη που θεωρεί ότι η οικοδόμηση της συναίνεσης αφορά την υπέρβαση των προβλημάτων στον χώρο της επικοινωνίας (Habermas), μια και θεωρούμε ότι οι συγκρουσιακές σχέσεις των υποκειμένων είναι ήδη εγγεγραμμένες στη σφαίρα της παραγωγής, αλλά ούτε και με την κριτική προσέγγιση των γνώσεων που αφορά εντέλει μόνο το επίπεδο της επικοινωνίας, λες και οι επιστημονικές γνώσεις κατέχουν κάποια αντικειμενική αλήθεια ώστε να μη χρίζουν περαιτέρω κριτικής. Για μας η κριτική προσέγγιση της πραγματικότητας μέσω των γνώσεων δεν αναπτύσσεται αφήνοντας στην πορεία της αυτονόητα δεδομένα, αντικειμενικές και διαχρονικές δήθεν αλήθειες. Η κριτική προσέγγιση παράγει μόνο τις άπειρες αλήθειες της ίδιας της παραγωγής των γνώσεων²³, αν δεν θέλουμε να συμβάλουμε σε μια νέα μυθολογία, αυτήν της δυνατότητας που μας παρέχουν δήθεν οι γνώσεις να καταννοούμε την πραγματικότητα.

Αυτή η στάση μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές και να αποτελέσει την κυρίαρχη λογική γύρω από την οποία θα τεθούν

και τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν για την οικοδόμηση ενός νέου κανονιστικού πλαισίου στην εκπαίδευση, την ανάγκη του οποίου όλοι πρέπει να αναγνωρίζουμε. Αυτή όμως η κριτική διάσταση στις εκπαιδευτικές πρακτικές δεν εξασφαλίζεται ούτε από τα διδακτικά αντικείμενα ούτε καν από τα περιεχόμενά τους, όσο κατάλληλα και να είναι αυτά για μια κριτική μάθηση. Γνωρίζουμε ότι συχνά ακυρώνονται στην πράξη εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από τη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών, όταν οι τελευταίοι δεν τις ενστερνίζονται²⁴.

Η κριτική διάσταση των εκπαιδευτικών διαδικασιών εξαρτάται κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και από τη δική τους κατάρτιση, θέση που μας παραπέμπει ευθέως στο τρίτο ερώτημα που θέσαμε: γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται εντελώς απαραίτητη σε μια τέτοια προσπάθεια;

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70 άρχισε να διαφαίνεται η τάση αναβάθμισης της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, που εντάθηκε ιδιαίτερα στη δεκαετία του '80, είτε με τη μετάθεση της ευθύνης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια είτε με τη σύσφιξη των σχέσεων των ιδρυμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τα πανεπιστήμια (Neave, 1998). Το ενδιαφέρον στη διαμόρφωση αυτής της τάσης βρίσκεται κατά τη γνώμη μας και στο ότι όλες πλέον οι βαθμίδες της εκπαίδευσης, ακόμα και αυτή της προσχολικής αγωγής²⁵, εντάσσουν την κατάρτιση του δυναμικού τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, γεγονός που αποτελεί ένδειξη και της γενικότερης στροφής που αναφέραμε, στον προσανατολισμό των γνώσεων προς τις επιστημονικές γνώσεις.

Αυτές οι μεταρρυθμίσεις ανέδειξαν στην πορεία –και σε κάποιο βαθμό και ανεξάρτητα από το θέμα που εδώ διαπραγματευόμαστε– συγκεκριμένα αιτήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών για επιμόρφωσή τους, είτε για να αντιμετωπίσουν ζητήματα σχετικά με τη διαφορετική τους βασική κατάρτιση²⁶ είτε για να είναι σε θέση να παρακολουθούν τις εξελίξεις στις επιστήμες της αγωγής και ιδιαίτερα στους τομείς των Ειδικών Διδακτικών (στη Φυσική, Μαθηματικά, Περιβάλλον, Ιστορία, Γλώσσα) που κυριαρχούν πλέον σε σχέση με τη Γενική Διδακτική.

Στα αιτήματα αυτά ήρθαν να προστεθούν και εκείνα που προέκυψαν από την αυξημένη παρουσία αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους, καθώς επίσης κι εκείνα που σχετίζονται με την ενίσχυση συγκεκριμένων θεματικών περιοχών μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (νέες τεχνολογίες, περιβάλλον, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ζητήματα μειονοτήτων και μεταναστών κ.α.). Το ζήτημα της επιμόρφωσής τους διαμορφώθηκε, ως εκ τούτου, ως κάτι το προφανές πλέον.

Εδώ θα αναφερθούμε βέβαια σ' εκείνες τις πτυχές της επιμορφωτικής διαδικασίας –που συχνά προβάλλεται και ως συνεχής επιμόρφωση– που σχετίζονται άμεσα με τα θέματα στα οποία έχουμε ήδη αναφερθεί, δηλαδή σε αυτά που αφορούν τον πολιτισμό και την κριτική προσέγγιση των γνώσεων.

Η διαμόρφωση κατ' αρχάς των σχέσεων των εκπαιδευτικών με την υπάρχουσα ήδη πολυπολιτισμικότητα στον ευρωπαϊκό γενικότερα χώρο, αλλά και ειδικότερα στις χώρες που εργάζονται, δεν θα πρέπει να αφεθεί στις όποιες επιρροές ασκούν οι διάχυτες κοινωνικές αντιλήψεις, αλλά ούτε και στις ερμηνείες που εξάγουν οι εκπαιδευτικοί από τα βιώματά τους και μόνο με τους αλλοδαπούς μαθητές, ερμηνείες που τις περισσότερες φορές προκύπτουν άμεσα από τα κοινωνικά στερεότυπα που και οι ίδιοι είναι φορείς τους²⁷.

Η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, καλούνται να αποκτήσουν έναν «ανατρεπτικό», θα λέγαμε, ρόλο ως προς τις υπάρχουσες κοινωνικές αντιλήψεις για τους πολιτισμούς των άλλων λαών, ανατρέποντας εν μέρει και τη δική τους αντίληψη για τον πολιτισμό της χώρας τους, στον βαθμό που ο εθνικός πολιτισμός, τον οποίο δεκαετίες τώρα στήριζαν, θα πρέπει να γίνεται αντιληπτός από την πλευρά τους –και άρα να διδάσκεται και ανάλογα– κατά έναν τρόπο που η πολιτισμική ετερότητα δεν θα γίνεται απλώς αποδεκτή, αλλά θα αποτελεί μαζί με τον εθνικό πολιτισμό οργανικό στοιχείο ενός νέου ευρωπαϊκού πολιτισμικού πλαισίου.

Μια τέτοια «ανατροπή» δεν μπορεί να συντελεστεί από μόνη της, όπως ήδη αναφέραμε, αλλά απαιτεί μια οργανωμένη επιμορφωτική διαδικασία, τόσο στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και σ' αυτόν της διδακτικής της ιστορίας. Παράλληλα, η πολιτική αγωγή στην εκπαίδευση, ως προαπαιτούμενο στη διαμόρφωση μιας *κοινωνίας των πολιτών* στην Ευρωπαϊκή Ένωση –όρος που συχνά αναφέρεται τα τελευταία χρόνια και μας παραπέμπει άμεσα στις αντιλήψεις του Gramsci και ιδιαίτερα στις θέσεις του για τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενός πολιτισμικού ηγεμονικού πλαισίου (Γκράμσι, 1973, Δημητράκος, 1981, 1984, Βρατσάλης, 1994)– θα πρέπει να αποτελεί βασική συνιστώσα αυτής της επιμορφωτικής διαδικασίας, μια και η διαμόρφωση της όποιας ευρωπαϊκής ταυτότητας δεν μπορεί να οικοδομείται ανεξάρτητα από τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των φορέων της. Αυτή ακριβώς η διάσταση είναι εξάλλου που θέτει την εκπαίδευση προ των ευθυνών της για μια ισότιμη σχέση της έναντι όλων των μαθητών, ανεξάρτητα ακόμα και από το ποιο μπορεί είναι το πολιτικό καθεστώς που διέπει τις σχέσεις των οικογενειών τους με τα ευρωπαϊκά κράτη.

Είναι προφανές βέβαια ότι μια τέτοια επιμορφωτική διαδικασία των εκπαιδευτικών πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένες παρεμβάσεις τόσο στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων, όσο και στη συγγραφή ανάλογων διδακτικών εγχειριδίων, αν θέλουμε πράγματι να διαμορφώσουμε μια ευρωπαϊκή εκπαίδευση που θα συμβάλει στη σύγκλιση των ευρωπαϊκών κρατών σε μια ενιαία Ευρώπη.

Κλείνοντας αυτό το κείμενο, θα σταθούμε για λίγο στην κριτική προσέγγιση των γνώσεων στις διδακτικές πρακτικές. Η κριτική προσέγγιση που υποστηρίζουμε, δεν αφορά προφανώς κάποια αγνωστικιστική τοποθέτηση, αλλά πρωτίστως την εξοικείωση κατ' αρχάς των εκπαιδευτικών με τις επιστημολογικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκουν και τη δυνατότητα να αποκτήσει η διδακτική τους πρακτική την ιστορική και κοινωνική διάσταση που έχουν οι γνώσεις. Μια τέτοια διδασκαλία, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, φέρνει στο προσκήνιο της παιδαγωγικής σχέσης τα παιδαγωγικά εμπόδια των μαθητών και αποσαφηνίζει μια συνηθισμένη πεποίθηση που διαμορφώνεται στο πλαίσιο των λεγόμενων *σχολικών γνώσεων*, αυτής της *συνέχειας* στην εξέλιξη των γνώσεων²⁸, πεποίθησης που οικοδομεί συγχρόνως και την ιδεολογία ότι οι γνώσεις είναι δεδομένα που συσσωρεύονται σε μια πορεία ανακάλυψης της αλήθειας. Έτσι, αυτή η διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την ενίσχυση των γνώσεών τους στις ειδικές διδακτικές, στις οποίες πρέπει να στοχεύουν τα επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχύεται η διαλογική και κριτική προσέγγιση στη διδασκαλία των σχολικών γνώσεων. Σε μια τέτοια διδασκαλία η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, με τα διαφορετικά συχνά βιώματά τους από τους συμμαθητές τους και τον δάσκαλο, μπορεί να διευρύνει και να εμπλουτίσει τον διάλογο μέσα στην τάξη, διαμορφώνοντας έναν θετικό και όχι ανασταλτικό παράγοντα. Και αυτό πρέπει να γίνει το συντομότερο δυνατό κατανοητό, κατά κύριο λόγο, από τους εκπαιδευτικούς.

Αν οι Έλληνες, για παράδειγμα, μαθητές θα πρέπει μελλοντικά να είναι συν-πολίτες και συνομιλητές, σε μια Ενωμένη Ευρώπη, με τους Δανούς και Εσθονούς σημερινούς μαθητές, με άτομα δηλαδή που τους είναι αρκετά άγνωστα σήμερα, η συνύπαρξή τους με τους Αλβανούς και Κούρδους συμμαθητές τους τώρα μόνο θετικά μπορεί να λειτουργήσει προς μια τέτοια κατεύθυνση, προς μια κατεύθυνση δηλαδή που ο άλλος δεν εκλαμβάνεται ως ξένος.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Κατά τον Sennett στις σύγχρονες κοινωνίες που εμφανίζεται μια αποδιοργάνωση του δημόσιου και ιδιωτικού χώρου, τα υποκείμενα διακατέχονται από μια αναποφασιστικότητα στο να κρίνουν τι είναι σημαντικό γύρω τους και εμφανίζουν έτσι μια αυξανόμενη παθητικότητα (Σένετ, 1999).
2. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες εξάλλου είναι τα πανεπιστήμια αυτά που είναι αρμόδια για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών.
3. Βλ. για παράδειγμα τη συνθήκη της Μπολόνια. Επίσης, η εκπαιδευτική παγκοσμιοποίηση (κατά τους Lawson D., Fortunato V., Chew D., (1999), *Globalisation or Colonisation*, in: INRUDA 6th International Symposium, June, Paris) κατέχει το δυναμικό που θα την καταστήσει δύναμη ομογενοποίησης ή ακόμα περισσότερο αποικιο-

- ποίησης, δημιουργώντας έτσι τον κίνδυνο να αμφισβητηθεί ένας εκπαιδευτικός στόχος-κλειδί, η προφύλαξη της διαφοράς (βλ. Théodoropoulou H., Kaila M., Διεθνές Συνέδριο υπό την οργάνωση της AFIRSE, Mexico 1999, 7-10 Σεπτεμβρίου, *L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation*, Εισήγηση, *Le global, la différence, et l'éducation: un jeu de valeurs*), (AFIRSE, editing, to appear).
4. Η μη αναφορά μας στις εμφανείς προσπάθειες εξοικειώσής τους με τις νέες τεχνολογίες δεν υπονοεί κάποια υποτίμηση, από την πλευρά μας, αυτής της διάστασης. Αντίθετα πιστεύουμε ότι η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες που, τόσο έντονα εξάλλου, προωθείται σε όλα σχεδόν τα επιμορφωτικά προγράμματα, λειτουργεί πιο πολύ σαν «μέσο» για την επίτευξη των δύο στόχων που αναφέρουμε και ως εκ τούτου είναι ένας στόχος διαφορετικής υφής, ακόμα κι όταν οργανώνεται με αποκλειστικό σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες.
 5. Σύμφωνα με τον Πουλαντζά, το Κράτος, όπως και κάθε μηχανισμός του, διαθέτει μια *σχετική αυτονομία* έναντι των κοινωνικών τάξεων, αλλά και έναντι των άλλων κρατικών μηχανισμών, ώστε να μπορεί να οργανώνει αποτελεσματικότερα την πολιτική του (Πουλαντζάς, 1984).
 6. Βλ. το *Framework Convention for the Protection of National Minorities* στο www.right-to-education.org.
 7. Όπως αναφέρει ο Πουλαντζάς, «το ατομικό-ιδιωτικό είναι ένα δημιούργημα του Κράτους, συνακόλουθο του σχετικού χωρισμού του από την κοινωνία ως δημόσιο χώρο» (1984, 99). Για το ίδιο ζήτημα εξάλλου είναι πολύ ενδιαφέρουσα και η παρατήρησή του ότι: «Ο μηχανισμός της εξατομίκευσης είναι ήδη μια ένταξη, μέσα στην υλικότητα του Κράτους, της ιδιοτυπίας των τάξεων στον καπιταλισμό: οι τεχνικές άσκησης της εξουσίας στο σχολείο ή στο στρατό (πειθαρχίες κανονικοποίησης-εξατομίκευσης) είναι συνυπόστατες με τον ρόλο τους της εξάσκησης-καταμέρισης-κατανομής των δρώντων παραγόντων ατόμων ανάμεσα στις τάξεις. Τέλος, αυτή η χαραγμένη στην καπιταλιστική σωματότητα εξατομίκευση παίρνει διαφορετικό νόημα και διαφορετικούς τρόπους έκφρασης ανάλογα με τις διάφορες κοινωνικές τάξεις» (1984, 107).
 8. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι για παράδειγμα η διάρκεια σπουδών, η ενιαία μορφή αξιολόγησης, η πιστοποίηση των γνώσεων, η ομογενοποίηση του περιεχομένου των σπουδών, οι νέοι τρόποι μάθησης με έμφαση στη χρήση νέων τεχνολογιών.
 9. «Στις μέρες μας, ο στόχος αυτός (ο Smith εννοεί την κοινωνικοποίηση των ατόμων ως «μέλη του έθνους και πολίτες») επιτυγχάνεται μέσω των υποχρεωτικών, τυποποιημένων, δημόσιων, μαζικών εκπαιδευτικών συστημάτων, με τη βοήθεια των οποίων οι κρατικές αρχές αποβλέπουν να ενσταλάξουν την αφοσίωση στο έθνος και μια διακριτή ομοιογενή κουλτούρα –δραστηριότητα στην οποία τα περισσότερα καθεστώτα επιδίδονται με αξιοσημείωτη ενεργητικότητα υπό την επίδραση των εθνικιστικών ιδεωδών που σχετίζονται με την πολιτισμική αυθεντικότητα και την ενότητα», Smith 2000, 33-34.
 10. Είναι γνωστό βέβαια ότι οι *κοινοτιστικές* αντιλήψεις διαφέρουν μεταξύ τους. Όλες όμως υπερασπίζονται μια κοινή θέση, αυτήν που διεκδικεί την κατοχύρωση (των) μειονοτικών δικαιωμάτων σ' αυτό που ορίζεται κάθε φορά σαν *δημόσιος χώρος*. Βλ. και Δεμερτζής (2000).

11. Μια τέτοια σχετικιστική προσέγγιση βλέπουμε στις επιστημολογικές θέσεις του Feyerabend που η ασυμβατότητα των διαφορετικών συνόλων γνώσεων θεμελιώνεται ουσιαστικά στην ασυμβατότητα των παραδόσεων των κοινωνικών ομάδων ή των λαών που είναι φορείς αυτών των παραδόσεων. Βλ. και Feyerabend P. (1986).
12. «Κεφάλαιο, γη, εργασία! Το κεφάλαιο όμως δεν είναι ένα πράγμα, αλλά μια καθορισμένη, κοινωνική σχέση παραγωγής, που ανήκει σε έναν καθορισμένο, ιστορικό κοινωνικό σχηματισμό, μια σχέση που παρασταίνεται με ένα πράγμα και που στο πράγμα αυτό δίνει έναν ειδικό χαρακτήρα. Το κεφάλαιο δεν είναι το άθροισμα των υλικών και των παραγμένων μέσων παραγωγής. Το κεφάλαιο είναι τα μεταβλημένα σε κεφάλαιο μέσα παραγωγής, που αυτά καθεαυτά είναι τόσο λίγο κεφάλαιο, όσο είναι χρήμα αυτός καθεαυτός ο χρυσός και ο άργυρος. Τα μονοπωλημένα από ένα ορισμένο κομμάτι της κοινωνίας μέσα παραγωγής, τα αυτοτελοποιημένα από τη ζωντανή εργατική δύναμη προϊόντα και οι όροι δραστηριότητας αυτής ακριβώς της εργατικής δύναμης, που ορθώνονται απέναντί της, είναι που εξαιτίας αυτής της αντίθεσης προσωποποιούνται στο κεφάλαιο» (Marx, 1000-1).
13. Στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχος 4, 2000, περιέχεται ένα ενδιαφέρον αφιέρωμα στον «κοινοτισμό». Βλ. κυρίως, σε αυτό το τεύχος, το άρθρο του Δεμερτζή Ν., *Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος*, που περιέχει και μια παρουσίαση των διαφορετικών απόψεων περί «κοινότητας». Βλέπε επίσης, Γκόβαρης Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα.
14. Κατά τη γνώμη μας, δεν είναι τυχαίο ότι το κύμα παλιννόστησης αφορούσε κυρίως ελληνικές οικογένειες, που ως γνωστόν αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
15. Για τον όρο *εθνική ταυτότητα* και τα στοιχεία που τη συγκροτούν στον δυτικό τρόπο σκέψης, βλ. Smith (2000).
16. Βλ. και Κατσούλης (1999).
17. Από τις καθημερινές στις λεγόμενες σχολικές γνώσεις.
18. Βρατσάλης Κ., (υπό έκδοση 2), *Pedagogical Obstacles in Teachers' In-service Education: The case of Professional Development in Greece*, *Teaching and Teachers Education*, Elsevier.
19. Στο Γκότοβος Α., (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, Μεταίχμιο, Αθήνα, υποστηρίζεται η άποψη ότι η αναγκαιότητα ύπαρξης του κανονιστικού πλαισίου στην εκπαίδευση δεν μπορεί να παρακάμπτεται, στο όνομα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις εθνικές πλειοψηφίες, διότι έχει καταστεί πλέον προφανές, κατά τον συγγραφέα, ότι η υπεράσπιση ή μη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπόκειται στους στόχους εξυπηρέτησης πολιτικών συμφερόντων. Βλ. κυρίως το κεφ. «Αγωγή και ηθική προσωπικότητα», στο ίδιο.
20. Βλ. Charlot B., (1999), *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
21. Στο Αλτουσέρ Λ., (1994), *Φιλοσοφικά*, Πολίτης, Αθήνα και συγκεκριμένα στο κείμενο του συγγραφέα για τον Σπινόζα υπάρχει ένας εξαιρετικά ενδιαφέρον σχολιασμός για τα τρία είδη γνώσης στον Σπινόζα και για τον ρόλο της φαντασίας. Βλ. επίσης Βρατσάλης Κ. (1992:200).
22. Η «στοχαστική γνώση» στον Habermas, που είναι αυτή που μπορεί να χειραφετήσει τα

υποκείμενα για να οικοδομήσουν μια «αβίαστη συναίνεση» μέσω της επικοινωνίας, αναζητά τη νομιμοποίησή της μέσα από τις επιστημονικές γνώσεις, που ούτως ή άλλως, κατ' αυτήν την αντίληψη, συγκροτούν την ουδετερότητα της «παραγωγικής γνώσης». «Το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο ανθίσταται στην ανύψωση του στοχασμού σε μια νέα βαθμίδα, που αναζητεί τη νομιμοποίησή της μέσω της καθιερωμένης πλέον ως παραγωγικής δύναμης επιστήμης, δεν είναι άμεσα αποτέλεσμα κάποιας εργασιακής διαδικασίας», ισχυρίζεται ο Habermas (1990, 52), αλλά της «μαζοχιστικής ικανοποίησης μιας εξουσίας η οποία μπλοκάρει την αντικειμενικά δυνατή ειρήνευση μιας ελεύθερης αλληλοδράσης, που θα βασίζεται στην απαλλαγμένη από κάθε κυριαρχία επικοινωνία» (Habermas, 1990, 59). Η επικοινωνιακή δομή έτσι –η γλώσσα εν τέλει– όσο κυριαρχείται από άγνωστες-ασυνείδητες ψυχικές δυνάμεις, όσο μορφοποιείται μέσα από μια μυθοπλαστική σχέση μας με την πραγματικότητα, καθίσταται από τη μια ο τόπος γέννησης των προβλημάτων των υποκειμένων και από την άλλη ο τόπος απελευθέρωσής τους, όταν η επιστήμη –η ψυχανάλυση στην προκειμένη περίπτωση– εκλογικεύει τη δομή της, αφήνοντας έτσι, κατά τον Habermas, ελεύθερα τα υποκείμενα να εκφράσουν την πρόθεσή τους για μια «γενική και αβίαστη συναίνεση» (Habermas, 1990, 36). Για μια πληρέστερη κριτική της αντίληψης του Habermas, βλ. Βρατσάλης (1996).

23. Ο Althusser, σαφώς επηρεασμένος από την άποψη του Spinoza για τη γνώση, γράφει χαρακτηριστικά: «η πρακτική, η οποία είναι ολοκληρωτικά ξένη προς τον Λόγο, δεν είναι η αλήθεια και δεν ανάγεται –δεν πραγματοποιεί τον εαυτό της– στην ομιλία ή στη θέαση. Η πρακτική είναι μια διαδικασία μετασχηματισμού που υπόκειται πάντα στις δικές της συνθήκες ύπαρξης και παράγει όχι την αλήθεια αλλά μάλλον “αλήθειες” (ή την αλήθεια, ας πούμε, αποτελεσμάτων ή γνώσης, όλα μέσα στο πεδίο των δικών της συνθηκών ύπαρξης)» (1994, 224).
24. Κατά τον Γκότοβο «κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αξιώνει “αλλαγή” στο επίπεδο της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης δεν μπορεί να αποφύγει την αντιπαράθεση με την de facto αντίληψη των εκπαιδευτικών για το ρόλο του δασκάλου» (1985, 73).
25. Για το θέμα της ενίσχυσης των γνώσεων στην προσχολική αγωγή, βλ. Βρατσάλης (2000).
26. Τέτοια προγράμματα λειτούργησαν στην Ελλάδα από το 1997, γνωστά και ως προγράμματα Εξομοίωσης.
27. Έχουμε ήδη αναφερθεί σ' αυτό το κείμενο, στα παιδαγωγικά εμπόδια που εμφανίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις διδακτικές τους πρακτικές έναντι των αλλοδαπών μαθητών.
28. Η εξέλιξη των γνώσεων εδώ νοείται έτσι όπως μας την παρουσιάζει ο Kuhn στο βιβλίο Kuhn T. S., (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, 2nd edition, USA.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλτουσέρ Λ., (1977), *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Αλτουσέρ Λ., (1994), *Φιλοσοφικά*, Πολίτης, Αθήνα.
- Bachelard G., (1978), *Die Bildung des wissenschaftliches Geistes*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Bauman Z., (1997), *Postmodernity and its Discontents*, Cambridge Polity Press.
- Βρατσάλης Κ., (1992), *Εργασία και Μαθησιακή Διαδικασία*, Διατριβή αδημοσίευτη, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βρατσάλης Κ., (1994), Πειθαρχία και μάθηση στον Gramsci, στο: *τοπικά α': Πειθαρχία και Γνώση*, ΕΜΕΑ, Αθήνα, σ. 179-191.
- Βρατσάλης Κ., (2000), Πειθαρχίες και προσχολική αγωγή στην ελληνική κοινωνία. Νηπιαγωγείο: από τις ελεύθερες δραστηριότητες στην προετοιμασία για το σχολείο, στο Πολεμικός Ν., Καϊλα Μ., Καλαβάσης Φ., (Επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία*, Τόμος Γ': Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, Ατραπός, Αθήνα.
- Βρατσάλης Κ., (υπό έκδοση 1), Η Αποδυνάμωση του Παραδοσιακού Σχολείου και οι Νέες Μορφές Εκπαίδευσης – Αναδιοργάνωση των Διαδικασιών Εξατομίκευσης και Κανονικοποίησης, *Θέματα στην Εκπαίδευση*.
- Vratsalis K., (in press 2), Pedagogical Obstacles in Teachers' In-service Education: The case of Professional Development in Greece, στο: *Teaching and Teachers Education*, Elsevier.
- Charlot B., (1999), *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμο, Αθήνα.
- Γκόβαρης Χ., (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα.
- Γκότοβος Α., (2002), *Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμο, Αθήνα.
- Γκότοβος Α., (1985), *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*, Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Γκράμσι Α., (1973), *Ιστορικός Υλισμός*, Αθήνα.
- Δημητράκος Δ., (1981), *Φιλοσοφία και Πολιτική*, Αθήνα.
- Δημητράκος Δ., (1984), *Παιδεία και κοινωνική αναμόρφωση*, Αθήνα.
- Δεμερτζής Ν., (2000), Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος, στο *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 4, 53-78, Αθήνα.
- Habermas J., (1990), Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής, Πλέθρον. *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 4, 2000, Αθήνα.
- Ισοκράτης, Πανηγυρικός.
- Kaila M., Théodoropoulou H., L'idée européenne: Un défi pour l'éducation et les éducateurs de l'Europe, in: *Cibles*, No 32, 1995, pp. 18-22.
- Kaila M., Théodoropoulou H., La crise récente de l'Université en Grèce, in: *PRELUDE* (Ileeme annee), No 31-33, 1996, pp. 89-95.
- Κατσούλης Η., (1999), Αντιστάσεις στην πολυπολιτισμικότητα, *Επιστήμη και Κοινωνία*, τχ. 2-3, 53-104.

- Kuhn T. S., (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, 2nd edition, USA.
- Μαρξ Κ., (1978), *Το Κεφάλαιο*, Τόμος ΙΙΙ, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.
MEW Bd 4, s. 461.
- Neave G., (1998), *Οι Εκπαιδευτικοί*, Εκδ. Έκφραση/Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Πουλαντζάς Ν., (1984), *Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Σένετ Ρ., (1999), *Η τυραννία της οικειότητας*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Σκούρτου Ε., (1997), *Διγλωσσία και Εισαγωγή στον αλφαριθμητικό*, στο Σκούρτου Ε. (Επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Νήσος, Αθήνα.
- Smith A. D., (2000), *Εθνική Ταυτότητα*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Théodoropoulou H., Kaila M., *Διεθνές Συνέδριο υπό την οργάνωση της AFIRSE, Mexico 1999, 7-10 Σεπτεμβρίου, L'éducation au regard de la mondialisation-globalisation*, Εισήγηση, *Le global, la différence, et l'éducation: un jeu de valeurs*, (AFIRSE, υπό έκδ.).
- Feyerabend P., (1986), *Γνώση για Ελεύθερους Ανθρώπους*, Σύγχρονα Θέματα, Θεσσαλονίκη.
- Φουκώ Μ., (1989), *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Ράππας, Αθήνα.
- Φουκώ Μ., (1991), *Η μικροφυσική της Εξουσίας*, Ύψιλον, Αθήνα.
- Waldegg G., (2001), *Ontological Convictions and Epistemological Obstacles in Bolzano's Elementary Geometry*, *Science and Education*, 10(4), 409-418.
- Wittgenstein L., (1953), *Philosophical Investigations*, Macmillan, New York.