ΝΔ: 15619.
ΚΕΘ: 15488.

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΟΥ

ΤΟΥΛΙΑ ΗΛΙΑ

Κοινωνιολογική Προσέγγιση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο στην Ελλάδα στα Τέλη του 20ου και στις Αρχές του 21ου Αιώνα Προβλήματα και Προοπτικές

Επιβλέπων καθηγητής: Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος

ΑΘΗΝΑ 2003

Στο γιο μου Σωκράτη

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία αποτελεί μια σύγχρονη πραγματικότητα, την οποία οφείλουμε να κατανοήσουμε και να μελετήσουμε. Μια διάσταση αυτής είναι και το ζήτημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας διατριβής.

Θα ήθελα να διατυπώσω τις θερμές ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή Θεόδωρο Σακελλαρόπουλο για την πολύτιμη συμβολή του στην εκπόνηση της διατριβής, καθώς και στα μέλη της τριμελούς επιτροπής Νεοκλή Σαρρή και Κωνσταντίνο Παπαθανασόπουλο.

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... 1

Μέρος Α. Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση-Θεωρητικές και Εμπειρικές Διαστάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης..... 8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας 23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η Διεθνής εμπειρία.....45

3.1 Οι θέσεις των διεθνών οργανισμών απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.....45

3.2 Η εμπειρία στις έντονα πολυπολιτισμικές κοινωνίες ... .50

Μέρος Β. Κοινωνιολογικές διαστάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Κοινωνικο- οικονομικές συνιστώσες που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία..... 80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Κοινωνικός Αποκλεισμός και μετανάστευση.....92

Μέρος Γ. Η Ελληνική Κοινωνία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μετανάστευση και Παλιννόστηση στην Ελλάδα του 20ου αιώνα..... 110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Οι πολιτισμικές μειονότητες στον ελληνικό χώρο..... 124

Μέρος Δ. Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Η εκπαίδευση των ελλήνων ομογενών στο εξωτερικό... 142

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. Οι συνθήκες λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα..... 154

9.1 Το νομικό πλαίσιο..... 154

9.2 Τα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία..... 164

9.3 Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων..... 172

9.4 Το ζήτημα της Διγλωσσίας..... 183

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. Η άποψη των γονέων. Τα αποτελέσματα μίας έρευνας.192

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 201

Βιβλιογραφία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε ολόκληρη την ιστορία του δυτικού πολιτισμού οι ανταλλαγές πολιτισμικών στοιχείων ήταν διαρκείς μέσω της επαφής και της αλληλεπίδρασης των πληθυσμών. Διαφορετικοί πολιτισμοί συνυπήρχαν μέσα στο πλαίσιο κάθε κοινωνίας. Οι αυτοκρατορίες της Ρώμης και του Βυζαντίου είναι δύο από τις πιο γνωστές πολυφυλετικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οι επεκτατικοί πόλεμοι, μάλιστα, δημιουργούσαν τις συνθήκες συνύπαρξης ή και σύγκρουσης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, ωστόσο μέσα στη μακρά περίοδο διαμόρφωσης της ιστορίας διάφορα ξένα πολιτισμικά στοιχεία αφομοιώθηκαν από τους λαούς, σε βαθμό που σήμερα να θεωρούνται ως αναπόσπαστα μέρη της κουλτούρας τους. Ο όρος λοιπόν «πολυπολιτισμική κοινωνία» είναι καινούριος, αλλά ως περιεχόμενο δεν αποτελεί νέα εμπειρία για την ανθρωπότητα. Η ποιοτική διαφορά που παρατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα αφορά στην ένταση, στο μέγεθος και στη μεγάλη ετερογένεια των πληθυσμών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού και συνυπάρχουν σε μία κοινωνία.

Από αυτή τη συνύπαρξη παράγονται αρκετές θετικές συνέπειες για μια κοινωνία. Σε οικονομικό επίπεδο, είναι γνωστά τα οφέλη για τις χώρες υποδοχής. Οι οικονομικοί μετανάστες αποτελούν φθηνή εργατική δύναμη και είναι κινητήριος μοχλός για την καπιταλιστική ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Κατά δεύτερο λόγο, οι μετανάστες που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού εμπλουτίζουν τη χώρα υποδοχής με την εισαγωγή καινοτομιών και διαφορετικών αντιλήψεων, προσθέτοντας έτσι ένα διαφορετικής φύσης κεφάλαιο στη νέα κοινωνία όπου δραστηριοποιούνται. Εντούτοις, αυτή η εισαγωγή νέων πολιτισμικών στοιχειών σε μια κοινωνία θεωρείται και από αρκετούς ως «εισβολή», που θέτει σε κίνδυνο τον κυρίαρχο πολιτισμό της και επομένως απειλεί την κοινωνική συνοχή. Είτε είναι βάσιμος αυτός ο ισχυρισμός είτε όχι, θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι το μέλλον των δυτικών κοινωνιών θα είναι αναγκαστικά πολυπολιτισμικό και ότι θα πρέπει να αναβρεθούν τόσο οι ασφαλιστικές δικλίδες για να μην προκληθούν προβλήματα από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών όσο και να

διαμορφωθούν οι συνθήκες, κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να ευεργετηθούν όλοι από τις θετικές πλευρές αυτής της συνύπαρξης.

Στο πλαίσιο της γενικότερης προβληματικής που αναπτύσσεται δεν εξαιρείται φυσικά η Ελλάδα. Τα τελευταία 20 χρόνια βιώνουμε καθημερινά μια μεταβολή της ελληνικής κοινωνίας, με την ολοένα αυξανόμενη είσοδο μεταναστών. Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα ήδη οι οικονομικοί μετανάστες αποτελούν ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού. Αν συνυπολογισθεί ότι τα επόμενα χρόνια αρκετοί Ευρωπαίοι πολίτες θα έρθουν να εργαστούν στην πατρίδα μας βάσει της Συνθήκης του Μάαστριχτ και της ελεύθερης διακίνησης και παραμονής σε οποιοδήποτε γεωγραφικό σημείο της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιθυμούν, γίνεται αντιληπτό ότι η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει μεταβληθεί οριστικά. Η Ελλάδα είναι ήδη μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ως τέτοια θα πρέπει, πλέον, να εκλαμβάνεται από τους Έλληνες πολίτες αλλά και από τις πολιτικές ηγεσίες. Σε αυτό το υπόβαθρο, η παρούσα διατριβή έχει ως σκοπό να αναλύσει μια σημαντική διάσταση αυτής της νέας πραγματικότητας που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, οι οποίοι σε ένα μεγάλο ποσοστό θα μείνουν μόνιμα στη χώρα μας.

Ωστόσο, η εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς δεν αφορά μόνο στις παιδαγωγικές μεθόδους που θα πρέπει να εφαρμοστούν και, φυσικά, δεν εξαντλείται στην παροχή των μέσων διά των οποίων θα εκπαιδευτούν τα παιδιά αυτά. Υφίστανται μία σειρά από κρίσιμα ερωτήματα που θα πρέπει να απαντηθούν, καθώς και προβλήματα και διλήμματα που σχετίζονται με τη γενικότερη μεταναστευτική πολιτική της χώρας μας. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι αποτελούν, στην ουσία, τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία θα έχει θετικό αποτέλεσμα. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που εξακολουθεί να υπάρχει αφορά στους ευρύτερους προσανατολισμούς βάσει των οποίων θα σχεδιαστούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές ώστε να έχουν θετικά αποτελέσματα, τόσο για τα ίδια τα παιδιά που κοινωνικοποιήθηκαν σε διαφορετικούς πολιτισμούς όσο και για την ελληνική κοινωνία.

Η συγκεκριμένη διατριβή επικεντρώνεται επομένως στις «εξωεκπαιδευτικές διαστάσεις» που ορίζουν και καθορίζουν τις εκροές από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η προβληματική που αναπτύσσεται αφορά σε δύο κατευθύνσεις:

Η πρώτη περιλαμβάνει τις κοινωνικές συνιστώσες που επιδρούν σε καθοριστικό βαθμό στην επιτυχία της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Επικεντρώνεται στις κοινωνιολογικές διαστάσεις που λαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία και στα προβλήματα που προκύπτουν από τη λειτουργία της.

Η δεύτερη κατεύθυνση αναφέρεται στα κρίσιμα ερωτήματα και διλήμματα που προκύπτουν από την πολιτισμική συνύπαρξη διαφορετικών λαών στο γεωγραφικό χώρο της Ελλάδας. Αποτελεί, στην πραγματικότητα, μια άμεσα συνδεδεμένη διάσταση της πρώτης κατεύθυνσης, καθώς εξετάζει το ευρύτερο πλαίσιο και τους απώτερους προσανατολισμούς που θα πρέπει να συνυπολογίζονται στην εκπαίδευση.

Κεντρικό σημείο αναφοράς είναι το πολυπολιτισμικό ή διαπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα, που εξετάζεται από την άποψη της λειτουργίας και της αποδοτικότητάς του, καθώς και από τις εξωσχολικές συνιστώσες που καθορίζουν την επιτυχία του.

Στο πλαίσιο αυτού του σχεδιασμού, η διατριβή έχει επιμερισθεί σε τέσσερα μέρη που προσεγγίζουν από διαφορετικές αφετηρίες το σκοπό της.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στη φύση της εκπαίδευσης, αλλά και οι εμπειρίες από τη λειτουργία των πολυπολιτισμικών σχολείων στις παραδοσιακά πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στους όρους, ορισμούς και έννοιες που αφορούν ή σχετίζονται με το πεδίο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαφορετικές οπτικές και προσεγγίσεις που εντοπίζονται αναφέρονται κυρίως σε μια μακρο-κοινωνιολογική διάσταση της λειτουργίας των σχολείων, που έχει ως κεντρικό άξονα την έννοια του «πολιτισμού» στις σύγχρονες κοινωνίες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν σε διαφορετικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και αξιολογούνται κριτικά ως προς τις θετικές συμβολές τους, αλλά και τα προβλήματα που ανακύπτουν από την εφαρμογή τους.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται οι θέσεις των διεθνών οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Το δεύτερο

μέρος του τρίτου κεφαλαίου αναφέρεται στην εμπειρία ορισμένων έντονα πολυπολιτισμικών κοινωνιών και στον τρόπο που εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές για τις πολιτισμικές μειονότητες. Σε κάθε χώρα πραγματοποιείται και μια σύντομη αναφορά στις ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμόρφωσαν τις επιλογές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής επικεντρώνεται στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις και στις γενικότερες εξωεκπαιδευτικές συνιστώσες που επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται οι έννοιες του «κεφαλαίου» που αφορούν στην εκπαίδευση: Το ανθρώπινο, το μορφωτικό και το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελούν βασικές παραμέτρους που προσδιορίζουν τη σχολική επιτυχία. Η ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση που λαμβάνει οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάλυσης αυτού του κεφαλαίου.

Στο πέμπτο κεφάλαιο η έννοια των κοινωνικών ανισοτήτων που διακρίνονται στο πεδίο της εκπαίδευσης προσεγγίζεται υπό το πρίσμα της σύγχρονης έννοιας του «κοινωνικού αποκλεισμού», που αποτελεί μια δυναμική κοινωνιολογική σύλληψη της ανισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών κατηγοριών και ιδιαίτερα των μεταναστών.

Το τρίτο μέρος της διατριβής αναφέρεται αποκλειστικά στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο έκτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια σύντομη επισκόπηση της μεταναστευτικής ιστορίας στην Ελλάδα του 20ού αιώνα και περιλαμβάνονται ορισμένες ποσοτικές εκτιμήσεις για το μέγεθος και τη σύνθεση των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και ζουν στη χώρα μας.

Στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφονται οι σημαντικότερες πολιτισμικές μειονότητες στην Ελλάδα, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τους, καθώς και εντοπίζονται οι ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες Ελλήνων παλιννοστούντων και οικονομικών μεταναστών που διαβιούν στην πατρίδα μας.

Το τέταρτο μέρος της διατριβής επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές διαστάσεις και στα ζητήματα και προβλήματα που ανακύπτουν από την εκπαίδευση των μεταναστών και των παλιννοστούντων στην Ελλάδα.

Στο όγδοο κεφάλαιο περιγράφονται οι συνθήκες εκπαίδευσης της ελληνικής ομογένειας του εξωτερικού και διαπιστώνονται οι μεγάλες διαφορές τόσο στη διατήρηση του ελληνικού πολιτισμού σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία όσο και στο επίπεδο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και γενικότερα του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρουν οι Έλληνες που παλιννοστούν.

Το ένατο κεφάλαιο αναφέρεται στη λειτουργία των «διαπολιτισμικών» σχολείων στην Ελλάδα, καθώς και στις συνθήκες και τα προβλήματα που εντοπίζονται στη λειτουργία του. Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρατίθενται οι νόμοι και οι κανονισμοί που ορίζουν τη λειτουργία των μειονοτικών και διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται μια ποσοτική προσέγγιση του αριθμού των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η γεωγραφική κατανομή τους. Στο τρίτο μέρος πραγματοποιείται μία επισκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, καθώς και των προβλημάτων που έχουν διαπιστωθεί ως προς τη λειτουργία των σχολείων. Το τέταρτο μέρος αναφέρεται στη δίγλωσση εκπαίδευση ως μια καθοριστική συνιστώσα που επηρεάζει άμεσα και την επιτυχία μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Στο δέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής, που είχε ως θέμα: «Οι εξωεκπαιδευτικοί κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες που βιώνουν οι οικογένειες των μεταναστών και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους». Η έρευνα είναι διερευνητικής φύσης. Μελετώνται περιπτώσεις (Case Studies), με σκοπό να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες όψεις των προβλημάτων της εκπαίδευσης των παιδιών που κοινωνικοποιήθηκαν στο πλαίσιο διαφορετικών πολιτισμών, μέσα από την οπτική των γονέων τους. Η μέθοδος συλλογής πληροφοριών που επιλέχτηκε είναι η ελεύθερη μη δομημένη συνέντευξη, έτσι ώστε να εντοπιστούν και να εξεταστούν σε βάθος όλες οι παράμετροι που δείχνουν να σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Κρίθηκε ως η προσφορότερη μέθοδος για το λόγο ότι οι δομημένες έρευνες με ερωτηματολόγιο προκαθορίζουν και το

εύρος των πιθανών απαντήσεων που θα δίδονταν από τους γονείς, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η εμβάθυνση μέσω της προσωπικής συνέντευξης, που αποκαλύπτει την ένταση των παραγόντων που συμβάλλουν στη σχολική επίδοση.

Στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων πραγματοποιείται μία σύνθεση των επιμέρους όψεων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογής στη σύγχρονη Ελλάδα.

Μέρος Α. Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση-Θεωρητικές και Εμπειρικές Διαστάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο μελέτης όπου η πρακτική εμπειρία επηρεάζεται από τις διαφορετικές θεωρητικές, ιδεολογικές και πολιτικές οπτικές που τελικά καθορίζουν τη μορφή της Η πρακτική εφαρμογή, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αν και αποτελούν ένα σύνθετο εγχείρημα, είναι μάλλον το τελικό στάδιο του σχεδιασμού της εκπαίδευσης σε παιδιά διαφορετικών πολιτισμών. Πρωτίστως, όμως, πρέπει να απαντηθούν κρισιμότερα ερωτήματα που σχετίζονται με τους απώτερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίοι δεν είναι πάντοτε συμβατοί μεταξύ τους. Γίνεται όλο και συχνότερα λόγος για σεβασμό της διαφορετικότητας και αντίσταση στην ισοπεδωτική επιρροή των κυρίαρχων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, είτε αυτά αποτελούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής των μεταναστών είτε αναφέρονται στη διεθνοποιημένη κουλτούρα του δυτικού πολιτισμού.

Η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στη διατήρηση ή τη διάδοση πολιτισμικών στοιχείων, αλλά έχει πολύ περισσότερες λειτουργίες και σκοπούς. Ένας από τους σημαντικότερους είναι η ομαλή και ισότιμη ένταξη όλων των παιδιών οποιουδήποτε πολιτισμού στην κοινωνία, ώστε να είναι δυνατόν να διεκδικήσουν με ίσους όρους θέσεις στην αγορά εργασίας. Η ισότητα ευκαιριών, που αποτελεί θεμέλιο λίθο τόσο στις σοσιαλδημοκρατικές όσο και στις φιλελεύθερες θεωρήσεις, εστιάζεται κατά πρώτο λόγο στην επιτυχία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν αποκλείει πολιτισμικές μειονότητες.

Κατά δεύτερο λόγο, μια κοινωνία στηρίζεται στην κοινωνική συνοχή για να μπορέσει να επιβιώσει και να αναπαραχθεί. Αυτό όμως σημαίνει και υιοθέτηση κοινών αξιών και κανόνων. Το σχολείο, ως ένας παραδοσιακός θεσμός κοινωνικοποίησης αλλά και κοινωνικού ελέγχου, οφείλει να ενισχύει την κοινωνική συνοχή και όχι να τη διαρρηγνύει. Αυτή η πραγματικότητα,

όμως, μπορεί να χαρακτηριστεί και ως προσπάθεια αφομοίωσης και ενστερνισμού των κυρίαρχων αξιών από όλους, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με διαπολιτισμικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας. Διαφαίνεται, λοιπόν, η σύγκρουση διαφορετικών αναγκαιοτήτων σε μια κοινωνία. Κοινωνική συνοχή και συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών συνθέτουν αν όχι μια αντιθετική σχέση, τουλάχιστον μια δύσκολα προσεγγίσιμη.

Κεντρικές έννοιες για τη μελέτη της πολυπολιτισμικότητας και της διαδικασίας ενσωμάτωσης των μεταναστών, που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού, είναι η «κοινωνικοποίηση» και ο «επιπολιτισμός».

Κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο. Μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο αποκτά μια θέση μέσα στο σύνολο, αλλά και γίνεται μέρος αυτού. Επομένως γίνεται και το άτομο φορέας της κοινωνικής κληρονομιάς που θεμελιώνει τη συλλογική ταυτότητα[1]. Μια προσέγγιση του όρου «κοινωνικοποίηση» από την επιστήμη της ψυχολογίας είναι η εξής: «Είναι η συνολική διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο οδηγείται να αναπτύξει ορισμένες μόνο μορφές συμπεριφοράς που περιορίζονται σε ένα στενότερο φάσμα: Το φάσμα που είναι αποδεκτό από τις αρχές της ομάδας του»[2]. Ένταξη, συνεπώς, σημαίνει αποδοχή από το περιβάλλον της κοινωνίας, το άμεσο ή το ευρύτερο.

Κατά μία έννοια ο «επιπολιτισμός» είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης ώστε το άτομο προσλαμβάνοντας τα κυρίαρχα πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής, να γίνεται αποδεκτό από αυτήν και να εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο. Η διαδικασία του επιπολιτισμού αναφέρεται στον ενστερνισμό αξιών, συμπεριφορών, κανόνων, που γίνεται εφικτός μέσα από την αλληλεπίδραση. Οι Segall et al εντοπίζουν τη διαφορά στις δύο έννοιες ως εξής: «Και οι δύο διαδικασίες αφορούν στη μάθηση τρόπων συμπεριφοράς από τους άλλους. Στην περίπτωση της κοινωνικοποίησης, η μάθηση προϋποθέτει τη διδασκαλία. Στην περίπτωση του επιπολιτισμού, δεν είναι απαραίτητη η διδασκαλία για τη μάθηση»[3]. Η διαφορά είναι ότι η κοινωνικοποίηση αποτελεί μία, σε μεγάλο βαθμό, συνειδητοποιημένη

---

[1] Τσαούσης, Δ. (1996), *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.. 145-146
[2] Segall, M., et al (1996), *Διαπολιτισμική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 45
[3] Στο ίδιο, σ. 48

διαδικασία ενώ ο επιπολιτισμός είναι κυρίως ασυνείδητη που προκύπτει από την άμεση εμπλοκή με τους φορείς ενός πολιτισμού.

Η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον είναι, λοιπόν, μία συνεχής διαδικασία κοινωνικοποίησης και επιπολιτισμού. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούνται από αυτή τη συνύπαρξη, αποτελεί ένα μόνο μέρος ενός πολυδιάστατου προβλήματος, το οποίο σχετίζεται με τις σχεδιασμένες κρατικές πολιτικές και τους απώτερους στόχους ένταξης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε μια κοινωνία. Ο McLaren διέκρινε στις Η.Π.Α. τέσσερις διαφορετικές οπτικές διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας: Τη συντηρητική, τη φιλελεύθερη, τη σοσιαλφιλελεύθερη και το κριτικό μοντέλο[4].

Η συντηρητική αντίληψη τοποθετεί τις διαφορετικές πολιτισμικές μειονότητες ως «πρόσθετες» στην κυρίαρχη κουλτούρα των λευκών, δηλαδή έχει ως στόχο τη διατήρηση του status quo. Σύμφωνα με τους McLaren[5] και Al Haj[6], πρόκειται για μια συγκαλυμμένη προσπάθεια αφομοίωσης των μειονοτικών πολιτισμών, η οποία στοχεύει στη σταδιακή ενσωμάτωσή τους στο πνεύμα της κυρίαρχης κουλτούρας, με το πρόσχημα διατήρησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Οι φιλελεύθεροι αναγνωρίζουν την ύπαρξη ανισοτήτων στις Η.Π.Α., αλλά δεν τις τοποθετούν στο πλαίσιο της πολιτισμικής ανομοιογένειας αλλά στην έλλειψη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ευκαιριών γενικότερα. Συνεπώς, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, κατά τις αντιλήψεις τους, δεν συνδέονται με τις κοινωνικές ανισότητες, έτσι το πρόβλημα του πολυδιάστατου αποκλεισμού των πολιτισμικών ομάδων μπορεί να επιλυθεί με διαφορετικούς τρόπους.

Η σοσιαλφιλελεύθερη αντίληψη αναγνωρίζει τη διάσταση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως παράγοντα που ευνοεί τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά την προσεγγίζει σε ατομικό επίπεδο και τη συσχετίζει με τις ικανότητες κάθε ατόμου ξεχωριστά, μη θεωρώντας τες ως κοινωνικές ανισότητες που αναπαράγονται από την κυρίαρχη ιδεολογία. Συνεπώς, δεν

---

[4] McLaren, P. (1995), "White Terror and Oppositional Agency: Toward a Critical Multiculturalism", in C.Sleeter and P. McLaren (eds), *Multicultural Education, Critical Pedagogy. And the Politics of Difference*, New York: State University of New York Press, p. 37

[5] Στο ίδιο

[6] Al Haj (2002), "Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli Case", *International Journal of Intercultural Relations*, vol 26, p. 171

συμπεριλαμβάνει στη συλλογιστική της τη διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας όπως αυτή έχει δομηθεί από την κυρίαρχη ιδεολογία. «Αυτή η οπτική της πολυπολιτισμικότητας αντιμετωπίζει την κοινωνική διαφορετικότητα ως μια πραγματικότητα που υφίσταται ανεξάρτητα από την ιστορία, την κουλτούρα και την κυρίαρχη ιδεολογία»[7].

Το τέταρτο μοντέλο, το οποίο υποστηρίζει και ο McLaren, δεν παραβλέπει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί συγκρούονται μεταξύ τους. Δέχεται ότι οι διαφορετικές αξίες και κανόνες που χαρακτηρίζουν έναν πολιτισμό είναι δυνατόν να μην είναι συμβατοί ως προς τη συνύπαρξή τους με τους άλλους πολιτισμούς. Σε αυτό που επικεντρώνεται, όμως, είναι ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός είναι ο πολιτισμός των κυρίαρχων τάξεων, συνεπώς η σύγκρουση λαμβάνει τόσο κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά όσο και πολιτισμικά[8].

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας. Δεν αφορά μόνο στη μεταβίβαση γνώσεων, αξιών και πολιτισμικών στοιχείων, αλλά έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει και σε κοινωνική μεταβολή μια κοινωνία. Οι αυξανόμενα πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν να αντιμετωπίσουν μαζί με την ανανέωση και την οικονομική ανάπτυξη, που οφείλεται στην είσοδο μεταναστών, μια σειρά από σημαντικά ζητήματα που θα καθορίσουν τελικά τη μελλοντική μορφή τους, αλλά και την κοινωνική ειρήνη και το βαθμό κοινωνικής συνοχής.

Κατ' αρχάς είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι όροι «πολυπολιτισμικός» (multicultural) και «διαπολιτισμικός» (intercultural). Ο πρώτος όρος αναφέρεται σε μια πραγματικότητα, δηλαδή στη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Ο όρος «διαπολιτισμικός» ενέχει την έννοια της αλληλεπίδρασης, της υπέρβασης των ορίων ενός πολιτισμού και της προσέγγισης των άλλων. Οι όροι στη διεθνή βιβλιογραφία δεν διαχωρίζονται πάντοτε. Ο Gundara διακρίνει ότι ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται από τους ομιλούντες αγγλικά ευρωπαίους μελετητές, ενώ το «διαπολιτισμικός» από τους μη αγγλομαθείς[9]. Ο Norberg χρησιμοποιεί την έννοια «πολυπολιτισμικός» για την περιγραφή της φύσης μιας κοινωνίας, ενώ με το «διαπολιτισμικός» περιγράφονται αλληλεπιδράσεις,

---

[7] McLaren P.(1995), pp. 40-41
[8] McLaren P.(1995), p. 19
[9] Βλ. Norberg K. (2000), «Intercultural Education and Teacher Education in Sweden», *Teaching and Teacher Education*, vol 16, pp. 511-519

διαπραγματεύσεις και διαδικασίες[10]. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι παρατηρήσεις των Santos Rego και Nieto[11], Μάρκου[12] και Γεωργογιάννη[13]. Ο Camilieri δίδει μια ποιοτική διαφοροποίηση του όρου «διαπολιτισμικός», υποδηλώνοντας την πραγματική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων όταν αίρονται τα εμπόδια στην επικοινωνία τους[14], δηλαδή όταν υφίστανται εκείνες οι κοινωνικο-οικονομικές και οι ιδιαίτερες αντικειμενικές συνθήκες που ευνοούν την ουσιαστική προσέγγιση και επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών.

Αν και στους όρους αυτούς διακρίνεται μια γενικότερη συμφωνία, οι όροι «πολυπολιτισμική» και «διαπολιτισμική» εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά με ταυτόσημο περιεχόμενο. Κατά μία έννοια μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ούτως ή άλλως, έχει στόχο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ουσιώδεις διαφορές ως προς τους στόχους και τη μορφή που λαμβάνει η διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης και συνύπαρξης των πολιτισμών ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις (βλ. κεφ. 2).

Για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής θα χρησιμοποιηθεί ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία που έχει στόχο την αμοιβαία αναγνώριση διαφορετικών πολιτισμών και την προσπάθεια αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πολιτισμικών χαρακτηριστικών, και ο όρος «πολυπολιτισμικός» όταν αναφερόμαστε στην ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Συνεπώς, εφόσον συντρέχουν αυτές οι προϋποθέσεις, θα αντικαθίσταται ο όρος «διαπολιτισμικός» στη θέση του «πολυπολιτισμικός» στις σύγχρονες απόψεις των ερευνητών που χρησιμοποιούν τον ίδιο ορισμό, αλλά διαφορετικό όρο.

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

---

[10] Στο ίδιο

[11] βλ. Santos Rego and Nieto S. (2000), «Multicultural/Intercultural Teacher Education in two Contexts: Lessons from the United States and Spain», *Teaching and Teacher Education,* vol 16, pp. 413-427

[12] Μάρκου, Γ. (1997α), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα. Βλ. και Μάρκου, Γ. (1997β), «Το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μια Εναλλακτική Πρόταση,* Αθήνα: Κέντρο Διαπολ. Αγωγής Πανεπ. Αθηνών, σσ. 19-70

[13] Γεωργογιάννης Π. (1999), «Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 45-56

[14] Camileri C. (1992), «From Multicultural to Intercultural: How to move from one to another», in J. Lynch, et al: *Cultural Diversity and the Schools*, London: Falmer Press, pp. 141-151

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν και μπορεί να νοηθεί με διαφορετικούς τρόπους, έχει ως γενικό στόχο να προετοιμάσει μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς να υπερβαίνουν τα πολιτισμικά όριά τους και να αναπτύσσουν διαύλους επικοινωνίας και κοινές δράσεις με άτομα που διαφέρουν από αυτούς[15]. Η Katz θεωρεί ότι είναι απαραίτητο ο όρος να περιγράφεται με σαφήνεια, αποστασιοποιημένος από ιδεολογικές αποχρώσεις, και προτείνει τον εξής ορισμό: «...είναι η προετοιμασία για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες που βιώνουν τα άτομα σε πολιτισμικά ποικίλες και περίπλοκες ανθρώπινες συναντήσεις»[16]. Εκτός από αυτούς τους ορισμούς-πλαίσια, έχουν προταθεί διαφορετικοί ορισμοί που διασαφηνίζουν και τον απώτερο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Jacobs προτείνει ότι έχει χαρακτηριστικό της στόχο την εκτίμηση της κουλτούρας των άλλων, «σε μια διαδικασία εξαφάνισης κάθε ίχνους κοινωνικής ανισότητας»[17]. Στις πιο προοδευτικές εκδοχές τους, έχουν σκοπό την κοινωνική μεταβολή, την προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ενεργούς συμμετοχής στα κοινά[18]. Είναι σαφές ότι, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, διακρίνουμε ενσωματωμένες στον όρο πολιτικές και ηθικές διαστάσεις.

Στην Ελλάδα ένας ορισμός που έχει προταθεί από τον Μάρκου είναι ο εξής: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνάντηση δύο ή περισσότερων πολιτισμών και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την επίλυσή τους»[19].

Κεντρικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τόσο η γνώση και εξοικείωση με τους άλλους πολιτισμούς, ως προαπαιτούμενο για την αρμονική συμβίωση, όσο και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Η

---

[15] βλ. Schugurensky D. (2002), «The Eight Curricula of Multicultural Citizenship Education», *Multicultural Education*, vol 10, no 1, Fall 2002, pp. 1-6
Banks , J. (1994), *Multiethnic Education. Theory and Practice*, Boston: Allyn and Bacon
Triandis H. (1997), «Προς τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 15-43, Gorski, P. (2000), «Defining Multicultural Education», McGraw-Hill Multicultural Supersite: http//www. Mhhe.com/socscience/education/multi/define.html
[16] Katz, J. (1982), "Multicultural Education: Games Educators Play", *Multicultural Education,* vol 10, no 2, pp. 16-18
[17] Jacobs, W. (2002), "Learning and Living Difference that Makes a difference: Postmodern Theory and Multicultural Education", *Multicultural Education*, vol 9, no 4, Summ 2002, pp. 2-10
[18] Schugurensky D. (2002)
[19] Μάρκου (1997α), σ. 11

αφομοιωτική πολιτική μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποδείχτηκε όχι μόνο ανεπαρκής για να απαντήσει πειστικά στα προβλήματα των μεταναστών, αλλά κατακρίθηκε και ως ανήθικη γιατί αναγκάζει τους μετανάστες να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους, επιβάλλοντάς τους έναν καινούριο. Η διδασκαλία στους μαθητές τόσο του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται όσο και των άλλων πολιτισμών που είναι φορείς τα άτομα με τα οποία συμβιώνουν, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική και επιβεβλημένη, γιατί αποτελεί και ένα βασικό προαπαιτούμενο της επιβίωσης των δημοκρατικών συστημάτων στις σύγχρονες και αυξανόμενα πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες, προωθώντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αναγνώριση των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων[20]. Ο έμμεσος στόχος είναι η παγκόσμια ανεκτικότητα και ο αντιρατσισμός[21]. Οι υποστηρικτές της πιστεύουν ότι ενισχύεται η κοινωνική συνοχή σε μια κοινωνία, μόνο όταν αναγνωριστούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων και κατ' επέκταση αυξηθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες όλων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Ο Parekh, υπέρμαχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι «δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια προσπάθεια να αποδεσμεύσει ένα παιδί από τα όρια του εθνοκεντρικού ζουρλομανδύα και να το αφυπνίσει σχετικά με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών και τρόπων σκέψης»[22]. Η γνώση άλλων πολιτισμών θα διδάξει στους μαθητές εκτός από την ανεκτικότητα και το σεβασμό των άλλων, νέους δρόμους σκέψης που θα λειτουργήσουν ευεργετικά και για την ίδια την κοινωνία τους. Ο ίδιος διατείνεται ότι αυτός ο τύπος εκπαίδευσης είναι σημαντικός ακόμα και αν εφαρμόζεται σε μια μονοπολιτισμική κοινωνία, και καταλήγει: «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι καλή, ενώ η μονοπολιτισμική δεν είναι»[23]. Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί σε μονοδιάστατη αντίληψη της πραγματικότητας, δεν αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών καθώς και την κριτική ικανότητά τους, αλλά και δεν

---

[20] Shor, I. (1987), *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration*, New York: Palgrave, Banks, (1994), Schugurensky, (2002)

[21] Schugurensky, (2002)

[22] Parekh, B. (1997), «Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 56

[23] Στο ίδιο

τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουν και εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα προβλήματα. Επιπλέον, κατά τον Parekh, αναπαράγει στις νέες γενιές τον εθνοκεντρισμό, την αλαζονεία και την έλλειψη ευαισθησίας για τις ανάγκες των άλλων, καλλιεργώντας το έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού[24].

Ο Triandis, προχωρώντας ένα βήμα ακόμη, θεωρεί ότι η ύπαρξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι στοιχείο υγείας και προόδου σε μια κοινωνία. «Μια κοινωνία ομοιογενής αναπόφευκτα θα καταστεί υποτονική, στατική και αδύναμη να επιβιώσει σε ένα ταχύτατα μεταβαλλόμενο παγκόσμιο περιβάλλον»[25]. Υποστηρίζει ότι ακόμα και αν υπάρχει εσωτερική διαμάχη που προκαλείται από τη σύγκρουση πολιτισμών, αυτή θα οδηγήσει σε δημιουργική έκρηξη[26]. Επικαλείται μάλιστα το επιχείρημα από την ιστορία ότι όλοι οι μεγάλοι πολιτισμοί στηρίζονταν στην ανομοιογένεια[27].

Οι υπέρμαχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενθαρρύνουν τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων, ενώ θεωρούν εφικτό το στόχο της ενότητας μέσα από τη διαφορετικότητα. Στα πολυπολιτισμικά σχολεία τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται να είναι περήφανα για το δικό τους πολιτισμό, αλλά και να σέβονται και τον πολιτισμό των άλλων[28]. Ο Triandis διατείνεται «ότι ο εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση είναι τόσο επιβλαβής όσο και ο αναλφαβητισμός στις σύγχρονες κοινωνίες»[29].

Αν και οι θεωρήσεις αυτές σημειώνουν εξαιρετική επιτυχία σε παγκόσμιο επίπεδο, κυρίως στους κύκλους των εκπαιδευτικών, ωστόσο προκύπτουν ορισμένα διλήμματα και ζητήματα. Στο βαθμό που προτείνεται ένας διαφορετικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση, αναγκαστικά οι συνέπειες αφορούν και σε ολόκληρη τη δομή των κοινωνιών στις οποίες οι μελλοντικοί πολίτες θα διαβιούν. Το πρώτο ζήτημα που εγείρεται αφορά στη μεταβολή του πολιτισμικού περιβάλλοντος στις χώρες που εφαρμόζεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, και κατ' επέκταση στο ζήτημα της σύγκρουσης πολιτισμών.

---

[24] Στο ίδιο, σσ. 50-56
[25] Triandis, (1997), σ. 130
[26] Στο ίδιο, σ. 134
[27] Στο ίδιο
[28] Μάρκου, (1997α), σ. 230
[29] Triandis, (1997), σ. 130

Ο Al Haj θέτει το πρόβλημα ως εξής: «Με ποιο τρόπο είναι δυνατόν να υπάρξει ανταπόκριση στα αιτήματα των μειονοτήτων για ισότητα και διατήρηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητάς τους, διατηρώντας παράλληλα τα εθνικά συμφέροντα και την εθνική ενότητα;»[30]. Σε αυτό ακριβώς το ερώτημα οι επικριτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι αυτή οδηγεί σε διχασμό και πυροδοτεί εθνικούς διαχωρισμούς. Η συνείδηση της διαφορετικότητας μπορεί να οδηγήσει σε μη αναγκαίους πολιτισμικούς ανταγωνισμούς μεταξύ των ομάδων. Επιπλέον, η διαδικασία ενσωμάτωσης των μεταναστών, ή των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε μια κοινωνία, θα είναι δυσκολότερη[31]. Ελλοχεύει, δηλαδή, ο κίνδυνος πυροδότησης ρατσιστικών προκαταλήψεων, κάτι ακριβώς που η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να καταπολεμήσει.

Για τους συντηρητικούς επικριτές, η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαβρώνει την αξία μιας καλής φιλελεύθερης εκπαίδευσης, μπερδεύοντας τις εθνικές ιδιαιτερότητες και τα φυλετικά χαρακτηριστικά με την κουλτούρα, που στην ουσία αποκτάται μέσω της μάθησης[32]. Εδώ ακριβώς διακρίνεται ένα εννοιολογικό πρόβλημα. Οι Modgil et al υπογραμμίζουν ότι η έννοια της πολυπολιτισμικότητας τείνει να τονίζει τα ουτοπικά οράματα της κοινωνίας, με υιοθέτηση ορισμών που στην ουσία ευνοούν την εθνικοπολιτισμική διατήρηση των τρόπων διαβίωσης[33]. Οι παραδοσιακοί ορισμοί του πολιτισμού τον ταυτίζουν με το έθνος, την κοινή ιστορία και τις κοινές παραδόσεις. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί τείνουν να αποδεσμευτούν από τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά και να γίνουν περισσότερο περιεκτικοί. Οι Gollnick και Chin περιγράφουν την έννοια του πολιτισμού περισσότερο αφηρημένα, αλλά με ένα δυναμικό ορισμό: «Πολιτισμός είναι ένας τρόπος να εκλαμβάνεις νοήματα, να πιστεύεις και να συμπεριφέρεσαι»[34]. Ο Banks τον περιγράφει ως «αξίες, σύμβολα, ερμηνείες και όψεις που διακρίνουν έναν άνθρωπο από έναν άλλο[35] ..... και πρέπει να θεωρούνται ως ολότητες. Κάθε διαφορετική κουλτούρα[36]

---

[30] Al-Haj (2002), σ. 170
[31] Schugurensky, (2002)
[32] Στο ίδιο
[33] Modgil et al, (1997)
[34] Golnick, D., Chin, P. (1986), *Multicultural Education in a Pluralist Society*, Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, p. 5
[35] Banks, J. (1994), p. 51
[36] Οι όροι «κουλτούρα» και «πολιτισμός» χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο.

είναι μια μοναδική ολότητα»[37]. Αλλά αυτοί οι ορισμοί υπονοούν ότι τα άτομα εκλαμβάνουν ένα συγκροτημένο σώμα από αντιλήψεις, στάσεις, ερμηνείες και συμπεριφορές που είναι προσδιοριστικές του πολιτισμού τους. Εφόσον δύο πολιτισμοί αλληλοεπιδρώνται μέσω των φορέων τους, αναγκαστικά υπάρχει και μεταβολή ή διαφοροποίηση ορισμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους[38]. Αυτό έχει ονομαστεί και «πολιτισμός των μεταναστών». Είναι ένας ενδιάμεσος πολιτισμός, μεταξύ του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής[39]. Οι Verma και Bagley τονίζουν ότι ο πολιτισμός δεν είναι μια στατική οντότητα, είναι δυναμικός και αλλάζει μέσα στο χρόνο[40]. Συνεπώς, η προσέγγιση του Bullivant είναι περισσότερο δυναμική και ανταποκρίνεται καλύτερα στις σύγχρονες ανάγκες ορισμού του πολιτισμού: «Πολιτισμός είναι μια διαρκώς εξελισσόμενη επινόηση προς επιβίωση που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, η οποία καθιστά ικανές τις κοινωνικές ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον»[41]. Τη δομολειτουργική προσέγγιση της έννοιας του πολιτισμού που προτείνει ο Bullivant, τη δικαιολογεί ως εξής: «Είναι ωραίο να διδάσκονται τα παιδιά της Νέας Ζηλανδίας τις κοινωνικές δομές των Μαόρι και κατ' επέκταση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, αλλά πρέπει να διδάσκονται επίσης ότι αυτά είναι απόρροια των συγκεκριμένων συνθηκών επιβίωσης που τους επιβλήθηκαν από το περιβάλλον. Πρέπει επίσης να διδαχθούν πώς οι Μαορι προσάρμοσαν τις αξίες, τους θεσμούς και τα έθιμά τους, όταν χρειάστηκε να αντεπεξέλθουν στη ζωή των μεγάλων πόλεων[42]». Ανάλογα παραδείγματα μπορούν να αντληθούν από την ιστορία πολλών

---

[37] Στο ίδιο, σ. 73

[38] Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Ελλήνων μεταναστών στις Η.Π.Α., ιδιαίτερα της δεύτερης και τρίτης γενιάς. Διακρίνεται μια σύνθεση της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης με την κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, οι αξίες, τα έθιμα και οι συμπεριφορές τους αποτελούν όχι μόνο μια μείξη των δύο πολιτισμών, αλλά πραγματοποιείται μια υπέρβαση της σύνθεσής τους, σε βαθμό που να μπορούμε να μιλάμε για μια νέα πολιτισμική ομάδα, που δεν είναι ούτε ελληνική ούτε αμερικανική. Βλ. Μάρκου (1997[α])

[39] Βλ. Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 100

[40] Verma, G.K., Bagley, C. (1984) (eds), *Race Relations and Cultural Differences*, London: Croom Helm

[41] Bullivant, B. (1997), «Προς μια Ριζοσπαστική Πολυπλοκότητα: Ανάλυση των Τάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 81-82

[42] Bullivant, (1997), σ. 76

πολιτισμών που αναγκάστηκαν να μεταβάλουν κοινωνικές δομές, αξίες και θεσμούς ώστε να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον. Αυτή η στάση απέναντι στο θέμα του πολιτισμού υποδηλώνει ξεκάθαρα ότι ο πολιτισμός παράγεται από τις συνθήκες επιβίωσης. Συνεπώς, θα ήταν δυνατόν να διεξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι μαθητές άλλων πολιτισμών θα πρέπει να διδαχθούν τον κυρίαρχο πολιτισμό της κοινωνίας όπου διαβιούν, γιατί η γνώση του θα είναι αυτή που θα τους εντάξει στην κοινωνία και θα τους ενσωματώσει ώστε να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά. Οι νέες συνθήκες επιβίωσης, λοιπόν, επιβάλλουν την προσαρμογή και την υποταγή, σε κάποιο βαθμό, στο νέο πολιτισμό, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις συνθήκες του νέου περιβάλλοντος. Ο Bullivant καταλήγει: «Το ότι πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στις κοινωνίες τους είναι αξιέπαινο, αλλά και ταυτόχρονα αφελές. Κρύβει έναν αδιόρατο κίνδυνο. Η αίσθηση του «εμείς» υποσκάπτεται[43].

Σε αυτήν ακριβώς τη διαπίστωση εμφανίζεται μια δεύτερη κατηγορία ενστάσεων που αφορούν στο ζήτημα της σύγκρουσης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Οι Levine και Campbell πιστεύουν ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των ομάδων είναι λογικές, όταν αυτές έχουν διαφορετικούς στόχους[44]. Το ίδιο και ο Triandis, υπέρμαχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζει ότι η ετερογένεια οδηγεί συχνά σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά στόχος είναι η σύγκρουση αυτή να είναι παραγωγική και δημιουργική[45]. Αυτό θα είναι το στοίχημα που θα πρέπει να κερδηθεί από μια ορθή εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ίδιος, χρησιμοποιώντας όρους οικονομικούς, αναλύει πώς οι σχέσεις μεταξύ δύο διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μπορεί να είναι αντιπαραγωγικές ή μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες να αποφέρουν κέρδος και για τις δύο. Οι θεωρίες των διομαδικών σχέσεων θέτουν ως βάση μια προϋπόθεση για μια καλή σχέση: «Οι αμοιβές από τη σχέση να ξεπερνούν το κόστος της αλληλεπίδρασης». Συνεπώς, εφόσον το αποτέλεσμα της σχέσης είναι θετικό για τις δύο ομάδες, θα υπάρχει μια αμοιβαία συμπάθεια και προσέγγιση. Όσο αυξάνεται η ανομοιογένεια σε μια κοινωνία τόσο αυξάνεται η πιθανότητα οι

---

[43] Στο ίδιο, σ. 78-79

[44] LeVine, R.A, Campbell, D.T. (1972), *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*, New York: Wiley, p. 80

[45] Triandis (1997), σ. 132

αλληλεπιδράσεις να γίνουν δαπανηρές, γεγονός που θα οδηγήσει στην επιδείνωση των συνθηκών αποξένωσης[46]. Επομένως, η εκπαίδευση οφείλει μέσω της διδασκαλίας των άλλων πολιτισμών να ελαχιστοποιήσει όλες εκείνες τις επιζήμιες παραμέτρους της διαδικασίας προσέγγισης των ομάδων, διδάσκοντας την κατανόηση και τη γνώση των ιδιαιτεροτήτων του άλλου πολιτισμού, έτσι ώστε οι αλληλεπιδράσεις να μπορούν να αναπτυχθούν σε πρόσφορο έδαφος.

Μια τρίτη και συναφής με τις δύο προηγούμενες κατηγορίες κριτική σχετίζεται με τη σύγκρουση αξιών και κανόνων όπως τα εσωτερικεύει ο ίδιος ο μαθητής που διδάσκεται περισσότερους πολιτισμούς. Από τη μία πλευρά, οφείλει η εκπαίδευση να μεταφέρει στους μαθητές τις αξίες και τα πολιτισμικά στοιχεία που είναι απαραίτητα για τη σταθερότητα και την υγεία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, από την άλλη όμως, υπάρχει και η επιτακτική ανάγκη να γίνεται σεβαστή και η διαφορετικότητα[47]. Η διδασκαλία αξιών, κανόνων και συμπεριφορών από διαφορετικούς πολιτισμούς έχει και ως αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν ότι όλες οι αξίες είναι υποκειμενικές ή αυθαίρετες και ότι σε κάποιο βαθμό αποφασίζονται έξω από τη σφαίρα της λογικής και της πραγματικής ζωής[48]. Σε πολλές περιπτώσεις, οι ίδιοι οι καθηγητές στην προσπάθειά τους να μην τους μεταφέρουν τις δικές τους αξίες, υιοθετούν μια τακτική ηθικού και πολιτισμικού σχετικισμού[49]. Κατά δεύτερο λόγο, όταν μια πράξη ενός αλλοδαπού μαθητή έρχεται σε αντίθεση με τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού στη χώρα υποδοχής, υφίσταται το ερώτημα της αξίας διατήρησης της δικής του πολιτισμικής κληρονομιάς, σε σχέση με το τι του επιτρέπει το νέο περιβάλλον. Σε αυτό το ερώτημα οι Newfield και Gordon προτείνουν μια εκδοχή της έννοιας της διαπολιτισμικής αγωγής, που είναι ο αφομοιωτικός πλουραλισμός. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι διάφορες υποκουλτούρες[50] ενοποιούνται, και πρέπει να ενοποιούνται, πάνω σε κάποιες κοινές βασικές αρχές και κανόνες που

---

[46] Στο ίδιο, σσ. 134-135

[47] Heath, J. (2002), «Citizenship Education and Diversity», *Education Canada*, vol 42, no 3, Summ 2002, σ. 5

[48] Στο ίδιο

[49] Στο ίδιο

[50] Εννοούν κάθε πολιτισμό ο οποίος δεν είναι ο κυρίαρχος της χώρας υποδοχής.

οφείλουν όλοι να ασπαστούν[51]. Ο Heath αναλύει πραγματολογικά το πρόβλημα, εντοπίζοντας μια αναντιστοιχία μεταξύ αξιών και συμπεριφορών στα άτομα. Διαχωρίζει τις αξίες από τους κανόνες και τις ανάγει στο επίπεδο του ιδεώδους και του επιθυμητού, ενώ οι κανόνες αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής. Παρατηρεί ότι αρκετοί άνθρωποι διαφωνούν ως προς τις αξίες, αλλά συμφωνούν ως προς τους κυρίαρχους κανόνες. Αν και το θέμα αυτό εγείρει πολλά ερωτήματα ηθικής φύσης, τίθεται και το ερώτημα αν οι ίδιες οι αξίες που είναι αναντίστοιχες με την καθημερινή πρακτική, θα μείνουν αναλλοίωτες. Συνεπώς, θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν μέσω της καθημερινής υποταγής στους κυρίαρχους κανόνες, σταδιακά αφομοιώνονται τα άτομα και υιοθετούν τελικά τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού.

Οι κριτικές που έχουν ασκηθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προέρχονται τόσο από συντηρητικούς όσο και από ριζοσπαστικούς κύκλους.

Οι συντηρητικοί αντιτίθενται για τους εξής λόγους:

- Τονίζουν ότι η ταχεία ανάπτυξη της διαφορετικότητας εγκυμονεί κινδύνους για τη συνοχή και ενότητα μιας κοινωνίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις την περιγράφουν, ακραία, ως «εχθρό εντός των συνόρων»[52].
- Βλάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα υποτάσσοντάς το στις απαιτήσεις των μειονοτήτων.
- Είναι κοινωνικά διαχωριστική καθώς εμποδίζει την ενσωμάτωση των μειονοτήτων σε μια κοινωνία[53].

Για τη ριζοσπαστική αριστερά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την πιο οικία ιδεολογική επινόηση για τη διαιώνιση της ρατσιστικής εκμετάλλευσης, υποθάλποντας τις πολιτισμικές ευαισθησίες και εξουδετερώνοντας την αντίσταση των μειονοτήτων, εκτρέποντάς την σε ακίνδυνα κανάλια. Αλλά και ο ίδιος ο ρατσισμός έχει πολύ βαθύτερες ρίζες για να καταπολεμηθεί από ένα εκπαιδευτικό σύστημα[54], σύμφωνα με την κριτική που ασκείται.

---

[51] Newfield, C., Gordon, A.F. (1996), "Multiculturalism' s Unfinished Business", στο A. Gordon and C. Niewfield (eds.) *Mapping Multiculturalism*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, pp. 76-115

[52] Cummings, J., Sayers, D. (1996), "Multicultural Education and Technology: Promises and Pitfalls", *Multicultural Education*, Vol 3, no 1, p. 4

[53] Βλ Parekh, (1997)

[54] Στο ίδιο, βλ. και Μάρκου, (1997[α]), Γεωργογιάννης, (1999)

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση βασίζεται στα εξής τρία αξιώματα:

- Α) Στην ισοτιμία των πολιτισμών. Η αρχή αυτή, η οποία προέρχεται από την εθνολογία και την κοινωνική ανθρωπολογία, βασίζεται αξιωματικά στη θέση ότι δεν υπάρχουν κατώτεροι και ανώτεροι πολιτισμοί, αλλά μόνο διαφορετικοί πολιτισμοί. Αυτό που ενδιαφέρει την παιδαγωγική επιστήμη είναι η λειτουργικότητα κάθε πολιτισμού κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες, καθώς και η σημασία του για την πολιτισμοποίηση του ατόμου[55].
- Β) Στην ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η μοντέρνα παιδαγωγική αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών ως «υπόθεση διαφοράς» και όχι ως «υπόθεση ελλείμματος». Με τον δεύτερο όρο, στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, νοείται ότι ο μαθητής μιας υποκουλτούρας ή ενός διαφορετικού πολιτισμού βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο γνώσεων από κάποιον που έχει κοινωνικοποιηθεί βάσει της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Βασικό αξίωμα της διαπολιτισμικής αγωγής είναι ότι οι μαθητές διαφορετικής κουλτούρας έχουν όχι χαμηλότερο-ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, αλλά διαφορετικής φύσης. Αυτό αποτελεί μια προϋπόθεση που βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με το πρώτο αξίωμα: Της ισοτιμίας των πολιτισμών[56].
- Γ) Στην αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών. Η τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί άμεση συνέπεια των δύο πρώτων. Το αίτημα για ισότιμη πολιτισμική αντιμετώπιση συναρτάται άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη και την παροχή ίσων ευκαιριών[57].

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν και αποτελεί ένα ρεύμα με φανατικούς υποστηρικτές, ωστόσο υφίσταται κριτική, συχνά με ισχυρά

---

[55] Δαμανάκης, (2002), σσ. 99-103
[56] Στο ίδιο σσ. 103-104
[57] Στο ίδιο, σσ. 104-105

επιχειρήματα. Για όσους επιφυλάσσονται για την επάρκειά της και τη δυνατότητα να ανταποκριθεί σε σύγχρονα προβλήματα, χαρακτηρίζεται ουτοπική, μη αποτελεσματική και με εξαιρετικές δυσκολίες σύστασης ικανοποιητικού προγράμματος σπουδών[58]. Όμως, όπως σημειώνει ο Parekh, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την καλύτερη μορφή εκπαίδευσης, παρά τα όσα προβλήματα παρουσιάζονται[59] τόσο σε δεοντολογικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο.

---

[58] Βλ. Bullivant, (1997), Lee, G. L. (2002), «Realities and Challenges Facing Multicultural Education», *Multicultural Education*, Vol 9, no 4, Summ 2002, pp. 36-38

[59] Parekh, (1997), p. 61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Η μετανάστευση και συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε μια κοινωνία δεν αποτελεί ένα σύγχρονο ζήτημα. Σε πολλές ιστορικές κοινωνίες η ύπαρξη πολιτισμικής και θρησκευτικής ανομοιογένειας αποτελούσε πραγματικότητα. Όταν ο «ξένος» ήταν μεμονωμένη περίπτωση σε μια κοινωνία, αντιμετωπιζόταν με περιέργεια, αλλά και κατανόηση. Ο οριακός άνθρωπος, αυτός που προερχόταν από διαφορετικό πολιτισμό και ενσωματωνόταν σε μια διαφορετική κοινωνία ή κοινότητα, δεν αξιολογούνταν με τα ίδια κριτήρια όπως κάποιος που είχε κοινωνικοποιηθεί στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας. Συνεπώς, ο κοινωνικός έλεγχος δεν ήταν το ίδιο αυστηρός, αλλά και ο «ξένος» δεν θεωρούνταν ένα πρόσωπο πλήρως ενσωματωμένο σε μια κοινωνία. Άρα η έννοια της σύγκρουσης πολιτισμών δεν υφίσταται σε μακρο-κοινωνικό επίπεδο από μεμονωμένες περιπτώσεις μεταναστών. Η μαζική μετανάστευση όμως ευνοεί τη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών, στο βαθμό που άτομα αλληλοεπιδρώνται διαρκώς διατηρώντας τα πολιτισμικά στοιχεία τους στο εσωτερικό των κοινοτήτων τους και ασκώντας πολλαπλάσια απήχηση στην κοινωνία υποδοχής.

Συνέπεια της μαζικής μετανάστευσης αποτέλεσε και η ανάδυση του ζητήματος του τρόπου ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής. Οι πολιτικές που σχεδιάστηκαν λάμβαναν υπ' όψιν τα εξής δύο κριτήρια:

- α) Τη σταθερότητα της κοινωνίας υποδοχής σε πολιτικο-κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, και
- β) Τον τρόπο διαχείρισης των ίδιων των μεταναστών, ώστε να ενσωματωθούν δημιουργικά στη νέα κοινωνία.

Η διαχείριση της συνύπαρξης των πολιτισμών κωδικοποιείται σε πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις: α) Την αφομοιωτική, β) την ενσωμάτωση, γ) την πολυπολιτισμική, δ) την αντιρατσιστική, και ε) τη διαπολιτισμική.

Αφομοιωτική προσέγγιση

Με τον όρο αφομοίωση νοείται εκείνη η διαδικασία όπου τα ιδιαίτερα επιμέρους χαρακτηριστικά εξαφανίζονται σταδιακά και τη θέση τους λαμβάνουν τα νέα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Αυτή η διαδικασία, στην περίπτωση των μεταναστών, έχει ως τελικό στάδιο την πλήρη αντικατάσταση αξιών, κανόνων, προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς. Τα στάδια που προηγούνται είναι αυτά της επαφής και της σύγκρουσης[60].

Από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά, όταν η μετανάστευση είχε λάβει πλέον τεράστιες διαστάσεις, οι κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής είχαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προέκυπταν από τη συνύπαρξη πολυπληθών και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Οι πρώτες στρατηγικές ενσωμάτωσης των μεταναστών που εφαρμόστηκαν δεν θα μπορούσαν να είναι διαφορετικές από αυτές της αφομοίωσης. Η λογική της αφομοίωσης προέκυπτε από μια απλή διαπίστωση. Στο βαθμό που οι μετανάστες χρησιμοποιούνταν ως εργατικό δυναμικό, θα έπρεπε να υιοθετήσουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα τους επέτρεπαν να είναι πλήρως παραγωγικοί στη χώρα υποδοχής. Η εκμάθηση της γλώσσας αποτελούσε το πρώτο βήμα προς αυτό το στόχο. Όπως είναι ευρέως γνωστό, η γλώσσα είναι και φορέας πολιτισμικών στοιχείων, συνεπώς αποτελεί ένα πρώτο μέσο διδασκαλίας και εσωτερίκευσης των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής. Κατά δεύτερο λόγο, η εκπαίδευση είναι και μια θεσμοθετημένη διαδικασία μεταβίβασης αξιών, κανόνων, και θεσμοποιημένων τρόπων συμπεριφοράς. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία που ήταν προσαρμοσμένη στην αναπαραγωγή και διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής, εφαρμοζόταν και στην εκπαίδευση των μεταναστών και των παιδιών τους. Η πρακτική αυτή του επιπολιτισμού έδειξε γρήγορα τις αδυναμίες της. Οι μετανάστες και τα παιδιά τους δύσκολα επιτύγχαναν να εσωτερικεύσουν τα νέα πολιτισμικά στοιχεία, γιατί διαρκώς κοινωνικοποιούνταν σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα. Το πρώτο που αποκτούσε μια διαφορετική δυναμική στο πλαίσιο της οικογένειας, των

[60] Γεωργογιάννης, (1999,), σ. 43

ομάδων και κοινοτήτων όπου διαβιούσαν οι μετανάστες, και το δεύτερο, «εξωτερικό» περιβάλλον της χώρας υποδοχής[61]. Αναπτύσσονταν δηλαδή δύο διαφορετικές πολιτισμικές εκφράσεις στα ίδια τα άτομα: Η πρώτη, η παραδοσιακή τους πολιτισμική συμπεριφορά στο πλαίσιο των ομοεθνών τους και μια δεύτερη, σταδιακώς υιοθετούμενη συμπεριφορά και εσωτερίκευση αξιών που τους επέβαλε η προσπάθεια διαβίωσής τους στη χώρα υποδοχής.

Η διαδικασία αφομοίωσής τους στο νέο «εξωτερικό» κοινωνικό περιβάλλον ήταν επιβεβλημένη, αλλά αναγκαστικά ήταν και σταδιακή. Η αποδοχή των μεταναστών από το νέο περιβάλλον τους είχε αφετηρία τη μίμηση της πολιτισμικής συμπεριφοράς της χώρας υποδοχής, ώστε να γίνουν αποδεκτοί από τη νέα κοινωνία.

Ο Taft μελέτησε την πορεία της αφομοιωτικής διαδικασίας στους μετανάστες και διέκρινε μια απόκλιση μεταξύ υιοθετούμενων στάσεων και πρακτικών συμπεριφοράς[62]. Στη μικροκοινωνιολογική θεωρία η διαμόρφωση στάσης προκύπτει από γνώσεις, εμπειρίες που διαμορφώνουν τις γνώμες πάνω σε συναφή αντικείμενα. Πολλές ομοιογενείς γνώμες σχετικές με ένα αντικείμενο διαμορφώνουν τη γενικότερη κοινωνική στάση, η οποία εκφράζεται από τις αντίστοιχες συναφείς συμπεριφορές. Στην περίπτωση των μεταναστών όχι μόνο δεν υπάρχει σαφής αντιστοιχία, αλλά η διαδικασία διαμόρφωσης στάσης είναι αντίστροφη. Ο μετανάστης αναπτύσσει συμπεριφορές αποδεκτές από το περιβάλλον του έτσι ώστε να πετύχει κάποιους στόχους (εύρεση εργασίας, μη απόρριψη από το νέο περιβάλλον). Η αποδοχή των νέων τρόπων συμπεριφοράς και η επαναληπτικότητά τους έχουν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή μεταβολή της στάσης του, με τελικό αποτέλεσμα την αφομοίωσή του στο νέο περιβάλλον.

Συντελούνται, συνεπώς, μια σταδιακή μεταβολή στη συμπεριφορά του μετανάστη και μια εσωτερική αλλαγή σε επίπεδο στάσεων[63]. Αυτή η διαδικασία «πολιτισμικής μάθησης» διακρίνεται, κατά τον Taft, σε επτά στάδια που αποτελούν μια γραμμική διαδικασία. Μεταγενέστερα ο Taft συγχώνευσε τα σταδία αυτά στα εξής πέντε:

- Πολιτισμική μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων

---

[61] Βλ. International Encyclopedia of Social Sciences (1968), vol 1. New York, p. 438
[62] Taft, R. (1957), "Psychological Model for the Study of Social Assimilation", *Human Relations*, vol 10, pp. 141-156
[63] Role playing και role taking

- Κοινωνική αλληλεπίδραση
- Διαπροσωπικές σχέσεις και σταδιακή εσωτερική ταύτιση
- Κοινωνική και συναισθηματική ταύτιση
- Αφομοίωση. Εσωτερική σε επίπεδο στάσεων και εξωτερική σε επίπεδο συμπεριφορών[64]

Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Gordon επισημαίνει τη διαφορά μεταξύ της εξωτερικής συμπεριφοράς και της ουσιαστικής εσωτερικής αλλαγής στάσης, αλλά προσθέτει και τη διάσταση του δίπτυχου «πολιτισμική συμπεριφορά-κοινωνική και δομική συμμετοχή»[65]. Τον πρώτο όρο τον εννοεί ως την παρατηρούμενη εξωτερική συμπεριφορά, η οποία ταυτίζεται με τη συμπεριφορά της κοινωνίας υποδοχής, ενώ ως δομική και κοινωνική συμμετοχή εννοεί το βαθμό συσχέτισης των μεταναστών με την κυρίαρχη πολιτισμική ή εθνική ομάδα. Τη συμμετοχή, δηλαδή, σε κοινές δραστηριότητες, ομάδες, οργανώσεις, τις επιμειξίες μεταξύ των δύο πληθυσμών και επομένως, το κοινό αίσθημα του «ανήκειν» και για τις δύο ομάδες στην ίδια κοινωνία.

Τα επτά στάδια της αφομοιωτικής διαδικασίας που δίδει ο Gordon περιγράφονται στον πίνακα 1.

Ωστόσο, η διαδικασία της αφομοίωσης δεν έχει πάντοτε επιτυχή κατάληξη. Πολυποίκιλοι παράγοντες επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα της αφομοιωτικής διαδικασίας:

- Η ανεκτικότητα της κοινωνίας υποδοχής προς τις διαφορετικές κουλτούρες.
- Αν υπάρχουν οι γενικότερες αντικειμενικές συνθήκες ευνοϊκής ένταξης των μεταναστών, και κυρίως οι δυνατότητες ένταξής τους στην αγορά εργασίας.

---

[64] Taft, R. (1962), "Adjustments and Assimilation of Immigrants. A Problem in Social Psychology", *Psychology Reports*, vol 10, pp. 163-179.
[65] Gordon, M. (1994), *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins*, New York: Oxford University Press.

- Αν η απορρόφηση των μεταναστών είναι σχεδιασμένη και κατευθύνεται προς υπαρκτές ανάγκες της κοινωνίας υποδοχής, ή πρόκειται για λαθρομετανάστευση.

Πίνακας 1.

Περιγραφή	Στάδιο αφομοίωσης	Διαδικασία
Αντικατάσταση πολιτισμικών προτύπων συμπεριφοράς, μίμηση	Πολιτισμική αφομοίωση	Επιπολιτισμός
Συμμετοχή σε θεσμούς, οργανώσεις, ομάδες της κοινωνίας υποδοχής	Δομική αφομοίωση	
Επιμειξίες μεταξύ μεταναστών και γηγενούς ή κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας	Επιμεικτική αφομοίωση	Συγχώνευση
Εσωτερίκευση της αντίληψης της νέας ταυτότητας του μετανάστη. Η αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινωνία υποδοχής	Ταυτιστική αφομοίωση	
Απουσία προκαταλήψεων και αρνητικών στάσεων	Αφομοίωση αποδοχής	
Εξαφάνιση πολιτισμικών διακρίσεων από τις κυρίαρχες κατηγορίες της χώρας υποδοχής	Αφομοίωση αποδοχής σε πρακτικό επίπεδο	
Εξαφάνιση συγκρούσεων σε πολιτικό επίπεδο και στη διάσταση εξουσίας	Πολιτική αφομοίωση	

«Στάδια Αφομοίωσης μεταναστών»,
Πηγή: Gordon, (1964), σ. 71

- Οι εικόνες και τα πιθανά στερεότυπα που έχουν σχηματιστεί στον μετανάστη για τη χώρα υποδοχής.

- Αν οι μετανάστες θεωρούν την παραμονή τους προσωρινή ή ως μια «καινούρια ζωή».

Η αφομοιωτική αντίληψη ως σχεδιασμένη στρατηγική της χώρας υποδοχής κυριάρχησε τη δεκαετία του ΄60. Αν και σήμερα θεωρείται ως μια παρωχημένη αντίληψη, δεν έχουν εκλείψει οι απόψεις που την κρίνουν αναγκαία για την ομαλή ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Κεντρικό ρόλο στην άποψη αυτή έχουν οι αντιλήψεις για την έννοια του έθνους. Οι εθνοκεντρικές αντιλήψεις τείνουν να θεωρούν την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων επικίνδυνη σε μια κοινωνία. Σύμφωνα όμως με τους υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, η πολιτισμική ομοιογένεια της χώρας υποδοχής δεν θα πρέπει να διαρρηχθεί και οι διάφορες εθνικές ομάδες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ισότιμα στον κοινό πολιτισμό[66]. Αν δεν επιτύχουν αυτές να ενσωματωθούν αφομοιωτικά στην κοινωνία υποδοχής, δεν θα έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες να παρουσιάσουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα[67]. Επομένως, ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν υποκουλτούρες, που θα είναι ασύμβατες με την κυρίαρχη κουλτούρα. Ακριβώς επειδή η κυρίαρχη κουλτούρα προσδιορίζει τα όρια του «κοινωνικώς επιθυμητού», η διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει και φορέα διαιώνισης της κοινωνικής ανισότητας.

Οι οπαδοί της αφομοιωτικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν όλες εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν στον κοινό πολιτισμό[68]. Αν και δεν απορρίπτουν τη διδασκαλία της ιδιαίτερης εθνικής παράδοσης και της γλώσσας των μεταναστών, πιστεύουν ότι θα πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο των ίδιων των ομάδων των μεταναστών και των οργανώσεών τους και όχι στο σχολείο.

---

[66] Μάρκου, (1997[α]), σ. 220
[67] Βλ. Apter, D. (1977), "Political Life and Cultural Pluralism", στο M. Tumin and W. Plotch (eds), *Pluralism in a Democratic Society*, New York: Praeger, p. 43- 64
[68] Μάρκου, (1997[α]), σ. 221

Το μοντέλο Ενσωμάτωσης

Αν το αφομοιωτικό μοντέλο έχει ως απώτερο στόχο τον επιπολιτισμό των μεταναστών, τον ενστερνισμό των νέων αξιών και παραδόσεων, τη μάθηση κανόνων συμπεριφοράς και εν τέλει την ομοιομορφοποίηση σύμφωνα με τις επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποτελεί μια διαφορετική οπτική στο επίπεδο της ένταξης των μεταναστών σε μια κοινωνία.

Με τον όρο ενσωμάτωση νοείται εκείνη η διαδικασία κατά την οποία τα διαφορετικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων προσαρμόζονται ή μεταβάλλονται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να λειτουργούν αρμονικά με το κυρίως «σώμα» πεποιθήσεων, αντιλήψεων και αξιών. Ο σκοπός είναι να εναρμονιστούν με τις υπάρχουσες κυρίαρχες δομές, έτσι ώστε να μη δημιουργούν αντιθετική ή συγκρουσιακή σχέση. Όπως στο ανθρώπινο σώμα οι μη συμβατές υπάρξεις τείνουν να αποβάλλονται, κατά τον ίδιο τρόπο και σε μια κοινωνία δεν είναι δυνατόν να ενσωματωθούν όλες οι διαφορετικές κουλτούρες. Αυτή είναι η βάση στην οποία οι υποστηρικτές του μοντέλου ενσωμάτωσης στηρίζουν τη θεωρία τους.

Γίνεται αποδεκτό, κατ' αρχάς, ότι οι μετανάστες που έχουν διαφορετική κουλτούρα είναι δύσκολο να αφομοιωθούν απόλυτα με την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής. Η διαδικασία συνύπαρξης των πολιτισμών είναι μια διαρκής διαδικασία αλληλεπίδρασης. Συνεπώς, ο πολιτισμός των μεταναστών επιδρά αλλά και δέχεται επιδράσεις από τους άλλους πολιτισμούς[69]. Αρα η αφομοίωση, κατά τους υποστηρικτές της ενσωμάτωσης, είναι μια ισοπεδωτική αντίληψη, που εκτός από αντιανθρωπιστική είναι και ουτοπική.

Ο Vlachos σημειώνει ότι με τον όρο αφομοίωση υποδηλώνεται η πλήρης αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, ενώ με τον όρο ενσωμάτωση τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία αποτελούν μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας[70]. Για τον ίδιο, δεν έχει μεγάλη σημασία αν τα άτομα αφομοιωθούν από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής ή όχι. Αυτό που έχει μεγαλύτερη βαρύτητα είναι το πώς τα πολιτισμικά στοιχεία τους θα είναι

---

[69] Γεωργογιάννης, (1999), σ. 47

[70] Vlachos, E. (1968), *The Assimilation of Greeks in the United States*, Athens: ΕΚΚΕ, σ. 189

δυνατόν να συνυπάρχουν με αυτά της κοινωνίας υποδοχής, χωρίς να υφίσταται σύγκρουση.

Η επιθυμητή μορφή της ενσωμάτωσης αφορά στη διατήρηση εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών που α) δεν συγκρούονται ευθέως με τα ανάλογα της χώρας υποδοχής και β) επιτυγχάνουν να εισαγάγουν την ευεργετική καινοτομία για τη χώρα υποδοχής. Αυτό το δίπτυχο αποτελεί το «διαβατήριο» για μια πετυχημένη διαδικασία ενσωμάτωσης, προς όφελος τόσο των μεταναστών όσο και της χώρας υποδοχής.

Κατά την πρώτη διάσταση, οι μετανάστες θα διατηρήσουν τις ιδιαίτερες αξίες, τα πρότυπα, τις παραδόσεις και τις θεσμοποιημένες συμπεριφορές είτε στο πλαίσιο των ιδιαίτερων οργανώσεων πολιτιστικών συλλόγων και φορέων τους είτε στα συγγενικά τους δίκτυα. Μπροστά στο δίλημμα μιας επιλογής που είναι ευθέως αντιθετική προς έναν κυρίαρχο θεσμό, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγκρουση, η λύση είναι προφανής: Θα υιοθετήσουν τελικά τον κυρίαρχο θεσμό, συνήθεια ή συμπεριφορά της χώρας υποδοχής. Διαφορετικά στη νέα κοινωνία που τους αποδέχτηκε, είναι πιθανόν να δημιουργηθεί η εντύπωση του ανταγωνισμού ή ακόμη και της προσβολής των ιδιαίτερων αξιών της, κάτι που θα αποτελέσει τη βάση διαμόρφωσης ρατσιστικών αντιλήψεων και θα δυσχεράνει περισσότερο την προσπάθεια ενσωμάτωσης των μεταναστών.

Στη δεύτερη διάσταση, η εισαγωγή ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων από τους μετανάστες στη χώρα υποδοχής είναι επιθυμητή, στο βαθμό που αυτά ωφελούν τη συγκεκριμένη κοινωνία. Με αυτό τον τρόπο εισάγεται η καινοτομία σε μια κοινωνία, γεγονός που έχει ευεργετικές συνέπειες τόσο στους φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού όσο και στους μετανάστες. Επίσης αναγνωρίζεται η αξία του πολιτισμού του οποίου είναι φορέας ο μετανάστης, αποτρέποντας το ενδεχόμενο ανάπτυξης ρατσιστικών αντιλήψεων, αλλά και υποβοηθώντας την κοινωνία υποδοχής να αναπτυχθεί. Όπως σημειώνει ο Μάρκου, κατά τους υποστηρικτές του μοντέλου ενσωμάτωσης «τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων θα πρέπει να κατανοήσουν ότι οι αξίες και οι

πεποιθήσεις που προσδιορίζουν το δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας είναι αδιαπραγμάτευτες. Αν θέλουν να πετύχουν, πρέπει να τις υιοθετήσουν»[71].

Ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης, η έννοια της ισότητας των ευκαιριών έχει τη βάση της στην επαρκή εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, τόσο στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο και στα πολιτισμικά στοιχεία της, ώστε να αποφευχθούν τα λάθη που οφείλονται στην άγνοια[72]. Η πρόσθετη διδασκαλία θεωρείται επιβεβλημένη ώστε να επιτύχουν τα παιδιά των μεταναστών τη γρηγορότερη δυνατή προσαρμογή τους.

Εν κατακλείδι, το μοντέλο ενσωμάτωσης αποτελεί μια περισσότερο «ανοιχτή» προσέγγιση στο ζήτημα της ομαλής ένταξης των μεταναστών σε μια κοινωνία σε σχέση με το αφομοιωτικό μοντέλο, αναγνωρίζοντας την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των μεταναστών και τις ανάγκες έκφρασής της, αλλά μόνο όταν αυτή δεν θέτει σε κίνδυνο τις κυρίαρχες πολιτισμικές δομές της χώρας υποδοχής.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί την εναλλακτική πρόταση στις προηγούμενες προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης έχουν ως βασικό προαπαιτούμενο τη διατήρηση του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, αντιμετωπίζουν την ισότιμη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών ως απειλή για τη σταθερότητα και την αναπαραγωγή μιας κοινωνίας.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση αναπτύχθηκε κατ' αρχάς στις Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του ΄70 και μετέπειτα στην Ευρώπη, στον Καναδά και στην Αυστραλία[73]. Αποτέλεσε την εναλλακτική λύση που προέκυψε αφ' ενός από τις διεκδικήσεις των μαύρων στις Η.Π.Α., αλλά και από το φεμινιστικό και το αντιρατσιστικό κίνημα και αφ' ετέρου από πρακτικότερους λόγους, όταν έγινε αντιληπτό ότι τα εθνοκεντρικά μοντέλα ενσωμάτωσης και αφομοίωσης

[71] Μάρκου, (1997α), σσ. 224-225
[72] Μάρκου, (1997β), σ. 25, Γεωργογιάννης, (1999), σ. 48
[73] Μάρκου, (1997α), σ. 226, Γεωργογιάννης, (1999), σ. 48

απέτυχαν να εντάξουν ισότιμα τους μετανάστες στην κοινωνία, με αποτέλεσμα ο εθνικός διαχωρισμός να αναπαράγεται από γενιά σε γενιά[74].

Αφετηρία της συγκρότησης του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ο πλουραλισμός και η αναγκαιότητα της συμμετοχής όλων των πολιτισμών στη διαδικασία μεταβολής μιας κοινωνίας. Γίνεται πλέον αποδεκτό ότι με τα προηγούμενα μοντέλα όχι μόνο δεν επιλύονται τα προβλήματα των μεταναστών και δεν επιτυγχάνεται να ενταχθούν αυτοί δημιουργικά στην κοινωνία υποδοχής, αλλά και η κοινωνία δεν ενσωματώνει την καινοτομία και τα ευεργετικά στοιχεία των άλλων πολιτισμών, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται με χαμηλότερους ρυθμούς. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο όχι μόνο δεν παρεμποδίζει, αλλά ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων των εθνικών ομάδων. Το κράτος δεν έχει την αποστολή της διατήρησης και επιβολής του κυρίαρχου εθνικού πολιτισμού, αλλά είναι ουδέτερο και αποτελεί τον εγγυητή της κοινωνικής δικαιοσύνης, διατηρώντας ίσες αποστάσεις προς όλες τις εθνικές ομάδες[75].

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική προσέγγιση εστιάζει στην αναγκαιότητα εισαγωγής της στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διδασκαλίας τόσο του εθνικού πολιτισμού του μετανάστη όσο και των άλλων πολιτισμών. Ο Μάρκου περιγράφει το βασικό επιχείρημα των υπέρμαχων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εξής: «.... το παιδί μαθαίνοντας για τον εθνικό πολιτισμό του και την εθνική παράδοσή του, θα βελτιωθεί η αυτοαντίληψή του και θα βελτιωθεί η σχολική του επίδοση, με αποτέλεσμα την προώθηση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών»[76]. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να διδαχθούν και τα παιδιά των κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων τον πολιτισμό των μεταναστών, έτσι ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις ιδιαιτερότητές τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα αποφευχθούν τα φαινόμενα ρατσισμού.

Υπάρχει, ωστόσο, διάσταση απόψεων ως προς τη μορφή που θα λαμβάνει η εκπαίδευση. Ορισμένες οπτικές υποστηρίζουν ότι σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο το πρόγραμμα θα πρέπει να δίδει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία των διαφορετικών εθνοτήτων, με ισότιμους όρους. Άλλοι

---

[74] Γεωργογιάννης, (1999), σ. 48
[75] Μάρκου, (1999), σ. 227
[76] Μάρκου, (1997α), σ. 228

υποστηρικτές σημειώνουν ότι με αυτή την πρακτική ενισχύεται η πόλωση ανάμεσα στις εθνικές ομάδες, με συνέπεια να οδηγούνται σε επικίνδυνους ανταγωνισμούς[77]. Κεντρική θέση των υποστηρικτών του μοντέλου είναι ότι η ισότιμη συμμετοχή των μεταναστών στη μεταβολή της κοινωνίας είναι ευεργετική και θεμιτή. Η πολιτισμική μεταβολή είναι αναγκαστική, στο βαθμό που όλες οι σύγχρονες κοινωνίες θα δέχονται ολοένα περισσότερους μετανάστες. Κατά την άποψή τους, η προσκόλληση μιας κοινωνίας στον εθνικό πολιτισμό είναι προβληματική. Η πολιτισμική προσαρμογή οφείλει να είναι διαρκής και να αντικατοπτρίζει τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα.

Η αντιρατσιστική προσέγγιση

Η αντιρατσιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε ως αντίθεση στο πολυπολιτισμικό και το αφομοιωτικό μοντέλο. Δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη οπτική που εστιάζεται στα προβλήματα ένταξης των μεταναστών, αλλά αφορά σε ολόκληρο το σύστημα αξιών, οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δομών που παρεμποδίζουν την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων και την ισότιμη ένταξή τους στην κοινωνία. Ο ρατσισμός έχει πολύμορφες διαστάσεις και είναι ενσωματωμένος σε ποικίλους θεσμούς, άτυπους και επίσημους, που λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς το αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από τον αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων από την ισότιμη συμμετοχή, προς όφελος των κυρίαρχων ομάδων».

Ο Τσιάκαλος προτείνει δύο εναλλακτικούς ορισμούς στην έννοια του ρατσισμού. Ο πρώτος είναι περισσότερο ευρύς και περιλαμβάνει κάθε μορφή έμμεσων και άμεσων διακρίσεων και κοινωνικής αδικίας. Παραδοσιακά, ο ρατσισμός ορίζεται ως «οι διακρίσεις σε βάρος της φυλής». Η έννοια της φυλής ορίζεται αποκλειστικά με βιολογικούς όρους της παραδοσιακής ανθρωπολογίας[78]. Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, ο όρος ρατσισμός

---

[77] Μάρκου, (1997β), σ. 229, βλ. και Glazer, N. (1981), "Pluralism and Ethnicity", in M. Ridge (ed), *The New Bilingualism. An American Dilemma*, California: University of California Press, pp. 23-42

[78] Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σ. 76

χρησιμοποιείται ευρύτερα για να περιγράψει όλων των τύπων διακρίσεις που βασίζονται στη φυλή, στο φύλο, στην κοινωνική προέλευση, στο θρήσκευμα, στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά, στο οικονομικό επίπεδο[79].

Η εκπαίδευση, κατά τους υποστηρικτές του μοντέλου, αποτελεί έναν βασικό θεσμό κοινωνικοποίησης μέσω του οποίου αναπαράγονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις. Θεωρούν ουτοπική την πολυπολιτισμική προσέγγιση που θεωρεί ότι η βάση των ρατσιστικών αντιλήψεων μπορεί να καταπολεμηθεί με τη διδασκαλία των εθνικών παραδόσεων. Οι προκαταλήψεις και τα ρατσιστικά στερεότυπα είναι πολύ πιο βαθιά και σχετίζονται με ολόκληρη τη δομή μιας κοινωνίας. Η εκπαίδευση δύναται να ενισχύσει την αυτοαντίληψη των μεταναστών, αλλά το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον δεν έχει μεταβληθεί. Κυριαρχείται από ομάδες που συντηρούν τις ρατσιστικές αντιλήψεις. Μέσω του ελέγχου τους στις προσβάσεις εξουσίας αποκλείουν στην ουσία τους μετανάστες από την κοινωνική ζωή της ευρύτερης κοινωνίας[80]. Το αποτέλεσμα είναι οι τελευταίοι να καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας κυρίως στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας, με χαμηλές αποδοχές. Οι οπαδοί της αντιρατσιστικής προσέγγισης υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός ευνοεί το οικονομικό σύστημα, γιατί οι μετανάστες παρέχουν φθηνό εργατικό δυναμικό στις επιχειρήσεις.

Η κριτική που ασκείται στους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι εξατομικεύουν το πρόβλημα του αποκλεισμού στους μετανάστες, ενώ αποτελεί φανερά ένα διαρθρωτικό πρόβλημα των σύγχρονων κοινωνιών[81]. Επιπλέον, οι θεωρήσεις τους έχουν ως κοινή βάση ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση έχει ως απώτερο στόχο τον έλεγχο των μειονοτικών ομάδων και ιδιαίτερα των μαύρων. Αποτελεί μια στρατηγική για να αναχαιτίσει την αντίστασή τους. Σκοπός είναι να αποδεχθούν την ένταξη μιας ομάδας επιτυχημένων μαύρων σπουδαστών που θα αποτελέσουν τη μελλοντική μαύρη αστική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο θα πετύχουν οι κυρίαρχες λευκές τάξεις την πολιτική ενσωμάτωση της μαύρης εργατικής τάξης, και αυτό

---

[79] Στο ίδιο, σ. 77
[80] Μάρκου, (1997[α]), σ. 234
[81] Βλ. Bracham, P., et al (1992), *Racism and Antiracism. Inequalities, Opportunities and Policies*, London: Sage

θα είναι το μέσο με το οποίο οι δάσκαλοι θα επιφέρουν μια διαπραγματεύσιμη ειρήνη στη σχολική τάξη[82].

Ο Cole υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός πρέπει να ειδωθεί ως ένα «λευκό» πρόβλημα, ως μια αντίδραση των λευκών ενάντια στους μαύρους. Πάνω σε αυτή τη βάση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα των μαύρων, να προστατέψουν και να προάγουν τα συμφέροντά τους. Διαφορετικά, αν δεν προάγουν μια αντιρατσιστική κουλτούρα που να είναι κατάλληλη, δεν θα έχουν καμία ελπίδα να δημιουργήσουν μια σχέση με νόημα με τους μαθητές τους[83].

Ο ρατσισμός λοιπόν είναι και θεσμικός και ατομικός και οι δύο εκφάνσεις του βρίσκονται σε μια μόνιμη διαλεκτική σχέση μεταξύ τους[84]. Μια αντιρατσιστική εκπαιδευτική διαδικασία θα είναι ουσιαστική μόνο εφόσον μεταβληθούν οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες που την αναπαράγουν. Οι Hatcher και Shallice γράφουν χαρακτηριστικά: «Ο αγώνας κατά του ρατσισμού είναι πρωταρχικά πολιτικός και πραγματοποιείται σε κάθε περιοχή της κοινωνικής ζωής, συμπεριλαμβανομένου και του πεδίου της εκπαίδευσης. Η επιτυχία του αντιρατσισμού στην εκπαίδευση θα εξαρτηθεί από το πόσο είναι ενταγμένος σε αυτόν τον ευρύτερο πολιτικό αγώνα»[85].

Ο Τσιάκαλος, αναφέρει ότι σε έρευνες που έχουν γίνει, τα παιδιά που έχουν ρατσιστικές προκαταλήψεις βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση ως προς τη γνωστική τους ανάπτυξη σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν[86]. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι διαφορές παιδιών με προκαταλήψεις με τα παιδιά που δεν έχουν.

---

[82] Modgil et al, (1997), σσ. 27-28
[83] Cole, M. (1997), «Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας για το Ρατσισμό: Μια Κριτική της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 197-234
[84] Μάρκου, (1997), σ. 235
[85] Hatcher, R., Shallice, J. (1983), "The Politics of Anti-Racist Education", *Multiracial Education*, vol 12, No 1, pp. 7-8
[86] Τσιάκαλος, (2000), σ. 167

Πίνακας 2

Παιδιά με προκαταλήψεις	**Παιδιά χωρίς προκαταλήψεις**
Ακαμψία	Ευελιξία
Τάση για υπερβολικές γενικεύσεις	Τάση για ρεαλιστικές γενικεύσεις
Τάση να κατηγοριοποιούν και να προβαίνουν σε διχοτομήσεις	Τάση να εξατομικεύουν
Τάση να βλέπουν μόνο το συγκεκριμένο	Τάση να προχωρούν από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο
Τάση να απλουστεύουν σύνθετες καταστάσεις	Τάση να διατηρούν τη συνθετότητα
Τάση να κατακερματίζουν μια ολότητα	Τάση να διατηρούν την ολότητα
Τάση δογματισμού («τα ξέρουν όλα»)	Απουσία δογματισμού

Πηγή: Τσιάκαλος, (2000), σ. 167

Αλλά ακόμα κι αν ένα παιδί εκπαιδευθεί και διαπαιδαγωγηθεί με αντιρατσιστικές αντιλήψεις, υφίσταται το ζήτημα της ένταξής του στο κοινωνικό σύνολο ως ενήλικας. Δηλαδή, σε ποιο βαθμό οι διαμορφωμένες αντιλήψεις του από την εκπαίδευση θα διατηρηθούν σε μια ανταγωνιστική κοινωνία, στην οποία δεν έχουν μεταβληθεί ριζικά οι δομές που παράγουν το ρατσισμό.

Ο Μάρκου παραθέτει τους τρεις θεμελιώδεις στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, όπως εκφράστηκαν από τον Brandt:

1. Ισότητα. Τόσο στη διαδικασία της εκπαίδευσης όσο και στην προσπάθεια μετασχηματισμού των ευρύτερων κοινωνικών δομών, που υποδαυλίζουν τις ρατσιστικές διακρίσεις. Αν δεν μεταβληθούν οι κοινωνικές δομές που παράγουν το ρατσισμό, η αντιρατσιστική εκπαίδευση θα καταστεί ανεπαρκής.
2. Δικαιοσύνη. Το κράτος οφείλει να είναι ο εγγυητής των ίσων αποστάσεων απέναντι σε όλες τις εθνοτικές/μειονοτικές ομάδες. Η δράση του οφείλει να είναι διαρκής σε όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης συμβίωσης και, πρωταρχικά, σε επίπεδο θεσμών.

3. Χειραφέτηση/απελευθέρωση. Προσπάθεια απαγκίστρωσης όλων από τα ρατσιστικά στερεότυπα που διαιωνίζουν την ανισότητα[87].

Η διαπολιτισμική προσέγγιση

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στο βασικό και αναφαίρετο δικαίωμα της πολιτισμικής έκφρασης, στις ελευθερίες έκφρασης, στην ανεξιθρησκία και στο δικαίωμα του ανθρώπου να αυτοκαθορίζεται. Η διδασκαλία του πολιτισμού των μεταναστών στη χώρα υποδοχής έχει ακριβώς τη βάση της στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών, αλλά και στην αλτρουιστική θέση ότι δεν υπάρχει κατώτερος και ανώτερος πολιτισμός, παρά μόνο διαφορετικοί πολιτισμοί.

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στηρίζεται στην ίδια θεωρητική και ιδεολογική βάση, σημειώνοντας παράλληλα πως δεν είναι αναγκαία μόνο η ισότιμη αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και η ύπαρξη εκείνων των διαύλων επικοινωνίας, ώστε να είναι εφικτό να συνυπάρξουν αρμονικά και δημιουργικά διαφορετικοί πολιτισμοί. Συνεπώς, η διαπολιτισμική προσέγγιση κατανοείται ως αρχή και στόχος ταυτόχρονα[88]. Μια αφετηρία και ένας επιθυμητός σκοπός.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν υιοθετήσει την ποιοτική διαφοροποίηση από την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και θέτουν ως πλαίσιο εννοιολόγησής της την εξής θεωρητική πλατφόρμα:

- Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλέον αυξανόμενα πολυπολιτισμικές.
- Κάθε πολιτισμός έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά.
- Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια δυναμική πραγματικότητα, η οποία κάτω από τους κατάλληλους όρους μπορεί να φέρει ευεργετικά αποτελέσματα σε κάθε κοινωνία.
- Η αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών για να είναι δημιουργική, πρέπει να διασφαλιστεί με τους κατάλληλους όρους και θεσμούς που

[87] Μάρκου, (1997), σσ. 236-237
[88] Στο ίδιο, σ. 236-237

θα την καταστήσουν ουσιαστική. Αντικειμενικός σκοπός είναι να μετατραπεί η μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα σε διαπολιτισμική[89].

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την έκθεση, οφείλει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Σημείο αναφοράς είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις κοινωνίες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Αποτελεί τη βάση για την αμοιβαία επίδραση διαφορετικών πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί την υποδομή για την ανάπτυξη νέου τύπου πολυπολιτισμικότητας στις χώρες υποδοχής.
- Μετασχηματίζει την εθνοκεντρική βάση της εκπαίδευσης στις χώρες υποδοχής.
- Δημιουργεί μια νέα οπτική στον τρόπο που βιώνεται η εκπαίδευση και ο πολιτισμός.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και μια νέα προσαρμογή στην έννοια της οικονομικής και κοινωνικής ένταξης[90].

Ο Μάρκου παρουσιάζει τις τέσσερις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου όπως τις περιέγραψε ο Essinger:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Αποτελεί το πρώτο βήμα που θέτει την απαραίτητη προϋπόθεση ώστε να αναπτυχθεί πλήρως η διαπολιτισμική επικοινωνία. Σκοπός είναι, μέσω της εκπαίδευσης, να διδαχθούν οι μαθητές να κατανοούν τα προβλήματα και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων, όχι όμως ως εξωτερικοί παρατηρητές, αλλά προσπαθώντας να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο την

[89] Council of Europe (1986), The Education and Cultural Development of Migrants, The CDCC's Project No 7, Final Report, Strasbourg
[90] Στο ίδιο, βλ. και Μάρκου, (1997), σ. 239-240, Γεωργογιάννης, (1999), σσ. 50-51

πληρέστερη κατανόησή τους, σαν να ήταν οι ίδιοι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού.

- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Μέσω της μάθησης επιδιώκεται να διαμορφωθεί η κοινή συλλογική ταυτότητα. Δηλαδή, να καλλιεργηθεί σε όλους η αίσθηση του «εμείς». Η καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης θα αποτελέσει το μέσο για τη μείωση της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Η ύπαρξη των απαραίτητων διαύλων επικοινωνίας, που έχει ως στόχο τη δημιουργική μείξη των πολιτισμών, καλώντας όλους τους ανθρώπους να συμμετέχουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς.
- Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικισμό. Ο εθνικισμός αναγκαστικά μας οδηγεί σε υπερβολές για τον τρόπο που συλλαμβάνουμε το δικό μας πολιτισμό, και παράλληλα στην απαξίωση των άλλων πολιτισμών. Μέσω της εκπαίδευσης θα αρθούν τα στερεότυπα και θα πραγματοποιηθεί η αλληλεγγύη προς όλους, ανεξάρτητα από χώρα προέλευσης και πολιτισμό[91].

Κριτική των προσεγγίσεων

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν είναι σαφές ότι δεν έχουν μια κοινή βάση στο ζήτημα της ένταξης των μεταναστών. Οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία, θεωρούν τη μείξη πολιτισμών σε μια κοινωνία ως μεγάλο κίνδυνο. Οι αντιλήψεις τους δεν απορρέουν μόνο από μια παρωχημένη και αναχρονιστική ιδέα περί έθνους ή από μια στερεοτυπική προσκόλληση, που έχει ως στόχο τη διατήρηση του status quo στη χώρα υποδοχής των μεταναστών. Οι μετανάστες που εισέρχονται σε μια διαφορετική πολιτισμική κοινωνία αναπόφευκτα επιφέρουν και αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής. Οι μεταβολές αυτές δεν είναι πάντοτε θετικές και έχει δείξει η παγκόσμια εμπειρία ότι πάντοτε συνοδεύονται από δισεπίλυτα

[91] Μάρκου, (1997[α]), σσ. 240-241

προβλήματα. Η πιθανή πολιτισμική σύγκρουση, η οποία δύναται να οδηγήσει σε φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας, αύξησης της εγκληματικότητας και εκμετάλλευσης, αποτελεί μάλλον την κορυφή του παγόβουνου. Το μεγαλύτερο μέρος των προβλημάτων προκύπτουν από περισσότερο πρακτικά ζητήματα, παρά από τη πολιτισμική ετερότητα καθ' εαυτή.

Για παράδειγμα, στη χώρα μας τα φαινόμενα ρατσισμού που αναπτύχθηκαν απέναντι στους Αλβανούς μετανάστες δεν ήταν αποτέλεσμα της έλλειψης επαρκούς κατανόησης προς τον αλβανικό πολιτισμό. Οι εικόνες και τα στερεότυπα που δημιουργήθηκαν στη συντριπτική πλειονότητα των Ελλήνων για την κατωτερότητα του αλβανικού πολιτισμού έναντι του ελληνικού, αναπτύχθηκαν πάνω στην πλήρη απουσία ενός σχεδίου για την είσοδό τους στη χώρα μας. Συνακόλουθα, η μετανάστευση θεωρήθηκε ως «εισβολή». Συνεπώς, για την ομαλή ένταξη των μεταναστών σε μια χώρα, πρέπει πρώτα να υλοποιηθούν μια σειρά από συνθήκες, ώστε «το πρόβλημα ένταξης να έχει την επιτυχή κατάληξη να θεωρείται μόνο ως πολιτισμικό».

Η αφομοιωτική προσέγγιση προτείνει την ευκολότερη ίσως λύση για την ομαλή ένταξη των μεταναστών σε μια κοινωνία, εις βάρος όμως των ίδιων των μεταναστών. Έχει ως σημείο εκκίνησης ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να αντιμετωπίζονται το ίδιο. Είναι πρόσφατες οι μνήμες των εκπαιδευτικών που διατείνονταν με υπερηφάνεια ότι «πάσχουν από αχρωματοψία» και αντιμετωπίζουν ισότιμα όλους τους μαθητές τους, ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας, θρησκεύματος κ.λπ. Αυτού του τύπου η ισότητα αποδείχτηκε απατηλή. Όχι μόνο δεν προσέφερε λύσεις στα προβλήματα ένταξης των μεταναστών, αλλά διαιώνιζε την κοινωνική ανισότητα, καθιστώντας απαγορευτική τη δυνατότητα να παρουσιάσουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα, μέσα από τους ελάχιστους τρόπους που τους ήταν διαθέσιμοι, δηλαδή μέσα από την εκπαίδευση. Σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη, το σημείο εκκίνησης των μαθητών για την επιτυχία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαφορετικό, όταν η διδασκαλία έχει προσαρμοστεί στα δεδομένα αντίληψης των μαθητών που κοινωνικοποιήθηκαν από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Συνεπώς, η ισότητα στην εκπαίδευση αποδείχτηκε ότι δημιουργεί και αναπαράγει τις ανισότητες. Αν συνυπολογιστούν και οι χαμηλές οικονομικές δυνατότητες των μεταναστών και η ανάγκη να εργάζονται παράλληλα, το αποτέλεσμα που συνάγεται είναι ότι η εκπαίδευση

απωθεί τους αλλοδαπούς μαθητές και δεν τους παρέχει ίσες ευκαιρίες για να παρουσιάσουν ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα[92]. Ο Φακιολάς σημειώνει εύστοχα ότι «όταν μιλάμε για σχολική αποτυχία, δεν μιλάμε για ένα ή δύο παράγοντες. Είναι πολλοί οι παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική αποτυχία, το ζήτημα της εγκατάλειψης του σχολείου, το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού, που είναι τα σημαντικότερα, γιατί επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των νέων και καθορίζουν την ποιότητα ζωής τους στο μέλλον»[93].

Συμπερασματικά, οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, παρότι διαθέτουν ένα ισχυρό επιχείρημα, τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας, του κυρίαρχου πολιτισμού στους μετανάστες, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη και τη δημιουργία ευκαιριών στη χώρα υποδοχής, δεν συνυπολογίζουν την υποδεέστερη θέση των μεταναστών ως προς τον ανταγωνισμό τους με τους πληθυσμούς της χώρας υποδοχής. Η ενσωμάτωση και η αφομοίωση αποτελεί, επιπλέον, μια μακροχρόνια διαδικασία. Το αποτέλεσμα από την εφαρμογή αυτών των μοντέλων είναι ορατό και στους Έλληνες μετανάστες στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία, τα παιδιά των οποίων ενσωματώθηκαν ισότιμα στην κοινωνία.

Κεντρικό σημείο αναφοράς και των δύο αυτών μοντέλων αποτελεί η αρνητική στάση τους ενάντια στην ανάπτυξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας σε μια κοινωνία για την οποία πιστεύουν ότι αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνική συνοχή. Η ομοιογένεια σε μια κοινωνία, κατά την άποψή τους, και ένα κυρίαρχο και κεντρικό σώμα πολιτισμικών αντιλήψεων οδηγούν σε αρμονική ανάπτυξη και αναπαραγωγή. Διαφορετικά οι πολιτισμικές συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο που αναπτύχθηκε ως αντίθεση στα δύο προηγούμενα, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα αυτοέκφρασης και σέβεται την αρχή της διαφορετικότητας. Μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι μαθητές μαθαίνουν για τον πολιτισμό τους και ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεσμούς με τις εθνικές τους ομάδες, καθώς και τις αναγκαίες δεξιότητες για να

---

[92] Βλ και Banks, O., (χ.χ), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

[93] Φακιολάς, Ν. (2002), «Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός», στο Παπαδοπούλου Δ. (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους Ανθρώπους που Παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αρμός, σ. 111

συμβάλουν σε πολιτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις[94]. Δεν απαντούν, όμως, ικανοποιητικά στο εξής ερώτημα: «Μέσω της διδασκαλίας και της ενθάρρυνσης διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας, θα επιτύχουν να εσωτερικεύσουν τους κανόνες, τις αξίες και τις συμπεριφορές της χώρας υποδοχής, που είναι απαραίτητα στοιχεία για να σταδιοδρομήσουν με επιτυχία στη νέα κοινωνία;». Κατά δεύτερο λόγο, ενώ οι υπέρμαχοι της πολυπολιτισμικής προσέγγισης διατείνονται ότι με αυτόν τον τρόπο καταπολεμάται ο ρατσισμός, δεν συνυπολογίζουν και τις εξής παραμέτρους:

- Ο ρατσισμός δεν είναι ατομικό φαινόμενο. Είναι πρωτίστως κοινωνικό. Συνεπώς, αφορά σε ολόκληρο το σύστημα κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών δομών και συσχετισμών. Η εκπαίδευση δεν θα επιτύχει να ανταποκριθεί με επιτυχία προς αυτή την κατεύθυνση, αν δεν μεταβληθεί ανάλογα και η κοινωνία.
- Ο υπερτονισμός των εθνικοπολιτισμικών παραδόσεων ενέχει και τον κίνδυνο ανάπτυξης ανταγωνισμών, με πιθανή συνέπεια να παραχθεί το αντίθετο αποτέλεσμα από την εξάλειψη του ρατσισμού.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει το πρόβλημα του ρατσισμού στην ευρύτερη δυνατή του διάσταση. Είναι φαινόμενο το οποίο η εκπαίδευση, ως θεσμός, δεν δύναται να αντιμετωπίσει κατάλληλα. Ωστόσο, η εμμονή των υποστηρικτών αυτού του μοντέλου στη μεταβολή των κοινωνικών δομών που ενθαρρύνουν την καλλιέργειά του, είναι μονοδιάστατη. Ο ρατσισμός μπορεί να είναι ένας παράλογος μηχανισμός με τον οποίο διαιωνίζεται η ανισότητα, αλλά δεν είναι η βαθύτερη αιτία. Αντιθέτως, υπάρχει και η διάσταση της οικονομικής εκμετάλλευσης και των καπιταλιστικών δομών, που παράγουν την ανισότητα ανεξάρτητα από την καταγωγή, το θρήσκευμα και την εθνότητα. Άλλωστε, κοινωνικά αποκλεισμένοι δεν είναι μόνο οι μετανάστες στις χώρες υποδοχής, αλλά ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού που ζει σε συνθήκες ανάλογες με τους μετανάστες.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, είναι ευρέως αποδεκτό ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κουλτούρας όλων των πολιτισμών. Κάθε πολιτισμός και ιστορική κοινωνία είχε απαξιωτικές

---

[94] Μάρκου, (1997), σ. 243

παραστάσεις για γειτονικούς λαούς, για τους «παράξενους ξένους». Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι τα αίτια του ρατσισμού είναι πολυδιάστατα και βαθύτερα απ' ό,τι θεωρούμε. Δεν είναι τυχαίο ότι υπάρχουν τα στερεότυπα και σε κοινωνικο-οικονομικές ομάδες που τοποθετούνται στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας. Στερεότυπα και ρατσισμός εντοπίζονται μέσα στην ίδια την κοινωνία, ανάμεσα σε διαφορετικά επαγγέλματα, ανάμεσα σε άτομα της ίδιας εθνότητας, αλλά και σε ομοεθνείς διαφορετικού τόπου διαμονής κ.λπ. Συνεπώς, θα έπρεπε να αναρωτηθούμε μήπως κάθε άνθρωπος «χρειάζεται την ύπαρξη κάποιου κατώτερου για να δικαιολογήσει τον εγωισμό του, που είναι απαραίτητος για την ύπαρξή του».

Η κριτική που ασκείται στο αντιρατσιστικό μοντέλο από τους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, εστιάζεται σε επίπεδο δυνατοτήτων της ίδιας της εκπαίδευσης. Αναγνωρίζουν ότι ο ρατσισμός είναι και κοινωνικό φαινόμενο, αλλά επισημαίνουν ότι είναι εκτός των δυνατοτήτων του ίδιου του σχολείου να τον καταπολεμήσει απόλυτα[95]. Επιπλέον, κατηγορούν τους αντιρατσιστές ότι προσπαθούν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση, εισάγοντας το στοιχείο του ανταγωνισμού, προσπαθώντας να τη χρησιμοποιήσουν ως βάση για τις πολιτικές τους επιδιώξεις.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί μια βελτιωμένη εκδοχή για το χώρο της εκπαίδευσης. Δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία του πολιτισμού των μεταναστών, στη διατήρηση των παραδόσεων και της γλώσσας, αλλά δίδει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο θα δημιουργηθούν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Με αυτή την οπτική, στόχο αποτελεί τόσο η διατήρηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων όσο και η αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασής τους. Επιχειρώντας να συνθέσουν τόσο τις πολυπολιτισμικές όσο και τις αντιρατσιστικές αντιλήψεις, θέτουν ως βάση της ανάπτυξης του μοντέλου τους τις έννοιες της αλληλοκατανόησης, της αλληλεγγύης και της προώθησης κοινών αιτημάτων. Βασικός στόχος είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μετανάστες, ανεξάρτητα από θρήσκευμα, εθνικότητα, φυλή, η οποία θα επιτευχθεί μέσω του διαρκούς μετασχηματισμού των κοινωνικών και

[95] Βλ. Parekh, (1997)

εκπαιδευτικών δομών[96]. Χαρακτηριστική είναι η διατήρηση επιφυλάξεων από τους υποστηρικτές του μοντέλου ως προς το βαθμό που είναι εφικτός αυτός ο στόχος. Επισημαίνουν ότι πρόκειται για μια μακροχρόνια διαδικασία καθώς και ότι είναι απαραίτητη η διαρκής μεταβολή και προσαρμογή στις νέες συνθήκες.

Αν και το διαπολιτισμικό μοντέλο παρουσιάζεται ως μια ρεαλιστική απάντηση στο ζήτημα της ένταξης των μεταναστών σε μια κοινωνία, παρουσιάζονται σοβαρά προβλήματα σε θέματα εφαρμογής του στο σχολικό πρόγραμμα. Οι Modgil et al υπογραμμίζουν ότι έχει γίνει τόσο έντονη συζήτηση για τη σύσταση ενός αναλυτικού προγράμματος, ώστε υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός σύγχυσης[97]. Υφίσταται συνεπώς ένα κενό ανάμεσα στις προσδοκίες και στους διακηρυγμένους στόχους του μοντέλου με την πρακτική εφαρμογή του. Αυτό βέβαια σχετίζεται με την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος, καθώς επηρεάζεται και διαμορφώνεται από ποικίλες συνθήκες και όχι μόνο από την εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οφείλει να γίνει κατανοητό ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένος με ολόκληρο το σύστημα κοινωνικών και οικονομικών δομών, γι' αυτό το λόγο η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι συμβατή με τις ευρύτερες τάσεις στην κοινωνία για να είναι επιτυχημένη. Η εκπαίδευση διαμορφώνει την αυριανή κοινωνία, αλλά και η ευρύτερη κοινωνία θέτει τις απαραίτητες προϋποθέσεις στην εκπαίδευση, για να μπορέσει να αναπαραχθεί και να εξελιχθεί. Σε αυτή τη διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, οι προσαρμογές του εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλουν να είναι διαρκείς.

---

[96] Μάρκου, (1997α), σ. 245
[97] Modgil, et al, (1997), σ. 32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η διεθνής εμπειρία

3.1 Οι θέσεις των διεθνών οργανισμών απέναντι στη διαπολιτισμική προσέγγιση

Το θεωρητικό υπόβαθρο της ιδεολογίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και γενικότερα το πρακτικό πρόβλημα της διαχείρισης και εφαρμογής μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στρατηγικής απασχολούν τόσο τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς όσο και τις κοινωνίες που χαρακτηρίζονται έντονα πολυπολιτισμικές.

α) Ο.Ο.Σ.Α.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης εντάσσει την προβληματική της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της οικονομικής ανάπτυξης των χωρών. Αν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση, ιδιαίτερα των μεταναστών και άλλων ευπαθών πληθυσμιακών κατηγοριών, εντάσσεται σε μια διασταλτική έννοια της κοινωνικής πολιτικής, η ίδια η έννοια της κοινωνικής πολιτικής αντιμετωπίζεται από τον Ο.Ο.Σ.Α. ως σημαντική αναπτυξιακή παράμετρος. Ιδιαίτερα η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως σημαντικός πόλος στη γενικότερη στρατηγική που χαράσσει για την απασχόληση. Με αυτή την οπτική, όπως την προσδιορίζει ο Σακελλαρόπουλος, η βελτίωση και ανάπτυξη των ικανοτήτων του εργατικού δυναμικού είναι δυνατές μέσω των μεταβολών στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης[98]. Όπως είναι φυσικό, ο Ο.Ο.Σ.Α. μελετά τις συνέπειες και την επίδραση από τη διαβίωση μεταναστών στις χώρες-μέλη του. Ήδη από τη δεκαετία του '80 γίνεται αντιληπτή πλέον η πραγματικότητα της μόνιμης παραμονής των μεταναστών στις χώρες υποδοχής. Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα στις περισσότερες χώρες-μέλη του Οργανισμού απαιτεί ιδιαίτερες πολιτικές στο πεδίο τόσο της

[98] Σακελλαρόπουλος, Θ. (2001), *Υπερεθνικές Κοινωνικές Πολιτικές την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Κριτική, σ. 56

μεταναστευτικής πολιτικής όσο και στις συνθήκες διαβίωσης και εκπαίδευσης των μεταναστών στις χώρες υποδοχής.

Το πρώτο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στα πλαίσια των δραστηριοτήτων είχε ως θέμα του την «Εκπαίδευση και πολιτισμικός/ γλωσσικός πλουραλισμός»[99]. Μία σειρά εκδόσεων και μελετών, που πραγματοποιήθηκαν κυρίως σε χώρες της Ευρώπης, ανέδειξαν το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών, καθώς και τις χαμηλές πιθανότητες που έχουν για να επιτύχουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Στο πνεύμα του πολυπολιτισμικού ρεύματος της εποχής αυτής, διακρίνεται από τις μελέτες η αναγκαιότητα της εισαγωγής και ενσωμάτωσης στη διδασκαλία των ιδιαίτερων γλωσσών και των πολιτισμών των μεταναστών, ώστε να δημιουργηθεί το υπόβαθρο της ισότιμης ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία υποδοχής. Αυτή η προσέγγιση, σύμφωνα με τα πορίσματα του προγράμματος, δε θα πρέπει να είναι μονοδιάστατη. Η μεταβολή μόνο των συνθηκών εκπαίδευσης, κρίνεται ανεπαρκής ως προς τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών ενσωμάτωσης. Είναι αναγκαία λοιπόν και η συμβολή εξωσχολικών παραγόντων στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Έτσι η συμβολή της οικογένειας και των κοινοτήτων των μεταναστών θα πρέπει να είναι έντονη, ώστε να δημιουργηθούν και οι εξωθεσμικές προϋποθέσεις για την ομαλή και επιτυχή σταδιοδρομία των παιδιών[100].

Το ενδιαφέρον του Ο.Ο.Σ.Α. για την εκπαίδευση των παιδιών των μετανάστών φαίνεται να ταυτίζεται, ως προς τα πορίσματα, με τις γενικότερες οπτικές για την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Γίνεται φανερό ότι η εισαγωγή της στο σχολείο δεν έχει μόνο ευεργετικά αποτελέσματα για τους ίδιους τους μετανάστες, αλλά και για τη χώρα υποδοχής σε κοινωνικό και κυρίως σε οικονομικό επίπεδο.

---

[99] Το εν λόγω πρόγραμμα είναι γνωστό με τα αρχικά ECALP

[100] Βλ. OECD, (1983), "Migrants Children and Employment. The European Experience", Paris.
OECD, (1987), "Multicultural Education", Paris
OECD, (1991), "Education and Cultural and Linguistic Pluralism: Synthesis of Case Studies, Effective Strategies and Approaches in the School", Paris

β) UNESCO

Η UNESCO προσεγγίζει την αναγκαιότητα της ιδιαίτερης εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών μέσα από τη γενικότερη ιδεολογική πλατφόρμα που έχει ως επίκεντρο τα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως τα δικαιώματα των παιδιών. Στόχος της είναι η άρση όλων εκείνων των φραγμών που ευνοούν την κοινωνική ανισότητα, είτε προέρχονται από τον ιδιαίτερο χώρο της χάραξης κρατικών πολιτικών, είτε από το πεδίο των διακρίσεων και των παραγόμενων κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων που βασίζονται στη διαφορετικότητα. Ήδη από το 1972, στο πλαίσιο της στρατηγικής για την αναγνώριση των ίσων ευκαιριών για όλους και ειδικά στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, ο Οργανισμός εντοπίζει και μελετά τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών. Το 1973 οι εμπειρογνώμονες της UNESCO επεξεργάστηκαν ένα πρόγραμμα δράσης που αφορούσε στους μετανάστες και έδιδε ξεχωριστή βαρύτητα σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως απαραίτητη προϋπόθεση για ενσωμάτωση και αποδοχή της οικογένειας των μεταναστών στο νέο περιβάλλον. Ανέδειξε το βασικό ζήτημα της εισαγωγής της διγλωσσίας στα πλαίσια των σχολικών προγραμμάτων, καθώς και την αναγκαιότητα εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής φύσης διδακτικής μέθοδου[101].

Ωστόσο, από το 1980 και μετά οι διακηρυγμένοι διαπολιτισμικοί προσανατολισμοί στην εκπαίδευση διαφαίνεται να υποβαθμίζονται και να αντικαθιστώνται από μιας πολυπολιτισμικής διάστασης διακηρύξεις και δράσεις. Δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην καλλιέργεια του πολιτισμού των μεταναστών, παρά στην αναγκαιότητα δημιουργίας διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και κοινότητες[102]. Οι περιορισμένοι πόροι του Οργανισμού και οι δραστηριότητες που αναλήφθηκαν μέχρι και το 1986 αποδείχτηκαν μη επαρκείς[103]. Όπως αξιολογεί και ο Μάρκου, η UNESCO δεν έχει εμβαθύνει στο πεδίο της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών,

---

[101] Βλ. UNESCO, (1972), "Approved Program Budget for 1972-1973", Paris
[102] Μάρκου, (1997), σ. 105
[103] Gani, L. (1987), "Evaluation d'Impact de l'Action en Faveur des Travailleurs Migrants", UNESCO (127 EX/INF.6)

αλλά έχει στοχεύσει μέχρι και σήμερα σε δραστηριότητες για «ειδικές» ομάδες, καθώς και σε προγράμματα «για μια εκπαίδευση για όλους»[104].

γ) Ευρωπαϊκή Ένωση

Η εκπαιδευτική πολιτική στην ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί μια υποκατηγορία ενδιαφέροντος που σταδιακά την απασχόλησε από το 1974 και αργότερα. Οι πρώτες συνθήκες δεν είχαν καμία αναφορά στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο πρωταρχικός στόχος ήταν η οικονομική συνεργασία μεταξύ των χωρών-μελών και η συσσωμάτωση των αγορών. Τα πρώτα επίσημα κείμενα ήταν Οδηγίες που αφορούσαν στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, αλλά από το 1977 αρχίζουν και προωθούνται τα Προγράμματα Δράσης. Ιδιαίτερα το Πρόγραμμα Δράσης της 9ης Φεβρουαρίου του 1976 υπαγόρευε την υποχρέωση των κρατών-μελών να οργανώσουν τάξεις υποδοχής και γενικότερα να δώσουν ξεχωριστή βαρύτητα στην εκπαίδευση των μεταναστών και των παιδιών τους. Η Οδηγία της 25ης Ιουλίου του 1977 καθορίζει σαφέστερα την υποχρέωση των κρατών-μελών να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών των μεταναστών[105]. Το 1984 η έκθεση της ομάδας ALFA επισήμανε την αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον μόνο μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας τους. Έτσι, συνέστησαν το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων βάσει της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τονίζοντας ότι μόνο μια πλουραλιστική προσέγγιση είναι ικανή να προωθήσει ικανοποιητικά την ισοτιμία και την ισότητα ευκαιριών και, κατ' επέκταση, τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, την άρση των διακρίσεων και την εξάλειψη των ανισοτήτων[106].

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, η Ευρωπαϊκή Ένωση, πλέον, οδεύει προς τη συσσωμάτωση των οικονομιών των κρατών-μελών αλλά και την πολιτική ενοποίηση. Το νομικό πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση καθορίζεται από το VIII μέρος της Συνθήκης, το οποίο έχει τίτλο: «Κοινωνική

---

[104] Μάρκου, (1997), σ. 109
[105] EEC, (1997), Directive of 25 July 1977, άρθρα 3 και 4
[106] Βλ. Reid, E, Reich, H. (1992), *Breaking the Boundaries: Migrant Workers' Children in the EC*, Clevadon, pp. 229-253

πολιτική, παιδεία, επαγγελματική κατάρτιση και νεολαία» και ιδιαίτερα στα άρθρα 118, 123, 126 και 127. Γίνεται φανερό ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν αποτελεί μια ξεχωριστή διάσταση στη Συνθήκη, αλλά θεωρείται αναπόσπαστο μέρος μιας γενικότερης χάραξης κοινωνικής πολιτικής, τονίζοντας τον κοινωνικό και πολιτικό της χαρακτήρα[107]. Ανάμεσα στους γενικότερους στόχους που θέτει η Συνθήκη για την παιδεία, τα σημεία που αφορούν στην εκπαίδευση των μεταναστών είναι τα εξής:

1. Η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
2. Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουσών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε πρακτικό επίπεδο με το πρόγραμμα «Σωκράτης» και ιδιαίτερα με τη δράση αριθμός 2, στόχος είναι η εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων, των ατόμων που ασκούν πλανόδια επαγγέλματα και των Τσιγγάνων, ενώ προβλέπεται και η δυνατότητα παροχής ενός οικονομικού βοηθήματος.

Βασικός σκοπός για την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω των διακηρύξεων και των προγραμμάτων της, είναι η ανάδειξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας και της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, καθώς και η διατήρηση των ευρωπαϊκών πολιτισμών. Σε αυτά τα πλαίσια η ενδεδειγμένη στρατηγική είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού σε ιδιαίτερες πολιτισμικές κατηγορίες όπως είναι οι μετανάστες.

Διακρίνεται η θετική στάση των διεθνών οργανισμών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διαφαίνεται μάλιστα και η συμβατότητα με τους ευρύτερους πολιτικούς στόχους και τις σύγχρονες οικονομικές επιδιώξεις τους, γεγονός που επιτρέπει την περαιτέρω διερεύνηση μεθόδων και τη διαμόρφωση ευνοϊκότερων συνθηκών για την εφαρμογή της και σε πρακτικό επίπεδο.

---

[107] Τσαούσης, Δ. (1996), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης ΚΕ.Κ.ΜΟ.ΚΟ.Π., Αθήνα: Gutenberg, σ. 13

3.2 Η εμπειρία στις έντονα πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως επισημάνθηκε στα πρώτα κεφάλαια, αποτελούν την πλέον δημοφιλή εκδοχή της εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, από ακαδημαϊκούς, αλλά κυρίως από τους δασκάλους.

Είναι σημαντικό εξετάζοντας τα όρια και τις δυνατότητες αυτής της εκπαιδευτικής προσέγγισης, να αναλύσουμε και το αντικειμενικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο το μέσο για την κοινωνική μεταβολή, μέσω της καταπολέμησης των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και της διδασκαλίας της πολιτισμικής ανεκτικότητας και συμφιλίωσης. Αποτελεί και εκροή των κοινωνικο-οικονομικών συσχετισμών, των ιδιαίτερων συμφερόντων των κυρίαρχων τάξεων κάθε χώρας. Εξαρτάται από πολυποίκιλους κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες, για το αν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο, που δίνουν έμφαση στη διδασκαλία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μεταναστών, δεν έχει εφαρμοστεί ικανοποιητικά μέχρι σήμερα σε καμία από τις περισσότερο «πολύχρωμες» χώρες.

Στο βαθμό που το εκπαιδευτικό σύστημα αντικατοπτρίζει τις ανάγκες αναπαραγωγής και επιβίωσης κάθε κοινωνίας, το διαπολιτισμικό μοντέλο δε δύναται να είναι επιτυχημένο μόνο μέσα από την ευρύτατη συναίνεση. Έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά από κρίσιμους και ουσιαστικούς παράγοντες και παραμέτρους για την ισορροπία μιας κοινωνίας.

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια συνοπτική επισκόπηση της πρόσφατης ιστορίας οκτώ κρατών, στα οποία η πολυπολιτισμική[108] κοινωνία αποτελεί πραγματικότητα εδώ και δεκαετίες. Όλες αυτές οι χώρες αποτελούν τόπο προορισμού μεταναστών. Η μελέτη τους μας διδάσκει το βαθμό δυσκολίας

[108] Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ περιγραφικά.

εφαρμογής, καθώς και τις ιδιαίτερες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους που συναντά η ιδεολογία της διαπολιτισμικότητας.

Οι χώρες αυτές είναι οι Η.Π.Α., ο Καναδάς και η Αυστραλία που αποτέλεσαν γνωστές χώρες προορισμού μεταναστών σε ολόκληρο τον 20ο αιώνα και οι ευρωπαϊκές χώρες Σουηδία, Μ. Βρετανία, Ολλανδία, Γερμανία και Γαλλία, που αποτελούν τις σημαντικότερες χώρες υποδοχής μεταναστών μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Η.Π.Α.

Οι Η.Π.Α. μέχρι σήμερα παραμένουν η κοινωνία με τους περισσότερους μετανάστες σχεδόν από ολόκληρα τα κράτη της Γης. Μέχρι πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το μεταναστευτικό ρεύμα προερχόταν κυρίως από την Ευρώπη. Από τα 38.000.000 μεταναστών, τα 34.000.000 ήταν Ευρωπαίοι. Μεταπολεμικά, και ιδιαίτερα την περίοδο 1971-1977, μόνο το 20% προερχόταν από την Ευρώπη, ενώ το υπόλοιπο από την Ασία και τη Λατινική Αμερική[109].

Στα τέλη του 20ου αιώνα οι δημογραφικές αλλαγές στην πληθυσμιακή σύνθεση των Η.Π.Α. ήταν ραγδαίες. Τη δεκαετία του '80 περισσότερα από 7.300.000 άτομα μετανάστευσαν στη χώρα, ενώ παρουσιάστηκε μια αύξηση 63% σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία. Οι μεταβολές αυτές είχαν φυσικά αντίκτυπο και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Το 1990 το 14% του συνολικού πληθυσμού μιλούσε μια άλλη μητρική γλώσσα εκτός από τα αγγλικά, συγκρινόμενο με το 11% το 1980. Το 1992 από τα 99 μεγαλύτερα δημόσια σχολεία, τα 50 είχαν σε ποσοστό άνω του 50% μαθητές που ανήκαν σε κάποιες μειονότητες[110].

Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η ανάγκη σχεδιασμού διαφορετικής πολιτικής από αυτήν της αφομοίωσης της δεκαετίας του '60 είναι επιβεβλημένη. Η ιδεολογία του «χωνευτηρίου» (melting pot ideology), αν ήταν σε κάποιο βαθμό επιτυχής τη δεκαετία του '60, παρά τους ηθικούς,

---

[109] Μάρκου, Γ. (1997α), σσ. 149-150. Βλ. και Μουσούρου, (1991) και Τσαούσης, Δ.Γ., (1986), *Κοινωνική Δημογραφία*, Αθήνα: Gutenberg.
[110] Santos Rego, M.A., Nieto, S. (2000), σ. 414.

κοινωνικούς και πολιτικούς ενδοιασμούς που διατυπώνονται σήμερα, είναι φανερό πλέον ότι δεν έχει καθόλου τη δυνατότητα να εφαρμοστεί σήμερα, ειδικά όταν εκτιμάται πως το 2050 οι μη λευκοί μαθητές στις Η.Π.Α. θα ξεπεράσουν το 50% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού[111].

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε εκροή των πολιτικών αγώνων του '60–'70 στις Η.Π.Α.[112]. Η εξισωτική, αντιρατσιστική ιδεολογία των κοινωνικών κινημάτων είχε αποτέλεσμα τον εκσυγχρονισμό της αμερικανικής εκπαίδευσης, αλλά όχι και τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα. Την περίοδο 1968-1974, εντούτοις, πραγματοποιήθηκαν σημαντικά βήματα προς τη θεμελίωση των κοινωνικών δικαιωμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως η καθιέρωση της διγλωσσίας και η επίσημη αναγνώριση του δικαιώματος της πολιτισμικής έκφρασης των μειονοτήτων[113]. Ωστόσο, προς το τέλος της δεκαετίας του '70, η αφομοιωτική πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης αρχίζει να εμφανίζεται και πάλι. Αυτή την περίοδο, ο αγγλοσαξωνικός-δυτικός πολιτισμός διαπνέει ολόκληρη την εκπαίδευση. Ο αφομοιωτικός πλουραλισμός που εμφανίστηκε κυρίως τη δεκαετία του '90 αποτέλεσε την κύρια στρατηγική ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η πολυφωνία και η διαφορετικότητα είναι επιθυμητή γιατί επιτυγχάνεται η ευεργετική επίδραση ολόκληρης της κοινωνίας από την εισαγωγή και ενσωμάτωση νέων πολιτισμικών στοιχείων. Εντούτοις, υπάρχει η αναγκαιότητα να μοιράζονται όλα τα μέλη της κοινωνίας ένα κοινό σώμα αξιών και πεποιθήσεων ώστε η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών να είναι εφικτή.

Ο Jacobs, ασκώντας καταλυτική κριτική, υπογραμμίζει ότι το μόνο ενοποιό στοιχείο που συνδέει τις διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες στις Η.Π.Α. και αποτελεί την ουσία του αφομοιωτικού πλουραλισμού είναι η καταναλωτική κουλτούρα, ή όπως εκφράζεται συχνά με ειρωνεία: «Η κουλτούρα του σούπερ μάρκετ»[114]. Ο Jacobs επισημαίνει επίσης ότι η

---

[111] Seidl, B., Friend, G. (2002),"Leaving Authority at the Door: Equal Status Community-Based Experiences and the Preparation of Teachers for Diverse Classrooms», *Teaching and Teacher Education*, no 18, pp. 424

[112] Banks, J. A. (1997), «Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και οι Κριτικές της», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.. 343-359.

[113] Μάρκου, Γ. (1997), σ. 153

[114] Βλ Jacobs, W. (2002)

διαφορετικότητα στις σύγχρονες Η.Π.Α. «είναι παντού», αλλά υπάρχει κυρίως για να αναπαράγει την επιθυμία για κατανάλωση, η οποία μπορεί να είναι η θεμελιώδης έκφραση της αμερικανικής κουλτούρας[115]. Αυτή η άποψη υποδηλώνει μία ρεαλιστική διαπίστωση: Η πολιτισμική διαφορετικότητα συντηρείται και αναπαράγεται από διαφορετικά κέντρα από αυτά των ίδιων των μειονοτήτων. Η ύπαρξη της διαφορετικότητας είναι μια «καλή αγορά» που αξίζει να τύχει εκμετάλευσης, γιατί είναι προσοδοφόρα και γι' αυτό το λόγο διατηρείται.

Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο, η σχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα μέρος της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των μαθητών. Ιδιαίτερα για τους μετανάστες ο βαθμός επιτυχίας στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου αποτελεί και δείκτη ενσωμάτωσης. Μέχρι τη δεκαετία του '60, η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών εθεωρείτο αποτέλεσμα που δεν εξαρτιόταν από την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα, αλλά είχε ως αιτίες τις διαφορετικής φύσης κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Ως βασικοί λόγοι διαπιστώνονταν η φτώχια για τους ριζοσπαστικούς, το οικογενειακό περιβάλλον των μεταναστών που διατηρεί μια λογική απάθειας απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά ακόμα και η «γενετική κατωτερότητα» μαθητών που προέρχονταν από τρίτες χώρες[116]. Αυτές οι κυρίαρχες λογικές της εποχής εκείνης εστίαζαν το πρόβλημα της κακής σχολικής επίδοσης των παιδιών των μεταναστών σε εξωθεσμικούς λόγους, με αποτέλεσμα να μη σχεδιάζονται κεντρικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος της αποτυχίας.

Οι Santos Rego και Nieto θεωρούν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα στις Η.Π.Α. ως «ένα ανολοκλήρωτο ταξίδι από την αφομοίωση στην πολυπολιτισμικότητα/διαπολιτισμικότητα». Ενώ υπάρχει πλέον ένα σαφές ρεύμα υπέρ της πολυπολιτισμικής αγωγής, προβληματίζουν ευρύτερα οι λόγοι που δεν έχει γίνει ακόμα πραγματικότητα. Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες και έρευνες για τον τρόπο που είναι δυνατόν να έχει ουσιαστική πρακτική εφαρμογή η ιδεολογία της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία, αλλά τα αποτελέσματα ήταν πολλές φορές αμφίσημα ή και αρνητικά. Επιπλέον, έχει εφαρμοστεί ένας μεγάλος

---

[115] Στο ίδιο, σ. 3
[116] Santos Rego, M.A., Nieto, S. (2000), σ. 415

αριθμός ιδιαίτερων προσεγγίσεων, αλλά όπως διαπιστώνουν οι Seidl και Friend, «τα ερωτήματα μένουν σε μεγάλο βαθμό αναπάντητα»[117] [118]. Ένα βασικό πρόβλημα πηγάζει από τους ίδιους τους δάσκαλους και καθηγητές των αμερικανικών σχολείων. Η συντριπτική πλειονότητά τους είναι λευκοί που έχουν διαμορφώσει συντηρητικές αντιλήψεις και πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό, συνειδητά ή ασυνείδητα, σε μια αφομοιωτική αγγλοσαξωνικής φύσης εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Οι Santos Rego και Nieto θεωρούν ότι «το έθνος των καθηγητών» έχει γίνει περισσότερο μονολιθικό, μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό. Η στελέχωση της αμερικανικής εκπαίδευσης από λευκούς καθηγητές είναι εντυπωσιακή. Επιπλέον, παρουσιάζεται αύξηση από το 1971 που ήταν σε ποσοστό 88% επί του συνόλου των καθηγητών σε 90,7% το 1996. Την ίδια περίοδο σημειώνεται και μείωση του ποσοστού των μαύρων καθηγητών από 8,1% σε 7,3%, ενώ οι υπόλοιποι καθηγητές άλλων εθνοτήτων και πολιτισμών παρουσιάζουν μείωση από 3,6% σε 2,0%[119].

Επιπροσθέτως, είναι ευρύτατα διαδεδομένη η πεποίθηση ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι και καθηγητές δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα και τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες[120]. Ο Goodwin σε έρευνα σε επαγγελματικά σχολεία, όπου μαθήτευαν κυρίως μετανάστες, αναφέρει πως μόνο το 68% των καθηγητών έχει την κατάλληλη εκπαίδευση και από τα σχολεία μόνο ένα 56% κρίθηκαν επαρκή για να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα[121]. Οι Ball και Harry εντοπίζουν την έμπρακτη εφαρμογή της πολυπολιτισμικής προσέγγισης κυρίως στους μαύρους και λατίνους μαθητές στις αστικές περιοχές. Αλλά ακόμα και σε αυτά τα σχολεία τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι

---

[117] Seidl, B., Friend, G. (2002), σ. 422

[118] Μία από τις πιο διαδεδομένες πρακτικές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. είναι η θεσμοθετημένη εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία. Με αυτό τον τρόπο μαθητές προσφέρουν κοινωνικές υπηρεσίες σε άτομα διαφορετικής φυλής και εθνικότητας. Ο στόχος είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς. Ωστόσο, δεν έχει βρεθεί ακόμα το ακριβές πλαίσιο που θα πρέπει να εντάσσεται η παροχή εργασίας και θα αντικατοπτρίζει το αίτημα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, βλ. Julia, M. (2000), "Student Perceptions of Culture: An Integral Part of Social Work practice", *International Journal of Intercultural Relations*, no 24, pp. 279-289

[119] Santos Rego, M.A., Nieto, S. (2000), σ. 415

[120] Merryfield, M. M. (2000), "Why aren't Teachers being Prepared to Teach for Diversity, Equity, and Global Interconnectedness? A Study of Lived Experiences in the Making of Multicultural ad Global Educators", *Teaching and Teacher Education*, no 16, p. 430

[121] Βλ Goodwin, A.L. (1997), "Historical and Contemporary Perspectives on Multicultural Education: Past Lessons, New Directions", in J.E King et al (eds), *Preparing Teachers for Cultural Diversity*, New York: Teachers College Press, pp. 5-22

καθηγητές είναι αρκετά και ποικίλα. Οι άλλες εθνοτικές και φυλετικές μειονότητες, σε μεγάλο βαθμό, βρίσκονται εκτός της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας[122].

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στις Η.Π.Α. βρίσκεται ακόμα στο στάδιο πειραματισμού για τον ακριβή τρόπο με τον οποίο θα γίνει πράξη. Έχει γίνει πλέον κατανοητό πως οι αφομοιωτικές πολιτικές αποτελούν ένα παρωχημένο μοντέλο στην εκπαίδευση. Οι ταχύτατες δημογραφικές αλλαγές, αλλά και η ιδιαίτερη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού επιβάλλουν τη μεταβολή στον τρόπο διδασκαλίας, με πολυπολιτισμικούς και διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς. Η επιτυχία στη διδασκαλία, είναι κοινή παραδοχή, ότι εξαρτάται άμεσα από τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να υπερβαίνουν τα πολιτισμικά τους όρια. Πρέπει να τεθούν, κατά τους Miller et al, και ορισμένα standards στην εκπαίδευσή τους[123].

Αυστραλία

Στην Αυστραλία η ιδεολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναπτύσσεται σε πρόσφορο έδαφος. Υπάρχει μια κοινή ευνοϊκή στάση τόσο από το χώρο των εκπαιδευτικών όσο και της πολιτικής ηγεσίας και του επιστημονικού κόσμου. Η Αυστραλία αποτελεί μια χώρα όπου η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών είναι μια πραγματικότητα, κυρίως από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά. Μέχρι το 1978 οι μετανάστες σε ποσοστό 45% προέρχονταν από τη Βρετανία, ενώ το υπόλοιπο 55% από 100 διαφορετικές χώρες, αποτελώντας το 30% του συνολικού πληθυσμού της χώρας[124]. Στη σύγχρονη Αυστραλία η μετανάστευση προέρχεται κυρίως από τις χώρες της Ασίας, αλλά υπάρχει ευρεία συζήτηση για το ακριβές ποσοστό των διαφορετικών

---

[122] Βλ. Ball, E.W., Harry, B. (1993), "Multicultural Education and Special Education: Parallels, divergences and Intersections", *Educational Forum*, no 57, pp. 430-437

[123] Miller, M., et al (2002), "States' Diversity Requirements for Teachers", *Teacher Education and Special Education*, vol. 25, no 1, pp. 32-40

[124] Duffy, D. (1997), «Αναπλάθοντας την Αυστραλιανή Κοινωνία και τον Πολιτισμό: Μια Μελέτη για στην Εκπαίδευση για μια Πλουραλιστική Κοινωνία», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 182

εθνοτικών μεταναστών που θα δέχεται η αυστραλιανή κοινωνία, έτσι ώστε να διατηρείται η αρμονική συνύπαρξη[125].

Μέχρι πριν από τη δεκαετία του '70, η μεταναστευτική πολιτική χαρακτηριζόταν από την προσπάθεια αφομοίωσης των πληθυσμών που εισέρχονταν στη χώρα. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, αλλά και η προσπάθεια ενστερνισμού του αγγλικού πολιτισμού από τους μετανάστες ήταν έντονες. Για πολιτικούς κυρίως λόγους όμως πραγματοποιήθηκε μια μεταστροφή στην κυβερνητική πολιτική και από το 1977 επίσημα πλέον η Αυστραλία χαρακτηρίζεται ως μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο Duffy εστιάζει τους κύριους λόγους αυτής της μεταστροφής στην πίεση που δέχθηκαν οι κυβερνήσεις από τους ηγέτες των διαφόρων πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων, αλλά και στην πίεση των επιστημόνων και διανοουμένων[126]. Σημείο αναφοράς ήταν η πράσινη βίβλος που εξέδωσε το «Αυστραλιανό Συμβούλιο Εθνικών Θεμάτων» (Australian Ethnic Affairs Council) για τη μεταναστευτική πολιτική, που καθόριζε τις διαστάσεις που στόχευε η νέα πολιτική. Ως άξονες τέθηκαν οι εξής τρεις διαστάσεις-στόχοι: Κοινωνική συνοχή, ισότητα και ανάδειξη της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας. Κύριος στόχος ήταν η μεταβολή στη μορφή της εκπαίδευσης των μεταναστών προς την κατεύθυνση της πολυπολιτισμικής αγωγής[127]. Ο όρος «πολυπολιτισμικός» όπως χρησιμοποιείται στο λεξιλόγιο αυτών των κειμένων είναι και περιγραφικός και κανονιστικός[128].

Η πολυπολιτισμική αντίληψη πέρασε με ευκολία στο χώρο της εκπαίδευσης με τη συναίνεση των εκπαιδευτικών. Οι πολιτικές εξαγγελίες είχαν πραγματικό αντίκρισμα, με την εφαρμογή προγραμμάτων σε όλες τις πολιτείες της Αυστραλίας, και έτσι μέχρι σήμερα έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις και σε πρακτικό επίπεδο, με τη δημιουργία κέντρων εκμάθησης γλωσσών για τους νέους μετανάστες, όπου διδάσκεται η αγγλική ως δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί, γενικότερα, σύγχρονα προγράμματα

---

[125] Στο ίδιο, σ. 184
[126] Στο ίδιο, σ. 182
[127] Australian Ethnic Affairs Council (1977), Australia as Multicultural Society, Canberra: A.G.P.S.
[128] Με την κανονιστική έννοια δεν περιγράφεται μόνο η διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών παραδόσεων των διαφορετικών μειονοτήτων, αλλά εμπεριέχονται διεκδικήσεις και σταθερές της διαπολιτισμικής προσέγγισης.

«πολιτικής εκπαίδευσης» (civic education) με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς[129].

Ο Bullivant παρατηρεί πως περισσότερο έχει αναπτυχθεί το ρεύμα αυτό ως ρητορική, παρά ως σαφές πρόγραμμα. Ως γνωστός επικριτής του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ο Bullivant ισχυρίζεται πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Αυστραλία προβάλλεται ως πανάκεια για τη θεραπεία των ασθενειών του παιδαγωγικού συστήματος. Κατακρίνει λοιπόν τη λειτουργία πολυπολιτισμικών θεσμών όπως τα σαββατιάτικα σχολεία, όπου οι μετανάστες κάθε χώρας προέλευσης διδάσκονται τον πολιτισμό τους. Μέσα από αυτά τα σχολεία, αναβιώνει μια ρομαντική και παραδοσιακή ιδέα περί έθνους και πατρίδας, την οποία ο Bullivant αποκαλεί «απολιθωμένη κουλτούρα», που έχει πολύ μικρή σχέση με τη σύγχρονη πραγματικότητα στις χώρες προέλευσης των μεταναστών[130].

Ωστόσο, παρά την ανωτέρω κριτική, η Αυστραλία αποτελεί μία από τις χώρες όπου υπάρχει κοινή και έμπρακτη προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής. Η έκταση και η ένταση βέβαια του θετικού αυτού ρεύματος εγείρουν και σημαντικά ζητήματα και προβλήματα προς επίλυση. Έτσι υπό εξέλιξη βρίσκεται μια συζήτηση, καθώς και σκεπτικισμός, που αφορά κυρίως στα ζητήματα χειραφέτησης που έχουν τεθεί από τις ιθαγενείς φυλές της Αυστραλίας[131]. Η πολιτισμική αυτοσυνείδηση μέσω της πολυπολιτισμικότητας δεν οδηγεί μόνο σε αλληλοκατανόηση και αρμονική συνύπαρξη, αλλά και σε υπαρκτά και κρίσιμα ζητήματα, που έχουν να κάνουν με δικαιώματα και συγκρουόμενα συμφέροντα.

Καναδάς

Ο Καναδάς αποτελεί μια μοναδική περίπτωση στην ιστορία της πολιτικής διαχείρισης της μετανάστευσης. Είναι μια χώρα στην οποία φαίνεται με την πρώτη ματιά, σύμφωνα με τον μαρξιστή μελετητή της πολυπολιτισμικότητας Bagley, ότι ο ρατσισμός και οι φυλετικές συγκρούσεις

[129] Βλ. Print, M. (2001), "From "Survival" to Leadership: The Practice of Civic Education in Australia", *International Journal of Education Research*, no 35, pp. 77 91
[130] βλ. Bullivant, B. (1997), σ. 65
[131] Βλ. Duffy, D. (1997)

είναι σχεδόν ανύπαρκτα φαινόμενα[132]. Κι όμως, η καναδική ιστορία μέχρι το 1960 ήταν σημαδεμένη από φυλετικές διακρίσεις και επιλογή μεταναστών βάσει του χρώματος[133]. Το κράτος ιδρύθηκε μάλιστα από τους παραμένοντας πιστούς της βρετανικής αυτοκρατορίας που αντιδρούσαν στο κίνημα ανεξαρτησίας των Η.Π.Α. Οι συντηρητικές αντιλήψεις ήταν χαρακτηριστικό γνώρισμα της καναδικής κοινωνίας, τόσο στις οικονομικές όσο και στις πολιτικές διαστάσεις[134].

Ο Καναδάς είχε παραδοσιακά δύο επίσημα πολιτισμικά αναγνωρισμένους πληθυσμούς, τους Άγγλους και τους Γάλλους, αλλά μπορεί να υποστηριχθεί ότι ήταν πάντοτε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Όταν έφτασαν οι Γάλλοι έποικοι το 16° και 17° αιώνα, βρήκαν αρκετές κοινότητες με ιδιαίτερες γλώσσες και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Δύο αιώνες αργότερα, μεγάλα μεταναστευτικά κύματα δέχτηκε η χώρα από την Ουκρανία στις αρχές του 20ου αιώνα, μέχρι το 1955. Από το 1960 και μετά, οι χώρες προέλευσης των μεταναστών βρίσκονταν στη Νότια Ευρώπη και την Ασία[135].

Βασικός παράγοντας της κοινωνικής μεταβολής στον Καναδά, που έδωσε την ώθηση αναγνώρισής του ως πολυπολιτισμική κοινωνία, αποτέλεσε η γαλλοαγγλική αντιπαράθεση. Οι Γάλλοι μετανάστες του Κεμπέκ απαίτησαν την αναγνώριση από τις κυβερνήσεις τη δεκαετία του '60 θεωρώντας ότι η χώρα βρισκόταν υπό αγγλική κυριαρχία και ότι τους αντιμετώπιζαν ως τους «νέγρους του Καναδά»[136]. Η διαμάχη αυτή, που έθετε σε κίνδυνο την ενότητα της χώρας, είχε ως αποτέλεσμα την αναγνώριση της αγγλικής και της γαλλικής ως επίσημες γλώσσες του κράτους και κατ' επέκταση θεσμοθετήθηκαν κανόνες για τη διατήρηση των δύο πολιτισμών[137]. Το γεγονός αυτό ώθησε και τις άλλες μειονότητες να διεκδικήσουν τα ίδια δικαιώματα, με αποτέλεσμα οι πολιτικές ηγεσίες να ακολουθήσουν

---

[132] Bagley, C. (1997), «Πολυπολιτισμικότητα, Τάξη και Ιδεολογία: Μια Σύγκριση Ευρώπης-Καναδά, στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 93

[133] Βλ. Samuda, R. (1997), «Το Καναδικό στίγμα της Πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 166-179

[134] Βλ. Bagley, (1997)

[135] Στο ίδιο.

[136] Στο ίδιο, σ. 171-173

[137] Η πράξη για τις επίσημες γλώσσες του 1969.

αναγκαστικά το μονόδρομο της αναγνώρισης της κοινωνίας ως πολυπολιτισμικής.

Στο σημερινό Καναδά, η επίσημη πολιτική χαρακτηρίζεται από την πολιτική των ίσων αποστάσεων προς όλες τις πολιτισμικές και εθνοτικές μειονότητες. Το κράτος τηρεί αυστηρή ουδετερότητα απέναντι σε όλους τους πολιτισμούς, ενισχύοντας τη διατήρηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των γλωσσών. Η ανάγκη για οικονομική ανάπτυξη μέσω της εισαγωγής εργατικού δυναμικού και η αποφυγή των συγκρούσεων αποτέλεσαν τον κύριο λόγο. Θεσπίστηκαν όμως ορισμένες δέσμες νόμων που διασφαλίζουν την υπακοή όλων των Καναδών σε ορισμένες κοινές νόρμες. Ο Heath αναφέρει ότι κεντρικός άξονας της πολιτικής αυτής είναι να ενστερνιστούν όλες οι πολιτισμικές και εθνοτικές ομάδες τις ίδιες απαραίτητες αξίες και τους ίδιους κανόνες συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη κουλτούρα τους[138]. Εδώ όμως δε διακρίνεται μια ιδιότυπη προσπάθεια αφομοίωσης; Από τη μια πλευρά ενισχύεται η αυτοαντίληψη των μειονοτήτων μέσα από πολυπολιτισμικής φύσης προγράμματα, αλλά από την άλλη υπάρχει μια κοινή δέσμη κανόνων και αξιών που οφείλουν όλοι οι μετανάστες να ενστερνιστούν. Αυτοί οι κανόνες είναι η μία από τις δύο κυρίαρχες γλώσσες, και ιδιαίτερα τα αγγλικά, αλλά και ο δυτικός τρόπος ζωής του Καναδά. Ο Heath απαντά σε αυτό το ερώτημα ως εξής: «Η κυβέρνηση δεν έχει οποιαδήποτε απαίτηση ακόμα και από τους μη μετανάστες Καναδούς να μη διατηρούν κάποιες συγκεκριμένες πολιτισμικές αξίες. Αυτό που απαιτεί είναι μια μερική ενσωμάτωση. Μια αποδοχή των βασικών κανόνων που αφορούν σε κοινωνικούς θεσμούς και διευκολύνουν τη συνύπαρξη. Αυτή η αντίληψη, κατά τον Heath, «αφορά στο γνωστό διαχωρισμό κανόνων και αξιών που θέτουν τα όρια μεταξύ αφομοίωσης και ενσωμάτωσης». Όταν υπάρχει σύγκρουση, υπερισχύουν οι γενικότεροι κανόνες και όχι οι αξίες[139].

Ο Bagley συμφωνεί και αυτός ως προς την ιδιότυπη μορφή που έχει λάβει το καναδικό μοντέλο πολυπολιτισμικότητας. Είναι μια φιλελεύθερη και ανεκτική κοινωνία, η δομή της οποίας έχει διαμορφωθεί για τη διατήρηση της κουλτούρας του καπιταλισμού[140]. Η κουλτούρα αυτή αποτελεί το βαθύτερο

---

[138] Heath, (2002), σ. 6
[139] Στο ίδιο
[140] Bagley, (1997), σ. 96

πνεύμα των κοινών κανόνων συμπεριφοράς και αξιών, που οφείλουν όλοι οι μετανάστες να ενστερνιστούν.

Αυτή η πολιτική ίσων αποστάσεων και η μη αναγνώριση καμίας ιδιαίτερης πολιτισμικής κληρονομιάς αποτελεί μια δυναμική βάση που οδηγεί στην ισότητα και στις ίσες ευκαιρίες για όλες τις μειονότητες; Εδώ διακρίνεται μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην ισοτιμία των ιδιαίτερων πολιτισμικών ομάδων και στις ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες που έχουν να καταλάβουν οποιαδήποτε θέση στην κοινωνική, επαγγελματική και οικονομική πυραμίδα. Αυτό που διακρίνεται στον Καναδά είναι «σταθερό κάθετο μωσαϊκό»[141], μία κάθετη δομή στην οποία καταλαμβάνονται οι διαφορετικές θέσεις, με κριτήρια φυλετικά. Οι Αγγλο-καναδοί έχουν την πολιτικο-οικονομική ισχύ, οι Ουκρανοί, Ιταλοί, Γάλλοι και οι υπόλοιποι Ευρωπαίοι αποτελούν τα μεσαία στρώματα, οι μαύροι Καναδοί και οι ιθαγενείς συνθέτουν τη βάση της πυραμίδας[142].

Παρόλα αυτά ούτε η καναδική μεταναστευτική πολιτική δεν βασίζεται σε ανθρωπιστικές αντιλήψεις. Η επιλογή των μεταναστών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της μεταναστευτικής πολιτικής. Γίνονται δεκτοί στη χώρα μόνο όσοι ανταποκρίνονται σε ιδιαίτερες απαιτήσεις όπως η επαγγελματική εμπειρία, το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, η γνώση αγγλικών ή γαλλικών, το νεαρό της ηλικίας κ.ά [143]. Δηλαδή «απομυζούν» από τις χώρες προέλευσης άτομα που έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις της καναδικής κοινωνίας, προς όφελος της οικονομικής μεγέθυνσής της.

Επιπλέον, ούτε η ίδια «πολυπολιτισμική ανεκτική κοινωνία» δεν αφορά σε όλες τις εθνικότητες και πολιτισμούς. Η πολιτισμική καταπίεση των ιθαγενών πληθυσμών, η δυσφήμηση του πολιτισμού τους, αποτελεί μια σταθερή πολιτική για την ηγεσία της χώρας[144]. Οι ιθαγενείς για αρκετά χρόνια διεκδικούν αυτονομία ορισμένων εδαφών, η πολιτεία όμως διατηρεί άκαμπτη την πολιτική αποκλεισμού τους. Η ανακάλυψη μεγάλων ποσοτήτων πετρελαίου και φυσικού αερίου στις περιοχές που διεκδικούν αποτελεί έναν από τους λόγους[145].

---

[141] Βλ. Porter, J. (1965), *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*, Toronto: University of Toronto Press
[142] Samuda, (1997), σσ. 176-177
[143] Bagley, (1997), σσ. 98-99
[144] Στο ίδιο, σ. 100
[145] Στο ίδιο, σ. 93

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Καναδά απέχει πολύ από το να θεωρείται προοδευτικό και πολυπολιτισμικό[146]. Ο Samuda κατακρίνει πως ακόμη και σήμερα τα παιδιά αξιολογούνται και ταξινομούνται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να κατευθύνονται στα επίπεδα της κοινωνικής πυραμίδας, ανάλογα με τις ανάγκες ανάπτυξης του καπιταλισμού. Δεν υφίσταται στην πράξη αυτό που αποκαλείται «πολυπολιτισμικό»/διαπολιτισμικό σχολείο. Το πρόγραμμά του είναι κατά βάση αγλλοκεντρικό, στελεχωμένο από λευκούς αγλλοσάξωνες προτεστάντες εκπαιδευτικούς, και απηχεί τις αντιλήψεις των μεσαίων τάξεων. Ο Samuda καταλήγει: «Η δίκαιη κοινωνία παραμένει ένα καναδικό όνειρο»[147].

Είναι, επίσης, αξιοσημείωτο ότι υπάρχουν λίγα στοιχεία τόσο για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα του Καναδά όσο και για την εκπαιδευτική επιτυχία των διαφορετικών πολιτισμικών μειονοτήτων[148].

Η καναδική πολυπολιτισμική κοινωνία είναι μια πραγματικότητα, αλλά σε συγκεκριμένες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής. Ο ενστερνισμός των απαραίτητων αξιών και κανόνων αποτελεί μια κοινωνική και οικονομική επιταγή για όσους μετανάστες προσβλέπουν στην ένταξή τους στην κοινωνία. Αυτές ακριβώς οι προϋποθέσεις ένταξης δεν είναι διαφορετικές από τη μερική προσπάθεια αφομοίωσης στο δυτικό καπιταλισμό. Ωστόσο, υφίσταται έντονο το πρόβλημα της ταξικής ένταξης που έχει φυλετικά χαρακτηριστικά.

Σουηδία

Η Σουηδία από τις αρχές του 20ου αιώνα είναι μια χώρα υποδοχής μεταναστών[149]. Η έκταση βέβαια της μετανάστευσης δεν ήταν ανάλογη με αυτήν στις υπερπόντιες χώρες και ιδιαίτερα στις Η.Π.Α., αλλά η κοινωνία είχε ήδη εξοικειωθεί στη συνύπαρξη με τους «ξένους» πριν από το μεγάλο εργατικό μεταναστευτικό κύμα του '50 και '60. Την περίοδο αυτή περίπου ένα εκατομμύριο μετανάστες, κυρίως από την Ευρώπη, εγκαταστάθηκαν στα τρία

---

[146] Για ορισμένα διλήμματα και προβλήματα της καναδικής εκπαίδευσης βλ. Zine, J. (2002), "Inclusive Schooling in a Plural Society: Removing the Margins", *Education Canada*, vol 42, no 3, pp. 36-39

[147] Samuda, (1997), σ. 177

[148] Βλ. Bagley, (1997) και Samuda, (1997).

[149] Norberg, K. (2000), σ. 512.

μεγαλύτερα αστικά κέντρα. Οι περισσότεροι προέρχονταν από τη Φινλανδία, τη Νορβηγία, τη Δανία και τη Γερμανία, αλλά και ένας μικρότερος αριθμός από τις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου και την Τουρκία[150]. Το 1995, στη Σουηδία οι μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς αποτελούσαν ήδη το 17% του συνολικού πληθυσμού[151].

Από το 1970 και μετά αναγνωρίζεται επίσημα ότι η σουηδική κοινωνία είναι πλέον πολυπολιτισμική και η είσοδος των μεταναστών και οι ανάγκες ενσωμάτωσής τους στην κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο. Αποτέλεσμα ήταν να ακολουθηθεί συνειδητά αυτή την περίοδο μια αφομοιωτική πολιτική. Η μεταβολή γίνεται πραγματικότητα με το νόμο του 1975 για τις μειονότητες και τη μεταναστευτική πολιτική, που θέσπιζε τρεις διαστάσεις που επιδίωκαν τη θεμελίωση της ισότητας, του αντιρατσισμού και της ανεκτικότητας. Ως πυλώνες που διέπνεαν το νόμο διακρίνονταν:

α) Η ισότητα στην αντιμετώπιση των μεταναστών. Η ανάδειξή τους ως ισότιμα μέλη της σουηδικής κοινωνίας με τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις όπως όλοι οι Σουηδοί.

β) Η ελευθερία στην έκφραση και την ανάδειξη του δικού τους πολιτισμού, στα πλαίσια της ευρύτερης κοινωνίας.

γ) Η συνεργασία μεταξύ Σουηδών και μεταναστών προς όφελος όλων και της κοινωνίας γενικά[152].

Οι μετέπειτα νόμοι που θεσπίστηκαν από τη σουηδική πολιτεία ήταν συνειδητά υπέρ της ανάδειξης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των μεταναστών. Προς αυτή την κατεύθυνση εφαρμόστηκαν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, θεσμοθέτηση της διγλωσσίας στα σχολεία όπου μαθήτευαν παιδιά μεταναστών, εκπαίδευση καθηγητών για να διδάξουν σε πολυπολιτισμικά σχολεία και άλλες ενέργειες[153]. Αλλά, όπως σημειώνει η Norberg, μέχρι και σήμερα υφίστανται έντονα τα κατάλοιπα της αφομοιωτικής εκπαίδευσης, κυρίως στη μορφή που λαμβάνει η αντιμετώπιση μαθητών στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν το κύριο πρόβλημα

---

[150] Βλ. Lundberg-Lithman, E. (1987),"Immigration and Immigrant Policy in Sweden", Stockholm: Norstedts Tryckeri
[151] Norberg, K., σ. 511
[152] Lundberg-Lithman, (1987).
[153] Βλ. Μάρκου, (1997), σ.. 144-148

της διαπολιτισμικής προσέγγισης, καλούνται δηλαδή να βρουν τη χρυσή τομή και από τη μια πλευρά να αφομοιώσουν όλους τους μαθητές σε μια ομάδα, να δημιουργήσουν την «κουλτούρα της τάξης», και από την άλλη πλευρά, να αναγνωρίσουν έμπρακτα τη διαφορετικότητα των μαθητών. Το δίλημμα αυτό παράγεται, κατά τη Norberg, από δύο ιδιαίτερους λόγους:

α) Οι καθηγητές δεν γνωρίζουν σε βάθος πώς να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική και εθνολογική διαφορετικότητα, και

β) πιστεύουν ότι αν αναγνωρίσουν τις διαφορές, θα χαρακτηριστούν συντηρητικοί, δεξιοί, ρατσιστές και ευρωκεντρικοί[154].

Η βαθιά φιλελεύθερη σουηδική εκπαίδευση έχει κατά δεύτερο λόγο να αντιμετωπίσει και αιτήματα διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών, αλλά και τις ιδιαιτερότητές τους, που έρχονται συχνά σε αντίθεση με την έννοια της ισότητας και της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμικών συνηθειών και κανόνων, καθώς και της ίδιας της σουηδικής εκπαιδευτικής παράδοσης[155].

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση προβληματίζει ακόμα και σήμερα για τον τρόπο που δύναται να γίνει πράξη. Η Norberg επισημαίνει ότι η αναζήτηση εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο θα βρεθεί το σημείο ισορροπίας. Δηλαδή, «με ποιον τρόπο είναι δυνατόν να συμβάλουν όλοι ώστε να δημιουργηθεί μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομοφωνία, η οποία θα είναι κοινή και κτήμα όλων, παράλληλα με την αυξανόμενη δυνατότητα που τους παρέχεται να ζουν σε μια πολιτισμική πολλαπλότητα»[156].

---

[154] Norberg, (2000), σ. 513

[155] Η Norberg αναφέρει, μεταξύ άλλων, δύο ζητήματα που έλαβαν μεγάλη έκταση. Το ένα αφορούσε τους συντηρητικούς μουσουλμάνους μετανάστες που δεν ήθελαν τα παιδιά τους να κάνουν μπάνιο στο σχολείο, εκθέτοντας το «γυμνό σώμα τους σε ένα δημόσιο χώρο». Για τους συντηρητικούς μουσουλμάνους το ανθρώπινο σώμα είναι ιερό και αυτή η συνήθεια εθεωρείτο προσβολή. Η άρνησή τους όμως ερχόταν σε αντίθεση με τους κανόνες των σουηδικών σχολείων που αφορούσαν στην καθαριότητα.

Το δεύτερο ζήτημα είχε να κάνει με τα αιτήματα των γονέων που προέρχονταν από νότιες χώρες οι οποίοι ζητούσαν μεγαλύτερη αυστηρότητα των δασκάλων προς τους μαθητές και δεν αποδέχονταν την ανεκτικότητα της σουηδικής εκπαίδευσης.

[156] Στο ίδιο, σ. 518

Βρετανία

Η Βρετανία αποτελεί την πρώτη χώρα υποδοχής μεταναστών ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα. Μετά το λοιμό στην Ιρλανδία το 1845, μετανάστευσαν σε αυτήν περίπου ένα εκατομμύριο Ιρλανδοί. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η μετανάστευση παρατηρείται από τις χώρες της πρώην βρετανικής κοινοπολιτείας και ιδιαίτερα από την Ινδία, το Πακιστάν και την Καραϊβική[157].

Η μεταναστευτική πολιτική της Βρετανίας χαρακτηρίζεται από την έντονη «αγγλοποίηση» σε όλες τις φάσεις της ιστορίας της. Ο Bagley διακρίνει δύο φάσεις αυτής της πολιτικής:

α) Την πρώτη περίοδο, που έχει ως χρονικό σημείο εκκίνησης το 1960 και αφορούσε σε μια σκληρή αφομοιωτική πολιτική, με περιορισμούς και διακρίσεις ενάντια στους έγχρωμους μετανάστες. Η αγγλική γλώσσα και κουλτούρα επιβάλλονται στους μετανάστες ως κριτήριο ένταξής τους στην κοινωνία. Το αποτέλεσμα είναι η πρόκληση τεράστιων κοινωνικών προβλημάτων. Ο μετανάστες αντιμετωπίζονται σε μεγάλο βαθμό ως δεύτερης κατηγορίας πολίτες από την αγγλική πολιτεία, αλλά και από τους αγγλικής καταγωγής πολίτες.

β) Η δεύτερη φάση εκτείνεται από το 1970 και μετά. Η πολιτική αυτή γίνεται σκληρότερη, αλλά αρχίζουν να διαφαίνονται και ορισμένα στοιχεία πολυπολιτισμικής κατεύθυνσης. Τα κοινωνικά προβλήματα που προέκυψαν από την υψηλή ανεργία και τη φτώχια στους μετανάστες είναι χαρακτηριστικά της περιόδου[158].

Τα προβλήματα στην εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών παρουσιάζονται από την πρώτη φάση της μεταναστευτικής πολιτικής. Τα παιδιά των μεταναστών που δεν γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στην ένταξή τους στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το εξαιρετικά χαμηλό επίπεδο της εκπαιδευτικής επιτυχίας τη δεκαετία του ΄60, οδήγησε στη γενική συναίνεση ότι «τα παιδιά των μεταναστών απέτυχαν»[159].

---

[157] Βλ. Castles, S. (1987), *Migration and Racism in West Europe*, Berlin, p. 44

[158] Βλ. Bagley, (1997), σσ. 97-98

[159] Tomlinson, S. (1997), «Εθνικότητα και Εκπαιδευτική Επιτυχία», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.. 283-284

Το πρόβλημα δεν εστιάζεται μόνο στις ιδιαίτερες συνθήκες και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες. Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας αναπαράγει τις ταξικές ανισότητες. Σε έρευνες έχει αποδειχθεί ο συσχετισμός τάξης, φύλου και κοινωνικής καταγωγής ως προς την εκπαιδευτική επιτυχία, και περαιτέρω τη στελέχωση των διαφορετικών επιπέδων της κοινωνικο- οικονομικής πυραμίδας[160]. Αυτά τα χαρακτηριστικά της βρετανικής κοινωνίας διακρίνονται με ιδιαίτερη ένταση στην περίπτωση των μαύρων σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, στην απασχόληση, στη στέγαση και φυσικά στην εκπαίδευση[161]. Ωστόσο, στη σύγχρονη Βρετανία δεν έχουν εξαλειφθεί οι αντιλήψεις εκείνες που συνδέουν το βαθμό επιτυχίας στην εκπαίδευση αποκλειστικά με ψυχογενετικούς λόγους. Η σχολική αποτυχία αποδίδεται σε παράγοντες όπως η ικανότητα του μαθητή και το οικογενειακό περιβάλλον των μεταναστών, το οποίο, κατά κανόνα, δεν παρέχει τις ευνοϊκές συνθήκες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό σχετίζεται με τις προσδοκίες των γονέων ως προς τη δυνατότητα που παρέχεται στα παιδιά τους να επιτύχουν επαγγελματικά, καθώς και με το ίδιο το εκπαιδευτικό τους επίπεδο[162]. Οι παράγοντες αυτοί έχει αποδειχθεί ότι λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα γενικά, ενώ και το ευρύτερο περιβάλλον της βρετανικής κοινωνίας χαρακτηρίζεται ακόμα από ρατσιστικά στερεότυπα[163].

Ο φυλετικός διαχωρισμός γίνεται φανερός και από το διαχωρισμό των σχολείων σε μειονοτικά και μαθητών αγγλικής καταγωγής. Φυσικά, η τακτική αυτή δεν αποτελεί μια συνειδητή πολιτική επιλογή διαχωρισμού. Έχει ερευνηθεί πως στα χειρότερα σχολεία των πόλεων μαθητεύουν παιδιά μειονοτικών μεταναστών[164]. Αυτό οφείλεται στο ότι η συνύπαρξη των μαθητών που γνωρίζουν επαρκώς την αγγλική γλώσσα με τα παιδιά των μεταναστών ήταν για εκπαιδευτικούς λόγους δύσκολη, αφού τα παιδιά αγγλικής καταγωγής έμεναν πίσω στα μαθήματα. Παρατηρήθηκε ότι όσα από αυτά τα παιδιά πήγαιναν σε αυτά τα σχολεία στιγματίζονταν ως κακοί

---

[160] Στο ίδιο
[161] Bagley, (1997), σ. 97
[162] Tomlinson, (1997), σσ. 282-283
[163] Βλ και Cole, (1997).
[164] Rex, J. (1997), «Η Ισότητα Ευκαιριών και το Παιδί της Εθνικής Μειονότητας στα Βρετανικά Σχολεία», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 323

μαθητές. Το στερεότυπο επεκτάθηκε, χαρακτηρίζοντας αρνητικά και τα ίδια τα σχολεία όπου μαθήτευαν μαύροι. Ο Rex σημειώνει πως η υποβάθμιση των σχολείων των μαύρων σχετίζεται και με την ελλιπή χρηματοδότησή τους[165]. Το αποτέλεσμα, ωστόσο, είναι προφανώς ενάντια στο πνεύμα της πολυπολιτισμικής αντίληψης, στο βαθμό που λειτουργούν πλέον σχολεία αποκλειστικά για μειονότητες, τα οποία απαρτίζονται από τις δύο κύριες μειονότητες της Βρετανίας: Τους μαύρους και τους μετανάστες από τις Δυτικές Ινδίες.

Το διαπολιτισμικό πνεύμα διαφαίνεται να επικρατεί στη Βρετανία, αλλά περιορίζεται σε ένα επίπεδο πολιτικών εξαγγελιών, καθώς οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις έχουν να αντιμετωπίσουν βαθιά προβλήματα ταξικής και φυλετικής φύσης.

Γερμανία

Η Γερμανία αποτελεί μία από τις χώρες που δεν έχουν επίσημη μεταναστευτική πολιτική ακόμα και σήμερα. Οι νόμοι και οι θεσμοί που αναπτύχθηκαν για τους μετανάστες και για την εκπαίδευση των παιδιών τους δεν έχουν θεσμοθετηθεί βάσει μιας ενιαίας πολιτικής, αλλά με σκοπό κυρίως να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες της γερμανικής κοινωνίας και οικονομίας. Κύριος γνώμονας για τις πολιτικές ηγεσίες της Γερμανίας αποτελούσε η σχέση προσφοράς-ζήτησης στην αγορά εργασίας[166]. Γι' αυτό οι πολιτικές επί του θέματος χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα, αναιρέσεις μέτρων και μεταβολές, επιχειρώντας τη στιγμιαία προσαρμογή τους στα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Όπως επισημαίνει ο Hanf, επειδή δεν υπάρχει επίσημη μεταναστευτική πολιτική, δεν υπάρχει ούτε συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών[167].

Από το 1960 η Γερμανία είναι χώρα υποδοχής μεταναστών. Οι ανάγκες ανασυγκρότησής της μετά τον πόλεμο, η έλλειψη εργατών και η ταχύτατα αναπτυσσόμενη οικονομία της από το τέλος της δεκαετίας του '50, ώθησαν τις

---

[165] Στο ίδιο, σσ. 323-324
[166] Δαμανάκης, Μ. (1987), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 43
[167] Hanf, T. (2001), "Education in a Cultural Lag: The Case of Germany", *International Journal of Education Research*, no 35, σ. 255

κυβερνήσεις να ζητήσουν εργάτες-μετανάστες από άλλες χώρες. Από το 1955 μέχρι το 1968 μία σειρά συμφωνιών υπογράφηκε με τις κυβερνήσεις της Ιταλίας, Ισπανίας, Ελλάδας, Τουρκίας, Μαρόκου, Τυνησίας και Γιουγκοσλαβίας, με αντικείμενο την προσωρινή μετανάστευση εργατών. Επιπλέον, ένας νόμος που ψηφίστηκε το 1948, έκανε αποδεκτή την είσοδο πολιτικών μεταναστών στη χώρα, καθώς και όσων υπήρξαν θύματα των Ναζί[168].

Το πρώτο κύμα μεταναστών ονομαζόταν «εργάτες-φιλοξενούμενοι» (Gastarbeiter) και είχε ως σκοπό να γεμίσει τα κενά στη γερμανική βιομηχανία. Η αρχική συμφωνία με τις χώρες ήταν να παραμείνουν οι εργαζόμενοι μόνο για έναν χρόνο στη Γερμανία. Στη συνέχεια θα αντικαθιστούνταν από νέους. Αυτή η τακτική είχε όμως αρνητικό αντίκτυπο στη γερμανική βιομηχανία, γιατί το κόστος εκπαίδευσης νέων εργατών ήταν δυσβάστακτο για τις επιχειρήσεις. Έτσι, το 1971 θεσπίστηκε ένας νόμος που επέτρεπε σε όσους εργάτες μπορούσαν να αποδείξουν τις ικανότητές τους να πετύχουν παράταση διαμονής. Το 1973, η εισαγωγή εργατών σταμάτησε. Με τον καιρό έφταναν στη Γερμανία και τα μέλη των οικογενειών των εργατών[169]. Σήμερα περίπου το 14% του πληθυσμού της χώρας είναι μετανάστες. Το 28% από αυτούς είναι Τούρκοι που αποτελούν και τη μεγαλύτερη μειονότητα, περίπου το ένα πέμπτο των αλλοδαπών είναι πρόσφυγες που προέρχονται κυρίως από τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ και την πρώην Γιουγκοσλαβία[170].

Η απουσία συγκροτημένης μεταναστευτικής πολιτικής είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει ολοκληρωμένη κοινωνική μέριμνα για τους μετανάστες. Μάλιστα, όσοι δεν προέρχονταν από χώρες της Ε.Ο.Κ. και έμεναν άνεργοι ή ήταν ασθενείς, υπήρχε η δυνατότητα να απελαθούν[171]. Το γερμανικό κράτος[172] περιοριζόταν μόνο στην εξεύρεση κατοικίας και την κοινωνική βοήθεια και δεν υποβοηθούσε ενεργά τους μετανάστες μέσα από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα φροντίδας[173]. Επιπλέον, υπήρχε ένας σαφής

---

[168] Στο ίδιο, σ. 258.
[169] Στο ίδιο, σσ. 258-259
[170] Στο ίδιο, σσ. 259-260
[171] Βλ. Δαμανάκης, (1987), σ. 44
[172] Δυτ. Γερμανία
[173] Βλ. Reich, H. H. (1994),"Intercultural Education in Germany", *European Journal of Intercultural Studies*, vol 4, no 3

διαχωρισμός στον τρόπο που η κυβέρνηση αντιμετώπιζε διαφορετικής φύσης μετανάστες, τόσο από νομική όσο και από πολιτική άποψη[174] [175].

Η στάση αυτή της κυβέρνησης πηγάζει από τη σταθερή επιδίωξή της να μην εντάξει μόνιμα τους αλλοδαπούς εργάτες ως μετανάστες στη χώρα. Κατά τον Hanf, ακόμα και σήμερα, πολλοί πολιτικοί θέλουν να πιστεύουν πως η Γερμανία δεν είναι χώρα υποδοχής μεταναστών. Ωστόσο, σήμερα, μόνο ένα ποσοστό 9% στη Γερμανία δεν έχει τη γερμανική υπηκοότητα[176].

Μέσα από αυτό το γενικότερο πλαίσιο πολιτικής, η εκπαίδευση των μεταναστών μέχρι το 1964 ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Μάλιστα, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας αυτής δεν ήταν υποχρεωτικό τα παιδιά των μεταναστών να πηγαίνουν στο σχολείο[177]. Η σύνοδος των υπουργών, τη χρονιά αυτή, αποφάσισε να ασχοληθεί με το πρόβλημα, αν και βασίζονταν στην πεποίθηση ότι η μετανάστευση είναι προσωρινή. Τότε αποφάσισαν την επιπρόσθετη διδασκαλία των γερμανικών, καθώς και τη γλωσσική προετοιμασία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών, για την ομαλή επανένταξή τους στη χώρα προέλευσης[178]. Το 1970 συνεχίστηκαν τα προγράμματα υποστηρικτικής διδασκαλίας, ενώ υπήρξαν εξωσχολικές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση και από εθελοντές παιδαγωγούς[179]. Από το 1980 αναγνωρίστηκε η πολυπολιτισμικότητα της γερμανικής κοινωνίας και ξεκίνησαν τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής φύσης.

Στη σημερινή Γερμανία το ποσοστό των μαθητών που έχουν γονείς γεννημένους σε άλλη χώρα ανέρχεται στο 10%, έναντι του 1,2% που ήταν το 1960. Ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις, το ποσοστό κυμαίνεται από 35% έως 40%[180]. Η νέα αυτή πραγματικότητα στη γερμανική κοινωνία έχει ωθήσει την κυβέρνηση να λάβει μέτρα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Αν και έχουν γίνει αρκετές μελέτες πλέον γύρω από τα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα λαμβάνοντας υπ' όψιν την εμπειρία άλλων χωρών, και

---

[174] Ιδιαίτερα τους Aussiedler, γερμανόφωνους μετανάστες, τους οποίους η κυβέρνηση τους προόριζε να αφομοιωθούν πλήρως με τον υπόλοιπο γερμανικό πληθυσμό. Βλ. Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 152- 153

[175] Για τα μέτρα γενικότερης πολιτικής για τους μετανάστες, βλ. Δαμανάκης, (1987)

[176] Hanf, (2001), σ. 256

[177] Δαμανάκης, (1987), σ. 109

[178] Μάρκου, (1997[α]), σσ. 130-131

[179] Νικολάου, (2000), σ. 156

[180] Hanf, (2001), σ. 256

έχουν τεθεί σε εφαρμογή αρκετά πιλοτικά προγράμματα, υφίσταται σοβαρό πρόβλημα στη χρηματοδότηση από την πολιτεία. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη της διγλωσσίας. Ωστόσο, το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας[181].

Αυτό που συμπεραίνει ο Hanf είναι ότι ενώ η ενσωμάτωση των μεταναστών στη Γερμανία θεωρείται επιτυχημένη, παρόλη την ιδιαίτερη στάση των κυβερνήσεων, η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, σε επίπεδο τόσο χρηματοδότησης όσο και εφαρμογής σύγχρονης διαπολιτισμικής πολιτικής.

Ολλανδία

Η πολιτική των φιλοξενούμενων εργατών εφαρμόστηκε και στην Ολλανδία για τους προερχόμενους από μεσογειακές χώρες. Οι άλλες δύο μεταναστευτικές κατηγορίες περιλαμβάνουν κατοίκους των πρώην αποικιών της χώρας, δηλαδή της Ινδονησίας και των Σουρινάμ και Αντιλλών της Καραϊβικής. Τους αλλοδαπούς από τις δύο τελευταίες κατηγορίες τους δέχτηκαν ως Ολλανδούς πολίτες, ενώ τους εργάτες από τις μεσογειακές χώρες ως προσωρινούς[182].

Η ένταξη των μεταναστών στη χώρα αυτή δεν προκάλεσε κοινωνικο-πολιτικά προβλήματα κατά την πρώτη περίοδο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο λόγος ήταν ότι υπήρχε μια πολύ σοβαρότερη διαμάχη μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών δογμάτων. Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Bagley, «είχε λιγότερη σημασία αν ένας άνθρωπος ήταν μαύρος, απ' ό,τι αν ήταν καθολικός ή προτεστάντης». Συνέπεια αυτής της πραγματικότητας ήταν οι διάφορες μεταναστευτικές εθνικότητες να αφομοιωθούν σε μία από αυτές τις δύο ομαδοποιήσεις[183]. Το πρόβλημα όμως των εθνικών αντιπαραθέσεων έγινε φανερό με την είσοδο της Ολλανδίας στην Ε.Ο.Κ. και την ταχεία εκκομίσκευση της ολλανδικής κοινωνίας. Οι θρησκείες, μέχρι τότε, ενέτασσαν

---

[181] Στο ίδιο
[182] Βλ. Μάρκου, (1997[α]), σσ. 136-137
[183] Bagley, (1997), σ. 92.

στις κάθετες ιεραρχικές δομές τους μετανάστες και αυτό αποτελούσε μια ιδιόμορφη λύση ένταξης των μεταναστών στην ολλανδική κοινωνία. Με το γεγονός της ένταξης όμως, οι οικονομικές συγκρούσεις φανερώθηκαν και το αποτέλεσμα ήταν το χάος για τις πολιτικές στις πολιτισμικές μειονότητες[184].

Η εκπαιδευτική πολιτική για τις μειονότητες, όπως και στην περίπτωση της Γερμανίας, βασιζόταν στην αντίληψη της προσωρινότητας της μετανάστευσης. Συνεπώς, τα μέτρα που εφαρμόστηκαν ήταν περιορισμένης έκτασης και αφορούσαν κυρίως στην εκμάθηση της ολλανδικής, αλλά και της μητρικής γλώσσας των μεταναστών και του πολιτισμού τους, που θα τους ήταν αναγκαία κατά την επιστροφή τους στην πατρίδα[185]. Το 1981 αναγνωρίζεται πλέον ότι οι μετανάστες θα παραμείνουν μόνιμα στη χώρα, επομένως αναγνωρίζεται η ύπαρξη «πολιτισμικών μειονοτήτων». Την ίδια χρονιά το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε μια πολιτική που αποσκοπούσε στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ισοτιμία όλων των πολιτισμών[186].

Η διαπολιτισμική προσέγγιση διαφαίνεται να είναι αναγκαιότητα στην ολλανδική κοινωνία. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, δεν έχει ενσωματωθεί αποτελεσματικά στα ολλανδικά σχολεία. Ο Bagley αναφέρει ότι η ολλανδική κοινωνία είναι επιφανειακά πολυπολιτισμική[187] και ότι υφίσταται στη χώρα μια πραγματική και έντονη ταξική πόλωση, που εκφράζεται πολλές φορές με ένα φυλετικής φύσης προσωπείο[188].

Γαλλία

Στη Γαλλία το φαινόμενο της μαζικής μετανάστευσης ήταν ήδη πραγματικότητα από την περίοδο του Μεσοπολέμου. Οι ανάγκες οικονομικής ανάπτυξης την περίοδο αυτή, οι σοβαρές απώλειες σε έμψυχο δυναμικό από

---

[184] Στο ίδιο, βλ. και Amersfoort, H. (1982), *Immigration and the Formation of Minority Groups: The Dutch Experience 1945- 1975*, Cambridge: Cambridge University Press

[185] Βλ. Deetman, W. (1989), "Education Policy and Minorities: The Dutch View", in L. Van Den Berg-Eldering, et al (eds), *Different Cultures Same School: Ethnic Minority Children in Europe*, Amsterdam: Swets and Zeitlinger, pp.113-125.

[186] Βλ. Μάρκου, (1997[α]), σ. 139.

[187] Κανονιστική διάσταση του όρου

[188] Bagley, (1997), σσ.101-103

τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και η υπογεννητικότητα ώθησαν τις κυβερνήσεις να δεχτούν περίπου δύο εκατομμύρια μετανάστες στο έδαφός τους. Μεταπολεμικά, οι μετανάστες προέρχονταν ιδιαίτερα από χώρες των πρώην αποικιών στη Β. Αφρική, αλλά και από τις γειτονικές χώρες[189].

Μέχρι το 1970 η πολιτική που ακολούθησε η γαλλική πολιτεία ήταν αυτή της αφομοίωσης. Οι μετανάστες, εφόσον αποσκοπούσαν να ενταχθούν στην κοινωνία, έπρεπε να υιοθετήσουν το γαλλικό πολιτισμό, γιατί με αυτό τον τρόπο θα είχαν ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες στην αγορά εργασίας. Μετά το 1970 ακολουθείται μια πολιτική ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με την πολιτική αυτή, το κράτος είναι ουδέτερο όσον αφορά στη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών[190]. Ούτε ευνοεί, αλλά ούτε και περιορίζει τη μειονοτική πολιτισμική έκφραση. Πρόκειται για το γνωστό διαχωρισμό μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας της ανθρώπινης συνύπαρξης. Στον ιδιωτικό χώρο κάθε έκφραση είναι θεμιτή, αλλά στο δημόσιο οφείλουν να αποδεχτούν εκείνους τους κανόνες με τους οποίους ενεργεί κάθε πολίτης της γαλλικής δημοκρατίας[191].

Ακριβώς πάνω σε αυτή τη στάση βασίζεται και το οικοδόμημα της εκπαίδευσης. Τα διδάγματα της γαλλικής επανάστασης και του διαφωτισμού ενυπάρχουν ζωντανά στη γαλλική δημοκρατία. Η κοσμικότητα του πολιτεύματος και η αρχή για ίση εκπαιδευτική μεταχείριση όλων των πολιτών, μια αφετηρία για την παροχή ίσων ευκαιριών, έχει άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο που έχει σχεδιαστεί η εκπαίδευση των αλλοδαπών. Το γεγονός αυτό, όπως επισημαίνει ο Νικολάου, έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει πραγματική συζήτηση για τη δημιουργία ειδικής εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Αναγνωρίζεται η ανάγκη της υποστηρικτικής διδασκαλίας μέσω των τάξεων εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας, αλλά μόνο για να πραγματοποιηθεί πιο εύκολα η προσαρμογή των μαθητών στο περιβάλλον του δημόσιου σχολείου. Σημειωτέον ότι τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν απευθύνονται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά σε όλους τους μαθητές που έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας[192] [193].

---

[189] Βλ. Castles, S., Kosack, G. (1973), *Immigrant Workers and Class Structure*, London, p. 22
[190] Νικολάου, (2000), σ. 145
[191] Στο ίδιο
[192] Βλ. Νικολάου, (2000), σσ. 146-151
[193] Για τους θεσμούς που έχουν αναπτυχθεί βλ. Μάρκου, (1997[α]), σσ. 126-128

Στη Γαλλία, συνεπώς, το μοντέλο ενσωμάτωσης που ακολουθείται στη μεταναστευτική πολιτική έχει ως αποτέλεσμα την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο περιβάλλον της γαλλικής κοινωνίας. Αυτόν ακριβώς το ρόλο έχει αναλάβει η δημόσια εκπαίδευση.

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες σε περίοδο μεταβολής

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα στις έντονα πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχει ποικίλες και διαφορετικές όψεις. Από τη μια πλευρά διακρίνεται η τάση να εφαρμοστούν οι νέες αντιλήψεις για την αρμονική συνύπαρξη και τη διαπολιτισμική αγωγή των μειονοτικών πολιτισμών και από την άλλη διακρίνονται ισχυρές οι δυνάμεις εκείνες που αντιτίθενται σε αυτή τη μεταβολή.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η διαπολιτισμική ιδεολογία διαφαίνεται να κυριαρχεί στις τάξεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των περισσότερων διανοούμενων. Ωστόσο, οι διαφορετικές εκδοχές των θεωριών της ενσωμάτωσης, αλλά και σε μεγάλο βαθμό της αφομοίωσης δεν έχουν πάψει να υφίστανται[194]. Κατά τον Bullivant, αρχίζει να υφίσταται έντονος σκεπτικισμός, ιδιαίτερα στις αγλλόφωνες κοινωνίες, για τη δυνατότητα εφαρμογής των κανόνων της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε μια κοινωνία, αλλά και για τις εκροές που παράγονται από την εφαρμογή μιας ανάλογης πολιτικής[195].

Τα προβλήματα της εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση δεν αφορούν μόνο στον τρόπο με τον οποίο θα αποτελέσουν ένα σαφές και επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που τίθεται είναι αν υπάρχουν οι αναγκαίες εξωεκπαιδευτικές προϋποθέσεις, που ευνοούν μια επιτυχημένη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Αν και σε επίπεδο θεωρίας-ιδεολογίας το διαπολιτισμικό μοντέλο έχει ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη σε αρκετές χώρες, σε πρακτικό επίπεδο τίθενται κρίσιμα ζητήματα που αφορούν σχεδόν

---

[194] Βλ. Bullivant, (1997)
[195] Στο ίδιο

σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής μιας χώρας.

Ο απώτερος σκοπός, διαμέσου της διαπολιτισμικής αγωγής, δεν είναι μόνο η ανεκτικότητα και η αποφυγή των φυλετικών συγκρούσεων, αλλά και η παροχή ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλους τους κατοίκους μιας χώρας. Θα πρέπει όμως να αναρωτηθούμε αν αυτό είναι εφικτό, δεδομένων των δομικών συσχετισμών στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Κατά τη σύντομη αναφορά σε χώρες που είναι έντονα πολυπολιτισμικές, διακρίνεται καθαρά αυτό το ερώτημα. Η είσοδος μεταναστών στις χώρες υποδοχής δεν αποφασίστηκε βάσει ανθρωπιστικών κριτηρίων, αλλά βάσει αναγκαιοτήτων για την οικονομική ανάπτυξη των χωρών αυτών μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Το άφθονο εργατικό δυναμικό που ήταν διαθέσιμο από τις φτωχές χώρες της Μεσογείου αλλά και του λεγόμενου «τρίτου κόσμου», προοριζόταν για τις κατώτερες θέσεις στις κοινωνίες υποδοχής. Ο ρατσισμός ενάντια στους μαύρους, όπως απέδειξε το αντιρατσιστικό κίνημα, είχε κυρίως οικονομική βάση. Οι χώρες υποδοχής στήριξαν επομένως την οικονομική τους ανάπτυξη στη διαθεσιμότητα φθηνού εργατικού δυναμικού.

Διαπολιτισμικότητα, αντιρατσισμός, ισότητα ευκαιριών σημαίνουν κατ' ουσίαν επιπρόσθετο εργατικό κόστος για τις επιχειρήσεις. Επιπλέον, σημαίνουν σταδιακή μεταβολή των κοινωνικο-πολιτικών συσχετισμών σε μια κοινωνία, κάτι που διαφαίνεται έντονα στην περίπτωση του Καναδά και της Αυστραλίας. Κατά πόσον είναι διατεθειμένες οι κυρίαρχες τάξεις σε αυτές τις χώρες να αντιμετωπίσουν μια κοινωνική μεταβολή όπως αυτή;

Σε ένα δεύτερο επίπεδο διαφαίνονται και τα προβλήματα σε κοινωνικό επίπεδο. Η αυτοσυνείδηση των διαφορετικών πολιτισμικών μειονοτήτων δεν σχετίζεται μόνο με τη διαμόρφωση μιας «πολύχρωμης κοινωνίας» και με ένα δημιουργικό πλουραλισμό. Τα ζητήματα που προκύπτουν για τη συνεκτικότητα μιας κοινωνίας είναι έντονα. Σε περιόδους ταχείας οικονομικής ανάπτυξης, το πρόβλημα δεν είναι, πολλές φορές, φανερό. Σε περιόδους ύφεσης, και με την αύξηση της ανεργίας, οι μετανάστες όχι μόνο αποτελούν τις πιο ευπαθείς κοινωνικές κατηγορίες, αλλά ανταγωνίζονται για τις ίδιες θέσεις εργασίας με τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα της χώρας υποδοχής. Οι περιπτώσεις της Γερμανίας και της Γαλλίας αποτελούν σύγχρονα παραδείγματα αναβίωσης του συντηρητισμού, της ξενοφοβίας και

του ρατσισμού. Ο ρατσισμός βρίσκει πρόσφορο έδαφος όταν υπάρχουν και οι αντικειμενικές κοινωνικές συνθήκες. Συνεπώς, η ισότιμη κοινωνική ένταξη και η πλήρης αναγνώριση ίσων δικαιωμάτων όλων των πολιτισμών, δεδομένων των ιδιαίτερων συνθηκών, δεν αποτελούν πηγή ανάπτυξης ρατσισμού;

Διαπιστώνεται από τα παραδείγματα των χωρών που εξετάστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο ότι είναι έντονη η αμηχανία των κυβερνήσεων για τον τρόπο αντιμετώπισης της πολυπολιτισμικότητας. Στις Η.Π.Α., στην Ολλανδία, τη Γαλλία και τη Βρετανία έχει δημιουργηθεί ένα φυλετικών χαρακτηριστικών υποπρολεταριάτο, το οποίο μάλιστα σε ορισμένες χώρες έχει έλθει σε ρήξη με την υπόλοιπη κοινωνία. Η εντεινόμενη γκετοποίηση ολόκληρων τμημάτων στις μεγαλουπόλεις λαμβάνει συχνά και πολιτική υπόσταση. Η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μειονοτήτων αποτελεί συνεπώς για τις κυβερνήσεις ένα «δίκοπο μαχαίρι». Από τη μια πλευρά μέσω της εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαμορφώνει για τις μειονότητες ορισμένες προϋποθέσεις δημιουργικής ένταξης, από την άλλη όμως οι ίδιες οι κοινωνίες δεν διαφαίνεται σήμερα να έχουν τις αντικειμενικές προϋποθέσεις να δεχτούν την ισότητα. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί ένα αδιέξοδο.

Η πολιτική της προσωρινής μετανάστευσης, με τη μορφή του «φιλοξενούμενου εργάτη», πιθανώς να αποτελούσε μια λύση τις προηγούμενες δεκαετίες. Ο λόγος ήταν ότι και οι ίδιοι οι μετανάστες δεν διεκδικούσαν περισσότερα δικαιώματα από αυτά που τους ήταν εκ των προτέρων γνωστοποιημένα. Όμως, απ' ό,τι φάνηκε και στις τρεις χώρες όπου κατ' αρχάς εφαρμόστηκε το μέτρο[196], δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί. Η προσωρινή διαμονή κατέληξε στο μεγαλύτερο μέρος της να μετατραπεί σε μονιμότητα.

Σε ορισμένες κοινωνίες η ενσωμάτωση των μεταναστών αποδείχθηκε περισσότερο πετυχημένη απ' ό,τι σε κάποιες άλλες. Στις Σουηδία, Η.Π.Α., Καναδά και Αυστραλία, τις τελευταίες δεκαετίες, οι πολιτισμικές μειονότητες εντάχθηκαν πολύ πιο αποτελεσματικά στη νέα κοινωνία, όχι όμως στο σύνολό τους. Είναι χαρακτηριστική η στάση των κυβερνήσεων των χωρών αυτών, ακόμα και σήμερα, απέναντι στους ιθαγενείς. Με εξαίρεση φυσικά τη Σουηδία, στις υπόλοιπες χώρες η ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και η αναγνώριση

[196] Γερμανία, Ολλανδία και Γαλλία.

των δικαιωμάτων τους είχε ως αποτέλεσμα τις εδαφικές διεκδικήσεις, κάτι το οποίο δεν ήταν δυνατόν να γίνει αποδεκτό από τις κυβερνήσεις.

Ένα τελευταίο ζήτημα που τίθεται αφορά στην «πολιτισμική συμβατότητα» των διαφορετικών μειονοτήτων. Σε όλες τις χώρες, παρά τις αρχές των πολυπολιτισμικών και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, διαφαίνεται ότι η πολιτισμική αφομοίωση των μειονοτήτων σε κάποιο βαθμό είναι αναπόφευκτη. Σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, οι μετανάστες είναι αναγκασμένοι να αποδεχτούν την κουλτούρα του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής, για να καταφέρουν να ενσωματωθούν με επιτυχία. Η περίπτωση του Καναδά ως επιτυχημένης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα όχι μόνο είναι σεβαστή αλλά και προστατεύεται από την πολιτεία, είναι κυρίως μια πλασματική πραγματικότητα. Τα συνδετικό στοιχείο ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς, εκτός από την απαραίτητη γνώση της αγγλικής ή γαλλικής γλώσσας, είναι η «μύηση» στη δυτική κουλτούρα. Ο φιλελευθερισμός αποτελεί κύριο συνδετικό κρίκο που αφομοιώνει όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές μειονότητες στην κουλτούρα του καπιταλισμού. Η επίτευξη κέρδους και ο καταναλωτισμός αποτελούν κατεξοχήν πολιτισμικά στοιχεία ενός διεθνοποιημένου τρόπου ζωής.

Διακρίνεται έντονα ότι εφόσον οι διαφορετικές μειονότητες έχουν την πρόσβαση σε ένα επιθυμητό επίπεδο διαβίωσης, οι φυλετικές ιδιαιτερότητες δεν φαίνεται να απασχολούν τόσο μια κοινωνία. Μία μαρξιστικής προσέγγισης θεώρηση, όπου ο πολιτισμός αποτελεί το εποικοδόμημα μιας υλικής βάσης, θα μπορούσε να έχει εξηγήσει το φαινόμενο αυτό. Σε οποιαδήποτε χώρα οι μειονότητες παραμένουν αποκλεισμένες από τις οικονομικές διαδικασίες, οι διεκδικήσεις τους λαμβάνουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι εμπειρικές διαπιστώσεις είναι αρκετές σε όλες τις χώρες που προαναφέρθηκαν. Ο εθνικισμός των Γάλλων του Κεμπέκ παράγεται σε ένα βαθμό από τον αποκλεισμό πρόσβασής τους στην οικονομική και πολιτική εξουσία[197]. Οι φυλετικές συγκρούσεις στη Βρετανία, την Ολλανδία και τη Γαλλία έχουν αφετηρία τη φτώχια των μεταναστών στις χώρες αυτές. Το ίδιο έχει να επιδείξει και η ιστορία των συγκρούσεων τη δεκαετία του '60 στις Η.Π.Α.

[197] Οι Γάλλοι του Καναδά αποτελούν κυρίως τη μικροαστική τάξη.

Συνεπώς, όχι μόνο υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ επιπέδου διαβίωσης και πολιτισμικών διεκδικήσεων, αλλά, όπως διαφαίνεται, το δεύτερο αποτελεί άμεση απόρροια του πρώτου. Ο Bagley, μέσα από μαρξιστική ανάλυση, το ανάγει σε καθαρά ταξικό πρόβλημα[198].

Θα ήταν λοιπόν δυνατόν η πλήρης οικονομική ενσωμάτωση με τη μερική πολιτισμική αφομοίωση των αξιών του δυτικού–φιλελεύθερου πολιτισμού να αποτελέσει απάντηση στο πρόβλημα της συνύπαρξης; Είναι ένα ερώτημα το οποίο αν απαντηθεί, δύναται να αποτελέσει, τουλάχιστον σε ένα θεωρητικό επίπεδο, τη βάση μιας σχεδιασμένης πολιτικής.

Η πολιτική μετανάστευσης κάθε χώρας αντικατοπτρίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται και η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Αν και σε σχεδόν όλες τις χώρες έχουν εισαχθεί κάποια στοιχεία πολυπολιτισμικής ή διαπολιτισμικής φύσης, υπάρχει μεγάλη απόσταση από το να ισχυριστούμε ότι έχουν σχεδιαστεί οργανωμένες πρακτικές εκπαίδευσης. Μέχρι σήμερα ο γενικός κανόνας είναι η εισαγωγή της διγλωσσίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η περιστασιακή και αποσπασματική διδασκαλία του πολιτισμού των μεταναστών.

Το κυριότερο πρόβλημα πάντως παραμένει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες χώρες, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται ανέτοιμοι να διαχειριστούν ικανοποιητικά τη διαφορετικότητα. Το γεγονός αυτό δεν οφείλεται μόνο στην έλλειψη ενός σαφούς προγράμματος σπουδών. Μέσω της διδασκαλίας αναγκαστικά γίνονται φανερές και οι γενικότερες αντιλήψεις των καθηγητών. Η στάση τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές έχει διαμορφωθεί κυρίως από τις εμπειρίες τους και τα πιθανά στερεότυπα που έχουν. Το αποτέλεσμα είναι η επιτυχία της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη να εξαρτάται κυρίως από τη στάση και το επίπεδο των δασκάλων.

Αυτό που διακρίνεται στις χώρες που εξετάστηκαν είναι ότι βρίσκονται σε μια διαδικασία μεταβολής. Η ιδεολογία της διαπολιτισμικής αγωγής, τα προβλήματα και οι ανάγκες που επιβάλλουν τα κυρίαρχα συμφέροντα, αλλά

---

[198] Βλ. Bagley, (1997)

και η κοινωνική πραγματικότητα στις χώρες υποδοχής καθιστούν το πρόβλημα δυσεπίλυτο.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί έναν κατ' αρχάς ιδεολογικό σκοπό. Είναι συνυφασμένες στην έννοιά της τόσο ηθικές και ανθρωπιστικές διαστάσεις όσο και η έννοια της κοινωνικής μεταβολής. Οι υπέρμαχοί της θεωρούν σημαντική την εφαρμογή της σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές όχι μόνο θα αποβάλλουν ρατσιστικά στερεότυπα και αντιλήψεις, αλλά και θα επιτύχουν την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών σε μια κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά των μεταναστών, αλλά σε όλους τους μαθητές μιας κοινωνίας. Η διαφορά της προσέγγισης αυτής από τις πιο παραδοσιακές μορφές μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται στην άμεση αλληλεπίδραση των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών. Η κριτική που ασκείται αφορά κυρίως σε δύο επίπεδα: Το ένα είναι περισσότερο θεωρητικό και έχει να κάνει με το κατά πόσον με την εφαρμογή αυτής της εκπαίδευσης υιοθετείται από τα παιδιά ένας ηθικός και πολιτισμικός σχετικισμός, που έχει ως συνέπεια τη μη αποτελεσματική κοινωνικοποίηση και, κατ' επέκταση, τη δυσκολία ενσωμάτωσης σε μια κοινωνία, ενώ το δεύτερο είναι περισσότερο πρακτικό και σχετίζεται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού σχολικού προγράμματος. Η προβληματική που αναπτύσσεται αναφορικά με το πρώτο επίπεδο εκτείνεται και σε πεδία που αφορούν σε ολόκληρο το κοινωνικο-πολιτικό οικοδόμημα μιας κοινωνίας. Γεννιούνται συνεπώς και θέτονται ερωτήματα και διλήμματα που σχετίζονται με την πολιτισμική και κοινωνική μεταβολή και τίθενται τα θέματα κοινωνικής συνοχής και αρμονικής αναπαραγωγής μιας κοινωνίας.

Στο δεύτερο επίπεδο παρουσιάζονται πολυδιάστατα τα προβλήματα διδακτικής πρακτικής. Η μορφή που θα λαμβάνει η εκπαίδευση σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, η συμβατότητα των πολιτισμών των μεταναστών ώστε να είναι εφικτή η συνύπαρξή τους σε μια πολυπολιτισμική τάξη και οι ιδιαίτερες απαιτήσεις στην εκπαίδευση των δασκάλων και των καθηγητών

συνθέτουν τις δυσκολίες εφαρμογής της διαπολιτισμικής πρακτικής σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

Διεθνείς οργανισμοί όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η UNESCO και η UNISEF αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση τηρούν θετική στάση ως προς την εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού προγράμματος στα σχολεία. Το γεγονός αυτό αποτελεί και μια απόδειξη ότι εκτός από την κοινωνική και ηθική αποδοχή της ιδεολογίας της διαπολιτισμικότητας, διακρίνονται και οι θετικές εκροές σε οικονομικό επίπεδο.

Ωστόσο, η εφαρμογή συναντά δυσκολίες αλλά και αδιέξοδα σε ορισμένες έντονα πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αυτό οφείλεται τόσο στις ιδιαίτερες ισορροπίες που καλούνται να κρατήσουν οι κυβερνήσεις ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες όσο και σε επίπεδο συγκρότησης και εύρυθμης λειτουργίας ενός διαπολιτισμικού σχολείου.

Διαφαίνεται λοιπόν ένα σημαντικό κενό, μια ασυνέχεια, ανάμεσα στην ευρύτατη συναίνεση σε ιδεολογικό και θεωρητικό επίπεδο και στην εφαρμογή. Αυτή η διάσταση κατά πάσα πιθανότητα θα κρίνει στο εγγύς μέλλον και τη βιωσιμότητα ολόκληρου του θεωρητικού και ιδεολογικού υποβάθρου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μέρος Β. Κοινωνιολογικές Διαστάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Οι κοινωνικο-οικονομικές συνιστώσες που επιδρούν στη μαθησιακή διαδικασία

Ι. Το σχολείο ως θεσμός εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης και αναπαραγωγής της κοινωνίας

Σε ολόκληρη την ιστορία του δυτικού πολιτισμού η εκπαίδευση αποτελούσε μια βασική συνιστώσα, ενσωματωμένη σε φιλοσοφικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνεισφορές γνωστών διανοητών, από τον Αριστοτέλη έως τους εκπροσώπους του γαλλικού διαφωτισμού Ρουσσώ, Κοντορσέ και Καντ, μέχρι τους μεταγενέστερους Μαρξ, Φρόιντ και τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης[1]. Δεν είναι τυχαία αυτή η ενσωμάτωση του προορισμού του σχολείου σε κάθε διαφορετική αντίληψη για την πρόοδο, τη βελτίωση ή τη μεταβολή μιας κοινωνίας. Μέσω της εκπαίδευσης οι νέοι άνθρωποι διδάσκονται πρώτα απ' όλα να αποδέχονται την κοινωνία και τον πολιτισμό τους, να μην τον αμφισβητούν ριζικά και, επομένως, με αυτό τον τρόπο, να αναπαράγονται οι κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, αλλά και να διατηρείται η κοινωνική συνοχή μιας κοινωνίας.

Το κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι κοινός τόπος στην κοινωνιολογία, όχι μόνο διαμορφώνει το χαρακτήρα του ανθρώπου μέσα από τις γνώσεις που συσσωρεύει και τις εμπειρίες που αποκομίζει, αλλά θέτει και όρια και φραγμούς στις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που του παρέχει για να μεταβάλει τις συνθήκες διαβίωσής του προς το καλύτερο. Ένα ιδιαίτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι το σχολείο, το οποίο μπορούμε να χαρακτηρίσουμε και ως ένα κοινωνικό μικρόκοσμο, όπου αντανακλάται

---

[1] Βλ. Henecka, H. P. (1989), *Βασική Κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτης

ολόκληρο το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό οικοδόμημα μιας κοινωνίας.

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου που αναλαμβάνει το ρόλο να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες που θα είναι χρήσιμες για το παιδί, αλλά έχει και μη έκδηλες λειτουργίες: Να διδάξει και να αφομοιώσει στα παιδιά τον κυρίαρχο πολιτισμό και να αναπαραχθεί με αυτόν τον τρόπο η κυρίαρχη κουλτούρα. Στα πλαίσια αυτής της λειτουργίας τα παιδιά διδάσκονται και ενστερνίζονται τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, αλλά και τους στόχους που θα θέσουν στο μέλλον, καθώς και ολόκληρο το αξιακό σύστημα του «καλού» και του «κακού» της κοινωνίας όπου διαβιούν. Συνεπώς, «το σχολείο δρα ως ο πρεσβευτής ενός δοσμένου κοινωνικού συστήματος στο παιδί»[2].

Αν θεωρηθεί πως η επέκταση της δωρεάν εκπαίδευσης σε σχεδόν όλες τις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί μια κατάκτηση που αίρει τα φράγματα ανάμεσα στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού, τότε «μοιραία» η ευθύνη για την επιτυχή σταδιοδρομία μέσω της εκπαίδευσης είναι μια δυνατότητα που παρέχεται σε όλους. Στις σύγχρονες φαινομενικά «ανοιχτές» κοινωνίες, όπου όλοι έχουν θεωρητικά τη δυνατότητα να παρουσιάσουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα, οι ατομικές δεξιότητες και γνώσεις καθορίζουν και το βαθμό επιτυχίας στο οικονομικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό σύστημα. Αυτός ο εξατομικευμένος τρόπος μετάθεσης της ευθύνης για την προσωπική εξέλιξη του καθενός αποτελεί και τη βάση της κυρίαρχης φιλελεύθερης ιδεολογίας. Ωστόσο, οι κοινωνικοί επιστήμονες δεν έχουν κανέναν ενδοιασμό ότι οι ατομικές δυνατότητες δεν οδηγούν και σε αντίστοιχες ευκαιρίες μέσα σε μια κοινωνία, ούτε και προσδιορίζουν τη μελλοντική θέση του ατόμου στην επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική πυραμίδα. Είναι κοινή η αντίληψη σε όλους ότι ακόμη και μέσα σε μια σχολική τάξη δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες δυνατότητες και τις ίδιες ευκαιρίες ως προς τη σχολική επιτυχία και, κατ' επέκταση, τις ίδιες πιθανότητες να παρουσιάσουν ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα.

Αυτή η αντίληψη επιβεβαιώθηκε εντυπωσιακά από την περίφημη Έκθεση Κόουλμαν προς το αμερικανικό Κογκρέσο το 1966. Η Έκθεση είχε

---

[2] Τζανή, Μ. (1988), *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

αντικείμενο να εξετάσει το βαθμό ύπαρξης «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών» στα δημόσια ιδρύματα όλων των βαθμίδων στις Η.Π.Α. ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκεύματος ή εθνικής προέλευσης. Τα πορίσματα που διεξήχθησαν επιβεβαίωσαν την ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τη χαμηλότερη σχολική επίδοση των μαθητών που δεν ανήκαν στα λεγόμενα κυρίαρχα κοινωνικά στρώματα του πληθυσμού[3]. Ιδιαίτερα για τη σχέση φυλής/εθνικότητας και σχολικής επιτυχίας, οι ερευνητές της έκθεσης ερεύνησαν την επίδοση των μαθητών στην πρώτη και τη δωδέκατη τάξη της βασικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις δύο αυτές τάξεις οι λευκοί μαθητές είχαν γενικά καλύτερη επίδοση από τους συμμαθητές τους που ανήκαν σε μειονότητες. Το πιο εντυπωσιακό στοιχείο της έρευνας όμως ήταν η διαπίστωση πως οι μαύροι μαθητές επηρεάζονταν περισσότερο από την ποιότητα του περιβάλλοντος του σχολείου παρά οι λευκοί μαθητές. Με την ανάλυση που ακολούθησε διαπιστώθηκε επιπλέον πως η ποιότητα των διδασκόντων έχει μεγάλη σχέση με τη μαθητική επίδοση[4]. Η έρευνα αυτή, λοιπόν, όχι μόνο ανέδειξε την πραγματικότητα της ύπαρξης του σχολείου ως αντανάκλαση των ανισοτήτων σε μια κοινωνία, αλλά και την ιδιότητά του ως αναπαραγωγού αυτών των ανισοτήτων, παράλληλα με την ιδιαίτερη δυναμική που μπορεί να αναπτυχθεί εφόσον μεταβληθούν οι συνθήκες εκπαίδευσης.

Οι έννοιες της «ισότητας ευκαιριών» και γενικότερα οι «εκπαιδευτικές ευκαιρίες» που παρουσιάζονται σε έναν μαθητή αποτελούν σε μεγάλο βαθμό κοινωνικές κατασκευές. Αν και θεωρούνται αυτονόητες ως προς το περιεχόμενό τους, οι μελετητές τις αξιολογούν, τις ιεραρχούν και τις εννοούν πολλές φορές με διαφορετικό τρόπο[5]. Η Ηλιού εντοπίζει τη δυσκολία προσδιορισμού του όρου στο γεγονός ότι η εκπαίδευση θεωρείται κατανάλωση εκπαιδευτικών υπηρεσιών, τόσο σε ατομικό όσο και σε κρατικό επίπεδο[6]. Είναι, κατ' αρχάς, ένα δημόσιο αγαθό που παρέχεται σε όλους. Αλλά όπως επισημαίνει η Ηλιού, οι ατομικές δαπάνες για την εκπαίδευση κοστίζουν αναλογικά περισσότερο στα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα απ'

---

[3] Βλ. Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 44-46

[4] Στο ίδιο, σ. 47

[5] Ηλιού, Μ. (1990), *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία, σ. 51

[6] Στο ίδιο

ό,τι στα ανώτερα[7]. Κατά συνέπεια, το «ρίσκο» της επένδυσης είναι μεγαλύτερο για τα κατώτερα εισοδηματικά στρώματα του πληθυσμού, ενώ το προβλεπόμενο κέρδος από αυτή την επένδυση δεν είναι πάντοτε το αναμενόμενο.

Η έννοια της «σχολικής επιτυχίας» έχει να κάνει τόσο με τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες όσο και με την ιεράρχηση αξιών και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε μια κοινωνία. Για παράδειγμα, σε μια κοινωνία όπως η ελληνική, σχολική επιτυχία θεωρείται σχεδόν αποκλειστικά η επίτευξη καλής βαθμολογίας. Η Τζάνη δίδει όμως έναν ορισμό που είναι πολύ ευρύτερος και αντιστοιχεί περισσότερο στην έννοια της παιδείας. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η εκπαίδευση οφείλει να παράγει ως αποτέλεσμα «την κατανόηση του μαθησιακού υλικού, την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, την όξυνση της ευαισθησίας, έτσι ώστε ο νεαρός μαθητής να είναι ικανός να υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στην πραγματικότητα, όποια κι αν είναι αυτή»[8].

Η «ισότητα ευκαιριών», όπως γίνεται αντιληπτό από την έρευνα του Κόουλμαν, αλλά και από δεκάδες μεταγενέστερες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, αποτελεί περισσότερο ένα στόχο ή μια «ευχή» παρά μια πιθανή πραγματικότητα. Τα τελευταία χρόνια η έννοια αυτή είχε αποτελέσει και έναν πολιτικό στόχο στα πλαίσια της αναζήτησης του νέου κοινωνικού κράτους. Μέσα από τον ονομαζόμενο «Τρίτο Δρόμο» διεκδικούνταν οι ίσες ευκαιρίες προς όλους και ιδιαίτερη έμφαση διδόταν στην αρχή των ίσων ευκαιριών στο πεδίο της εκπαίδευσης, ως μοχλό για μια πιο αξιοκρατική κοινωνία[9]. Είναι δυνατόν όμως να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από έντονες κοινωνικές ανισότητες; Η ίδια ακριβώς αδυναμία που παρουσιάζεται σε ολόκληρη την κοινωνία για την παροχή ίσων ευκαιριών, έχει πλέον αποδειχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Οι μεταβλητές που παρουσιάζονται ως προς την εκπαιδευτική επιτυχία είναι πολυδιάστατες και δεν αφορούν μόνο στη λειτουργία του σχολείου καθ' εαυτή. Εκτός από την ανισότητα στις οικονομικές δυνατότητες των

---

[7] Στο ίδιο, σ. 52
[8] Τζάνη, (1988), σ. 27
[9] Βλ. Giddens, A. (1998), *Ο Τρίτος Δρόμος. Η ανανέωση της Σοσιαλδημοκρατίας*, Αθήνα: Πόλις

οικογενειών, παρουσιάζονται αρκετοί άλλοι παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών:

1. Η σύνθεση της οικογένειας.
2. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων.
3. Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί και στη σχολική του εμπειρία.
4. Οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους[10].

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που επηρεάζει και επηρεάζεται από όλους τους άλλους θεσμούς μιας κοινωνίας. Όπως επισημαίνει ο Demaine, αν θέλουμε να εξετάσουμε τις ιδιαίτερες δομές, την αποτελεσματικότητα και το ρόλο της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία, θα πρέπει όχι μόνο να αναλυθεί ο ρόλος της οικογένειας, της αγοράς και του κράτους, αλλά και η σχέση που αναπτύσσουν αυτοί οι θεσμοί μεταξύ τους[11]. Επιπλέον, σε μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, οι σχέσεις αυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδαγωγού-εκπαιδευτικού και μαθητή. Πιο συγκεκριμένα:

1. Το χαρακτήρα της διαπροσωπικής σχέσης παιδαγωγού και παιδιού.
2. Τις αναπτυξιακές ανάγκες, τις εμπειρίες και τις ικανότητες του παιδιού.
3. Τους παιδαγωγικούς στόχους του εκπαιδευτικού.
4. Τα μέσα που χρησιμοποιεί ο παιδαγωγός-εκπαιδευτικός και τη διδακτική μέθοδο που ακολουθεί[12].

II. Η έννοια του «κεφαλαίου» στην εκπαίδευση

Ως «κεφάλαιο» ορίζεται στην οικονομική επιστήμη το σύνολο των πόρων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος για να μετασχηματίσει τη φύση προς όφελός του. Θεωρούνται εκείνα τα αγαθά τα οποία έχει κατασκευάσει ο ίδιος σε προγενέστερα στάδια και εκλαμβάνεται ως ένας παράγωγος και όχι

[10] Τζάνη, (1988), σ. 55
[11] Demaine, J. (1981), *Contemporary Theories in Sociology of Education*, London and Basingstoke: McMillan, p. 14
[12] Henecka, (1989), σ. 17

πρωτογενής συντελεστής[13] [14]. Υπάρχουν όμως και άλλα είδη «κεφαλαίου» τα οποία έχουν μια οικονομική διάσταση, αλλά νοούνται περισσότερο διασταλτικά. Ιδιαίτερα για το πεδίο της εκπαίδευσης αναλύονται οι έννοιες του ανθρώπινου, του μορφωτικού και του κοινωνικού κεφαλαίου.

Το ανθρώπινο κεφάλαιο

Η έννοια προέρχεται από τις Η.Π.Α. και η πατρότητά της αποδίδεται στον Αμερικανό οικονομολόγο Θέοντορ Σουλτς για να περιγράψει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχει ένας άνθρωπος. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί στρατηγικής σημασίας επιλογή για μια κοινωνία, γιατί με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η οικονομική ανάπτυξη μέσω της αποδοτικότερης χρήσης των τριών συντελεστών παραγωγής[15]. Όπως το εργατικό δυναμικό θα πρέπει να λαμβάνει δημόσια ιατρική περίθαλψη, αλλά και να συντηρείται μέσω των αποδοχών που αποκομίζει από την παροχή εργασίας, έτσι και μια κοινωνία πρέπει να φροντίζει μέσω της δωρεάν παροχής παιδείας την επιμόρφωση των εργαζομένων και την προετοιμασία τους για την αποτελεσματική είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Αυτές οι λεγόμενες μη παραγωγικές δαπάνες είναι απαραίτητες όχι μόνο για την ανάπτυξη, αλλά και για την επιβίωση μιας σύγχρονης κοινωνίας[16]. Στις νεότερες χρήσεις του όρου, το ανθρώπινο κεφάλαιο χρησιμοποιείται για να περιγράψει και τη δυνατότητα και την ευελιξία των ατόμων να αλλάζουν θέση στην παραγωγική διαδικασία. Συνεπώς, το ανθρώπινο κεφάλαιο δεν είναι μονοδιάστατο και δεν αφορά μόνο στις απαραίτητες γνώσεις που απαιτεί μια θέση εργασίας, αλλά και στην ύπαρξη εκτενέστερου μορφωτικού υπόβαθρου

---

[13] Οι δύο πρώτοι συντελεστές είναι ως γνωστόν οι φυσικοί πόροι και η εργασία.
[14] Κιντής, Α., Πουρναράκης, Ε. (1991), *Αρχές Οικονομικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Σμπίλιας, σσ. 28-29
[15] Βλ. Φραγκουδάκη, (1985), σσ. 23-27. Βλ και Gradstein, M., Justman, M. (2000),"The Political Economy of Education. Human Capital, Social Capital and Publing Schooling", *European Economic Review,* no. 44, pp. 879-890
[16] Φραγκουδάκη, (1985), σ. 26

που επιτρέπει την ευελιξία και τη δυνατότητα ταχείας προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες.

Το μορφωτικό κεφάλαιο

Μία από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι η «αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου» των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών, όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος της διατριβής. Τι είναι όμως το «μορφωτικό κεφάλαιο» και με ποιον τρόπο επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία; Συνήθως με τον όρο αυτό εννοείται το σύνολο των γνώσεων που έχει αποκομίσει ένας άνθρωπος κατά τη διάρκεια της ζωής του. Αλλά ο όρος «κεφάλαιο» παραπέμπει στην οικονομική επιστήμη. Συνεπώς, ως μορφωτικό κεφάλαιο χαρακτηρίζεται ευρύτερα το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτει κάποιο άτομο, το οποίο είναι αξιοποιήσιμο και με οικονομικούς όρους.

Τη χρήση του όρου εισήγαγαν στο ευρύ επιστημονικό κοινό οι Μπουρντιέ και Πασερόν στην κλασική πλέον μελέτη τους: «Οι κληρονόμοι». Ωστόσο, οι συγγραφείς δίδουν μια διαφορετική ποιοτική διάσταση στον όρο. Σύμφωνα με την ανάλυσή τους, τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται σε ποικίλα περιβάλλοντα αφομοιώνουν και τις ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν. Πρόκειται για εφόδια που συνθέτουν μια γενική προδιάθεση για μάθηση και τα οποία εμπεριέχουν τόσο ιδεολογικά όσο και γνωστικά στοιχεία[17]. Τα εφόδια αυτά έχουν άμεση σχέση με την αντίληψη που σχηματίζουν για τη γνώση, το σχολείο και τη μόρφωση γενικά. Στο περιβάλλον όπου κοινωνικοποιούνται μέσω της συνεχούς επαφής τα στοιχεία αυτά περνούν ασυνείδητα στα παιδιά και καθορίζουν τη γενικότερη στάση τους απέναντι στον κόσμο και άρα και στο σχολείο. Σε αυτή ακριβώς την προσέγγιση εντοπίζουν οι Μπουρντιέ και Πασερόν μία από τις αιτίες που εξηγεί την ταξική ή στρωματική αναπαραγωγή της σχολικής επιτυχίας[18]. Συνεπώς, οι αντικειμενικές διαστάσεις που επηρεάζουν τη σχολική επιτυχία

---

[17] Βλ. Φραγκουδάκη, (1985), σ. 163

[18] Βλ. και Bernstain, B. (1991), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

δεν εστιάζονται μόνο στις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας και στην αντίληψη που έχουν διαμορφώσει διάφορα κοινωνικά στρώματα για την αξία της παιδείας γενικότερα, αλλά αποτελούν εκροή που πηγάζει από το άμεσο περιβάλλον όπου μεγαλώνει ένα παιδί.

Το κοινωνικό κεφάλαιο

Ένα διαφορετικού τύπου κεφάλαιο, το «κοινωνικό κεφάλαιο», ευθύνεται επίσης για το βαθμό σχολικής επιτυχίας όπως και το μορφωτικό. Πρόκειται για έναν σύγχρονο όρο που έχει εισαχθεί στην κοινωνική επιστήμη τα τελευταία χρόνια και αποτελεί όχι μόνο ένα χρήσιμο επιστημονικό εργαλείο για το πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά γενικότερα για όλους σχεδόν τους θεσμούς και όλα εκείνα τα περιβάλλοντα όπου υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων.

Μία πολύ διαδεδομένη εισαγωγή για την κατανόηση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου, η οποία προκαλεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη είναι η εξής: «Σημασία δεν έχει τι γνωρίζεις, αλλά ποιον γνωρίζεις»[19]. Αυτή η οπτική όμως δεν έρχεται σε αντίθεση με την έννοια του «ανθρώπινου κεφαλαίου» και φυσικά δεν αποτελεί μια ανταγωνιστική μορφή. Αν το ανθρώπινο κεφάλαιο αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων ενός ατόμου, το κοινωνικό αποτελεί έναν ευνοϊκό δίαυλο μέσω του οποίου μεταφέρονται οι ατομικές γνώσεις και δεξιότητες σε περισσότερα άτομα από αυτόν που τις κατέχει. Οι περιοχές όπου «ευδοκιμεί» το κοινωνικό κεφάλαιο είναι, όπως προαναφέρθηκε, τα διάφορα κοινωνικά δίκτυα, η οικογένεια πρωτίστως, αλλά και οι φιλικές παρέες, η γειτονιά, ο χώρος εργασίας και γενικότερα οπουδήποτε είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στενότερες σχέσεις πέρα από τις τυπικές.

Η ανάπτυξη της έννοιας οφείλεται στον Μπουρντιέ ο οποίος, όπως και για την έννοια του «μορφωτικού κεφαλαίου», προσπάθησε να εντοπίσει όλους εκείνους τους μη έκδηλους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική

---

[19] Woolcock M. (2000), "Social Capital in Theory and Practice: Where do we Stand?", 21 Annual Conference of Economic Issues Presentation, Vermont: 7-9 April

επιτυχία. Κατά τον Μπουρντιέ, κοινωνικό κεφάλαιο είναι το άθροισμα των πραγματικών και δυνητικών πόρων που είναι ενσωματωμένοι σε σταθερά κοινωνικά δίκτυα και με περισσότερο ή λιγότερο σταθερές σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης και οικειότητας[20]. Ο ίδιος μελέτησε και τη σχέση που προκύπτει από το συνδυασμό τριών μορφών κεφαλαίου, οικονομικού, πολιτισμικού και κοινωνικού, ως προς τη βαρύτητά τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και στην επίτευξη παιδαγωγικών στόχων.

Η έννοια, βέβαια, δεν περιορίζεται στο πεδίο της εκπαίδευσης μόνο, αλλά έχει πολύ ευρύτερους προσανατολισμούς, καθώς έχουν διατυπωθεί ορισμοί που αφορούν στη χρήση του σε επίπεδο κοινοτικό, κοινωνίας, αλλά και παγκόσμιο. Οι Coleman και Putnam είναι οι πρώτοι που επέκτειναν το πεδίο εφαρμογής της έννοιας. Ο Coleman διατυπώνει την άποψη ότι το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται από τη λειτουργία του, είναι ενσωματωμένο στις κοινωνικές σχέσεις και διευκολύνει στην επίτευξη στόχων που δεν θα είχαν πραγματοποιηθεί ή θα επιτυγχάνονταν με μεγαλύτερο κόστος[21]. Ο Putnam θεμελίωσε και εμπειρικά την έννοια, μέσα από συγκριτική έρευνα σε δύο πόλεις της Ιταλίας. Διαπίστωσε πως η άνιση οικονομική ανάπτυξή τους οφείλεται στη διαφορά που διακρίνεται στη συσσώρευση κοινωνικού κεφαλαίου ανάμεσα σε αυτές τις πόλεις. Ο κύριος λόγος που εντοπίστηκε αυτή η διαφορά είναι ότι στην περισσότερο ανεπτυγμένη πόλη, η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στα κοινά και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων ήταν θεσμοποιημένη, ενώ στην άλλη πόλη[22] οι κοινωνικές σχέσεις ήταν περισότερο απρόσωπες και διακρίνονταν από το χαμηλό επίπεδο «κοινωνικής εμπιστοσύνης»[23]. Ως ένδειξη για την ύπαρξη κοινωνικού κεφαλαίου ο Putnam θεωρεί την λειτουργία εθελοντικών οργανώσεων σε μια κοινωνία και το

---

[20] Bourdieau P. (1986) "The Forms of Capital", στο: J. Richardson (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press, pp. 241-258

[21] Coleman J. (1988), "Social capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94. (Supplement) S95-S120

[22] Στη Νότιο Ιταλία

[23] Ως «κοινωνική εμπιστοσύνη» περιγράφεται το σύνολο διαφορετικών μορφών εμπιστοσύνης που ευρίσκονται σε μία κοινότητα ή κοινωνία, και εντοπίζεται μέσα από τη βασική ερώτηση της εμπειρικής έρευνας: «Πιστεύετε ότι τους περισσότερους ανθρώπους μπορούμε να τους εμπιστευτούμε»;

μέγεθος της συμμετοχής των πολιτών σε αυτές[24]. Ο ορισμός που δίδει εστιάζεται στα χαρακτηριστικά μιας κοινότητας, κοινωνίας, ή δικτύου κοινωνικών σχέσεων τα οποία βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα σε μια κοινωνία και διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μελών τους[25].

Ακριβώς επειδή η έννοια του «κοινωνικού κεφαλαίου» είναι κοινωνιολογική και οικονομική μαζί, το μέγεθος του κοινωνικού κεφαλαίου που διαθέτει ένα άτομο ορίζεται ως «σύνολο πόρων» και οι θετικές συνέπειες για το άτομο είναι τόσο κοινωνικές όσο και οικονομικές με την εξής μορφή: Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ατόμων ενέχουν μια μορφή διαπροσωπικής εμπιστοσύνης, η οποία τους επιτρέπει να συνεργαστούν και σε άλλα θέματα προς όφελος και των δύο. Επιπλέον, η σχέση τους δεν βασίζεται μόνο στην ισότιμη ανταλλαγή μεταξύ τους, αλλά αναπτύσσεται και η διάσταση της αλληλοϋποστήριξης και της αλληλεγγύης που μεταφράζεται ως η παροχή βοήθειας χωρίς άμεση ανταπόδοση από το άτομο που τη δέχεται. Για παράδειγμα, οι καλές σχέσεις αμοιβαιότητας και συνεργασίας που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη σε μια γειτονιά, επιτρέπουν την παροχή βοήθειας σε ένα άτομο που την έχει ανάγκη. Σε μια τέτοια περίπτωση, κάποιος μπορεί να προσφερθεί να βοηθήσει έναν γείτονα να επισκευάσει το σπίτι του, επειδή έχει τις ανάλογες γνώσεις, ή να τον βοηθήσει σε περίπτωση καταστροφής του σπιτιού του, φιλοξενώντας τον. Αν το ίδιο το άτομο που χρειάζεται αυτές τις υπηρεσίες είχε αποταθεί στην αγορά, τότε θα έπρεπε να πληρώσει και το αντίστοιχο αντίτιμο. Σε αυτή την περίπτωση όμως λαμβάνει τις υπηρεσίες δωρεάν. Το αποτέλεσμα είναι να εξοικονομεί κάποια χρήματα που μπορεί να τα διαθέσει για την ικανοποίηση άλλων αναγκών. Δηλαδή διαθέτει ένα «κεφάλαιο» που είναι ενσωματωμένο στις κοινωνικές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους γείτονές του και το χρησιμοποιεί όταν παραστεί ανάγκη, αλλά και γενικότερα για να μειώσει το κόστος από την τέλεση ορισμένων υποχρεώσεων και εργασιών. Το ίδιο το άτομο φυσικά που δέχεται τη βοήθεια, αναμένεται να την ανταποδώσει σε ανάλογες συνθήκες στο γείτονά του.

---

[24] Για τη σχέση «εθελοντικές οργανώσεις και κοινωνικό κεφάλαιο» βλ. και Ζάννης, Π. (2002), *Τρίτος Τομέας και Κοινωνία Πρόνοιας: Κριτική Ανάλυση των Θεωρητικών Προσεγγίσεων*, Διδακτορική Διατριβή, σσ. 171-178

[25] Βλ. Putnam, R. (1994), *Making Democracy Work*, New York: Princeton University Press Βλ. και Putnam, R. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster

Με ποιον τρόπο όμως το κοινωνικό κεφάλαιο έχει επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία; Οι κυρίοτερες μορφές που εμφανίζεται είναι δύο:

Η πρώτη αφορά σε όλες εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν στα παιδιά να επιτύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Το πρώτο πλαίσιο που διακρίνεται αυτό είναι η οικογένεια. Οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, επιτρέπουν στους γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα σε αντιδιαστολή με τα οικογένειες που δεν έχουν ομαλές σχέσεις ή που οι γονείς εργάζονται και δεν έχουν τον ανάλογο χρόνο. Εφόσον οι γονείς διαθέτουν και το μορφωτικό υπόβαθρο να βοηθήσουν ουσιαστικά τα παιδιά τους, τότε δεν χρειάζεται η πρόσληψη δασκάλου, αλλά και τα ίδια τα παιδιά πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο. Σε αυτό το επίπεδο, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να ανιχνεύεται και στα συγγενικά δίκτυα ή σε επίπεδο γειτονιάς εφόσον υπάρχουν ομαλές σχέσεις συνεργασίας που στηρίζονται στην εμπιστοσύνη.

Η δεύτερη μορφή εμφανίζεται στο ίδιο το πλαίσιο του σχολείου. Το σχολείο, όπως, αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι και χώρος που αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις. Οι ομαλές σχέσεις μεταξύ καθηγητών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των ίδιων τα μαθητών, επιτρέπουν την ανάπτυξη συνεργασίας που δεν περιορίζονται μόνο στην επιπλέον βοήθεια στα μαθήματα, αλλά και αργότερα όταν τα παιδιά μεγαλώνουν και εισέρχονται στην αγορά εργασίας.

Στις δύο μορφές όμως διακρίνεται και πάλι μια αναλογία στη σχέση «κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και μέγεθος κοινωνικού κεφαλαίου». Αυτό συμβαίνει γιατί όσο υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο έχουν τα πρόσωπα όπου αλληλοϋποστηρίζονται και συνεργάζονται τόσο μεγαλύτερη ποιότητα και ποσότητα κοινωνικού κεφαλαίου διαθέτουν. Σε εμπειρικό επίπεδο η σχέση αυτή διαπιστώνεται και σε ιδιωτικά σχολεία όπου φοιτούν παιδιά υψηλότερης κοινωνικο-οικονομικής στάθμης. Η επιτυχία τους στο σχολείο αλλά και μεταγενέστερα, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούν. Σε αυτά τα σχολεία φαίνεται

περισσότερο καθαρά η ρήση: «Δεν έχει τόσο σημασία τι ξέρεις, αλλά ποιον ξέρεις».[26]

[26] Βλ. Gradstein, M., Justman, M. (2000),"The Political Economy of Education. Human Capital, Social Capital and Public Schooling", *European Economic Review*, vol 44, pp. 879-890
Groninger, L.G, Lee, V. E., (2001), "Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance", *Teachers College Records*, vol 103, no 4, pp. 548-581
Morgan, S. (2000), "Social Capital, Capital Goods and the Production of Learning", *Journal of Socio-economics*, no 29, pp. 591-595.

Κεφάλαιο 5

Κοινωνικός αποκλεισμός και ένταξη μεταναστών στη χώρα υποδοχής

Οι νέες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που βιώνουν οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής αποτελούν μια πραγματικότητα. Από τη μια πλευρά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα άγνωστο πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, γεγονός το οποίο τους οδηγεί εκ των προτέρων σε μειονεκτικότερη θέση σε σχέση με όσους έχουν γεννηθεί, μεγαλώσει και κοινωνικοποιηθεί στο περιβάλλον αυτό. Από την άλλη, οι μετανάστες, ειδικά στην Ελλάδα που είναι κυρίως οικονομικοί[27], με την είσοδό τους στη χώρα υποδοχής αυτομάτως τοποθετούνται στη βάση της οικονομικής και κοινωνικής πυραμίδας. Οι ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στη χώρα προέλευσης, παρά τις αξιωματικές παραδοχές της διαπολιτισμικής αγωγής περί ισοτιμίας της παιδαγωγικής εκπαίδευσης διαφορετικών πολιτισμών, είναι πιθανόν να είναι κοινωνικά και οικονομικά ανεπαρκείς στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Στο βαθμό που μία διάσταση της λειτουργίας της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση των αναγκαίων γνώσεων που θα είναι χρήσιμες στην αγορά εργασίας, η δομή της εκπαίδευσης έχει προσαρμοστεί στα δεδομένα και στις ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνίας. Είναι λοιπόν φυσικό σε πολλά επαγγέλματα να απαιτείται διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο σε διαφορετικό περιβάλλον.

Οι μετανάστες, επομένως, βιώνουν σε μεγάλο ποσοστό όλα εκείνα τα αρνητικά χαρακτηριστικά της «βάσης της οικονομικής και κοινωνικής πυραμίδας» που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την ανέλιξή τους στη νέα κοινωνία. Το ίδιο βέβαια συμβαίνει και για ένα μεγάλο μέρος του «ντόπιου» πληθυσμού της χώρας υποδοχής. Όμως, το σημείο εκκίνησης για τους μετανάστες βρίσκεται ακόμα πιο πίσω. Οι λόγοι, που εξαρτώνται από μια σειρά ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ίδιων των μεταναστών αλλά και της χώρας υποδοχής, είναι οι εξής:

---

[27] Καβουνίδη, Τ. (1996), «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Έννοια, Κοινοτικές Πρωτοβουλίες, Ελληνική Εμπειρία και Διλήμματα Πολιτικής», στο Δ. Καραντίνος et al (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε, σσ. 47-79

α) Η πιθανή ύπαρξη ξενοφοβικής κοινής γνώμης στη χώρα υποδοχής. Αν έχουν αναπτυχθεί ρατσιστικά στερεότυπα στην κοινή γνώμη, το φαινόμενο του ανταγωνισμού και της σύγκρουσης με τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις της χώρας είναι πιθανό, στο βαθμό που αναπτύσσεται ανταγωνισμός στις χαμηλότερες- ανειδίκευτες θέσεις της αγοράς εργασίας. Το ενδεχόμενο αποτέλεσμα είναι να συμπιεσθούν οι μισθοί προς τα κάτω, αλλά και να εμφανιστεί υψηλή ανεργία σε αυτές ακριβώς τις θέσεις εργασίας. Ειδικά σε χώρες που δεν αποτελεί ουσιαστική πραγματικότητα η ύπαρξη «βασικού-ελάχιστου μισθού», ο ανταγωνισμός μπορεί να οδηγήσει σε πολύ χαμηλά επίπεδα πραγματικών μισθών. Σε αυτό τον ανταγωνισμό μεταξύ χαμηλότερων τάξεων και μεταναστών, οι ντόπιοι πληθυσμοί έχουν το πλεονέκτημα της πίεσης μέσω της ψήφου, αλλά και λόγω της ύπαρξης κοινωνικών και οικονομικών δικτύων που προσφέρουν ένα δίχτυ ασφαλείας που τους διασώζει από την εξαθλίωση.

β) Η δεύτερη διάσταση αφορά στο βαθμό ξενοφοβίας και ρατσισμού στη χώρα υποδοχής. Κατά πόσο δηλαδή οι προσλήψεις στην αγορά εργασίας βασίζονται σε αξιοκρατικά κριτήρια, ή υπεισέρχεται το χαρακτηριστικό της φυλής ως αποφασιστικός παράγοντας για μια αμειβόμενη θέση.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι μετανάστες έχουν μια σειρά από συγκριτικά μειονεκτήματα ως προς την αποδοχή και δημιουργική ένταξή τους στη χώρα υποδοχής. Αυτά τα μειονεκτήματα (disadvantages) μεταφράζονται και ως αποκλεισμοί από ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκαν μια σειρά από κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι που οδηγούν τους μετανάστες σε παγίδα φτώχιας και εκμετάλλευσης και συνεπώς σε έναν κύκλο αναπαραγωγής της δυστυχίας τους. Οι πιθανότητες να ξεφύγουν ορισμένοι από αυτόν τον κύκλο, σχετίζονται τόσο με τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους αλλά και με το κατά πόσο υπάρχουν οι αντικειμενικές συνθήκες ώστε να παρουσιάσουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Μια δυναμική σύλληψη των διαφορετικών αποκλεισμών που βιώνουν οι μετανάστες, εξετάζεται μέσα από ένα σύγχρονο θεωρητικό πρίσμα ανάλυσης στην κοινωνιολογία. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού περιγράφει και μελετά τις διαφορετικές όψεις των προηγούμενων μειονεκτημάτων και αποκλεισμών, μέσα από τη δυναμική τους

αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, τα διαφορετικά μειονεκτήματα που χαρακτηρίζουν ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες πληθυσμού έχουν μια κοινή αφετηρία.

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι μια κοινωνική κατασκευή. Αν και αμφισβητήθηκε, χρησιμοποιήθηκε από πολιτικούς και επιστήμονες από το 1990 και μετά[28]. Πρόκειται για μια δυναμική έννοια που δεν αφορά μόνο σε οικονομικά φαινόμενα όπως η φτώχεια, αλλά σε μια σειρά από χαρακτηριστικά που καθιστούν δυσχερή την ισότιμη συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνική και πολιτική ζωή μιας κοινωνίας. Οι μαρξιστές θα μπορούσαν να ισχυριστούν ότι κοινός παρονομαστής στις περιπτώσεις αποκλεισμού αποτελεί η θέση του ατόμου απέναντι στα μέσα παραγωγής. Συνεπώς, ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την οικονομική δυνατότητα των ατόμων. Οι επικριτές της χρήσης του όρου τονίζουν ότι δεν αφορά σε κάτι καινούριο, αλλά σε μια συνοπτική έννοια όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που δημιουργούν τις βάσεις της κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας. Αυτός ο ισχυρισμός συνεπικουρείται από τη διαπίστωση ότι στις περισσότερες περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού, το οικονομικό διαδραματίζει βασικό ρόλο.

Η δεύτερη βάση κριτικής, των αριστερών κυρίως αντιλήψεων, σχετίζεται με το γεγονός ότι οι κοινωνικοί αποκλεισμοί νοούνται ως ένα φαινόμενο που μπορεί να καταπολεμηθεί με σχεδιασμένες πολιτικές και δράσεις. Αποτελεί δηλαδή ένα πρόβλημα το οποίο δύναται να επιλυθεί στο πλαίσιο του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Κατά μία έννοια, ο όρος εμπεριέχει τη διάσταση της μη δυνατότητας συμμετοχής στην κοινωνική ζωή, εξαιτίας ορισμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των αποκλεισμένων ομάδων και όχι επειδή το ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα στηρίζεται στην αναπαραγωγή της ανισότητας. Η διάσταση αυτή δίδεται όταν στην οικοδόμηση του ορισμού συμπεριλαμβάνεται και η έννοια των κοινωνικών δικαιωμάτων. «Αποκλεισμός σημαίνει η ύπαρξη περιορισμών στην πρόσβαση. Σημαίνει αδυναμία υλοποίησης των κοινωνικών δικαιωμάτων»[29]. Αλλά όπως επισημαίνει η Καβουνίδη, αυτό είναι αποτέλεσμα άλλων αποκλεισμών, όπως στην παιδεία,

---

[28] Παπαδοπούλου, Δ. (2002), «Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εισαγωγή στην Έννοια και τη διαδικασία», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 43-47

[29] Καβουνίδη Τ. (1996), σ. 53

στην πληροφόρηση κ.λπ[30]. Αποτελεί δηλαδή, για τις αριστερές αντιλήψεις έναν όρο που υποκρύπτει τα διαρθρωτικά προβλήματα του καπιταλιστικού συστήματος και δεν αφορά σε ένα θέμα προς επίλυση στο ίδιο το πλαίσιό του.

Ωστόσο, ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια δυνατή σε σύλληψη έννοια, ακριβώς επειδή εξετάζει μια δυναμική πραγματικότητα που συμπεριλαμβάνει τόσο τους οικονομικούς όσο και τους μη οικονομικούς λόγους. Κατά δεύτερο λόγο, αναδεικνύει τους ιδιαίτερους σύνθετους παράγοντες που έχουν ως αποτέλεσμα τη μη δυνατότητα ισότιμης ένταξης ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Για παράδειγμα, η φτώχεια αποτελεί μια κατάσταση κατά την οποία κάποιος άνθρωπος δεν έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει τα απαραίτητα αγαθά και υπηρεσίες, τις οποίες αποκτά η πλειονότητα των ανθρώπων σε μια κοινωνία. Είναι γνωστό όμως ότι η φτώχεια είναι συνδεδεμένη και με μια σειρά άλλων παραγόντων που την αναπαράγουν. Δηλαδή, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου, τον τόπο κατοικίας, το μορφωτικό του επίπεδο, τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται στη ζωή. Η φτώχεια του είναι αποτέλεσμα άλλων αποκλεισμών και οδηγεί σε άλλους αποκλεισμούς. Εδώ ακριβώς βρίσκεται η διαφορά μεταξύ φτώχιας και αποκλεισμού. Η φτώχεια είναι μια κατάσταση, αλλά ο αποκλεισμός είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία[31]. Ο κοινωνικός αποκλεισμός ορίζεται ευρύτερα και αφορά σε ένα σύνολο παραγόντων που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό και όχι μόνο στη φτώχια[32].

Κατά τους Μυλωνά και Μάνεση, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού υποδηλώνει την ύπαρξη μιας διαχωριστικής γραμμής μεταξύ του κοινωνικού «εντός» και του κοινωνικού «εκτός» και φανερώνει τη μη σχέση μεταξύ τους[33]. Αφορά στο διαχωρισμό ανάμεσα σε ενταγμένους (insiders) και μη ενταγμένους (outsiders) σε μια κοινωνία. Ο όρος «ένταξη», ωστόσο, είναι προβληματικός. Κατά πρώτο λόγο πρέπει να προσδιορίζεται το σύνολο των

---

[30] Στο ίδιο

[31] Παπαδοπούλου, Δ. (2002), σ. 46

[32] Sissouras, A., Karokis, A.(1996), "Constructing Safety Net Policies Against Social Exclusion: Limitations and Perspectives", Conference on Poverty and Social Exclusion in the Mediterranean Area.

[33] Μυλωνάς, Θ., Μάνεσης, Ν. (1996), «Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός Αρχίζει από το Σχολείο», *Διεθνές Συνέδριο: Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, σ. 564

χαρακτηριστικών που έχει κάποιος άνθρωπος ώστε να τον θεωρήσουμε πλήρως ενταγμένο. Από αυτή την άποψη πρέπει να προσδιοριστεί επακριβώς το όριο του εισοδήματος, η θέση του στην αγορά εργασίας, το απαραίτητο μορφωτικό υπόβαθρο, η ψυχική και σωματική του υγεία και γενικά ένα πλήθος χαρακτηριστικών τα οποία όχι μόνο γίνονται αποδεκτά σε μια κοινωνία, αλλά και του επιτρέπουν να αντεπεξέλθει με επιτυχία στους στόχους που ο ίδιος έχει θέσει. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, ένας διαχωρισμός μεταξύ ενταγμένων και μη ενταγμένων θα είναι αναγκαστικά σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετος. Συνεπώς, ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά σε κοινωνικές κατηγορίες και πρόσωπα τα οποία διαφέρουν σημαντικά από το πλασματικό και κοινωνικά κατασκευασμένο υπόδειγμα του «μέσου πολίτη».

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ορίσει τον κοινωνικό αποκλεισμό ως μια καινούρια πολυδιάστατη μορφή αποστέρησης στα κράτη-μέλη της. Στο πλαίσιο της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, διαπιστώνεται ότι υφίσταται αποκλεισμός ενός σημαντικού τμήματος του πληθυσμού των χωρών από τον τρόπο ζωής που απολαμβάνουν οι πολλοί. Το γεγονός αυτό αποτελεί πηγή ανασφάλειας αλλά και ουσιαστικής στέρησης των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών. Η αιτία προσδιορίζεται ως η οικονομική και βιομηχανική αναδιάρθρωση που έχει ως «θύματα» τις πιο ευαίσθητες κατηγορίες του πληθυσμού[34]. Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1989, ύστερα από την απόφαση του Συμβουλίου και των Υπουργών Κοινωνικών Υποθέσεων, την περίοδο που υιοθετήθηκε ο Κοινωνικός Χάρτης[35].

Η ιδιαιτερότητα του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός» προσδιορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Αποτελεί μια έννοια πολυδιάστατη. Περιγράφει κοινωνικά φαινόμενα που μπορεί να είναι διαφορετικής φύσης. Κοινωνικά αποκλεισμένοι δύναται να είναι φορείς του AIDS, μακροχρόνια άνεργοι, οικονομικοί μετανάστες, κάτοικοι ακριτικών περιοχών κ.λπ. Σε όλες, όμως, αυτές

[34] European Community Program (1993), *To Foster the Social and Economic Integration of the Least Privileged Groups*, A Midway Report.
[35] Καβουνίδη, Τ. (1996), σ. 49

τις περιπτώσεις υπάρχει ένα κοινό γνώρισμα: Τα άτομα αποκλείονται από ορισμένες διαστάσεις της κοινωνικής ζωής.

2. Είναι μια έννοια πολιτικής διαχείρισης. Η Παπαδοπούλου υπογραμμίζει πως «η έννοια «αποκλεισμός» είναι ένα προϊόν που παράγεται από την ανάγκη πολιτικής διαχείρισης των διαρθρωτικών αλλαγών της οικονομικής και πολιτικής τάξης»[36]. Στα πλαίσιο αυτό διακρίνονται οι άνθρωποι σε ενταγμένους και μη ενταγμένους.
3. Αποτελεί μια έννοια «ορίζοντα». Με τον όρο αυτό εγκαινιάζονται νέα πεδία στην κοινωνική έρευνα, καθώς μεταβάλλεται η οπτική γωνία που θεωρεί η επιστημονική σκέψη τα κοινωνικά φαινόμενα.
4. Είναι μια έννοια που αναφέρεται σε διαδικασία και όχι σε κατάσταση[37]. Στην περίπτωση του κοινωνικού αποκλεισμού, γίνεται αναφορά σε καταστάσεις που οδηγούν σε φαινόμενα αποκλεισμού. Ορισμένες καταστάσεις είναι πιθανόν να μην οδηγήσουν σε αποκλεισμό. Εξαρτάται από το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον αν ορισμένα χαρακτηριστικά-καταστάσεις οδηγήσουν σε αυτό το αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος με εισόδημα που τον κατατάσσει κάτω από τη γραμμή της φτώχιας, βιώνει την οικονομική αποστέρηση, μη δυνάμενος να αποκτήσει κάποια αγαθά. Αν ο κοινωνικός του περίγυρος βιώνει την ίδια κατάσταση, δεν υφίσταται αποκλεισμός από το κοινωνικό περιβάλλον. Ένας άνεργος νέος, όμως, εφόσον οι φίλοι του εργάζονται, αποκλείεται από τις δραστηριότητες που απαιτούν κάποια έξοδα τα οποία οι φίλοι του μπορούν να καλύψουν αλλά εκείνος όχι[38].

Η υιοθέτηση του όρου στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι δράσεις καταπολέμησής του που έχουν σχεδιαστεί έχουν ως βάση την παραδοχή ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν μπορεί να καταπολεμηθεί με παραδοσιακά μέτρα κοινωνικής πολιτικής[39]. Αυτό συμβαίνει γιατί ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν νοείται μόνο ως απόρροια της κοινωνικής ανισότητας καθ'

---

[36] Παπαδοπούλου, Δ. (2002), σ. 49
[37] Στο ίδιο, σ. 47
[38] Βλ. Πατινιώτης, Ν. (2002), «Ανεργία και Ψυχική Υγεία», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 99-104
[39] Καβουνίδη, Τ. (1996), σ. 54

εαυτής. Ο Serge Paguam προσδιόρισε τους τρεις άξονες λειτουργίας του κοινωνικού αποκλεισμού:

α) Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι κοινωνικές ανισότητες εμφανίζονται σχεδόν σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής: Σε σχέση με τη μόρφωση, το φύλο, τη φυλή, το εισόδημα, το επίπεδο διαβίωσης κ.λπ. Αποτελούν τους προσδιοριστικούς παράγοντες που είτε αποκλείουν πρόσωπα και κοινωνικές κατηγορίες, είτε τα εντάσσουν, τα κάνουν αποδεκτά.

β) Η απώλεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο κοινωνικός αποκλεισμός ερμηνεύεται και ως παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αποκλεισμένων κοινωνικών κατηγοριών αποτελούν τροχοπέδη όχι μόνο για την άσκηση των δικαιωμάτων αυτών, αλλά και αιτίες για την άγνοια της ύπαρξής τους. Συνεπώς, τα κατοχυρωμένα δικαιώματα, οι επιλογές και ελευθερίες που τους προσφέρονται δεν ασκούνται, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όλα αυτά έχουν απολεσθεί στην πράξη. Τα δικαιώματα υφίστανται εφόσον είναι δυνατόν να ασκηθούν χωρίς οποιουσδήποτε φραγμούς και περιορισμούς. Η έλλειψη μόρφωσης, η ανεπαρκής πληροφόρηση, αλλά και οι εκάστοτε σχέσεις εξουσίας, με αδύναμο μέρος τον παράγοντα που θέλει να ασκήσει τα δικαιώματά του, αποτελούν ορισμένους λόγους.

Γ) Η χαλάρωση και η διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί και άμεση απόρροια της έλλειψης κοινωνικής συνοχής, καθώς και της σύγχρονης ατομοκεντρικής κοινωνίας. Όσο οι κοινωνικοί δεσμοί είναι ισχυροί τόσο πιο απίθανο είναι κάποιος να βιώσει αισθήματα κοινωνικής αποστέρησης. Η οικογένεια και τα συγγενικά δίκτυα προηγούμενων εποχών αποτελούσαν τη δικλίδα ασφαλείας ότι τα μέλη της θα προστατεύονταν στο πλαίσιό τους, θα έβρισκαν φροντίδα και υποστήριξη. Η αποβολή από αυτές ήταν στοιχείο στιγματισμού και περιθωριοποίησης, αλλά εξαρτιόταν κυρίως από το ίδιο το πρόσωπο αν ήθελε να απομακρυνθεί. Στις σύγχρονες κοινωνίες η περιθωριοποίηση αποτελεί συνήθως μη επιλογή του ατόμου. Ο θεσμός της οικογένειας όπως και οι διαπροσωπικές σχέσεις διέρχονται μια διαρκή κρίση που είναι αποτέλεσμα του σύγχρονου τρόπου οργάνωσης της κοινωνίας. Συνεπώς,

το μέγεθος του κοινωνικού αποκλεισμού συναρτάται άμεσα και από το επίπεδο και την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων, καθώς και από την ύπαρξη αλληλεγγύης που επιδρά ως προστατευτικό δίχτυ ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό[40].

Σε συνάρτηση με τους λόγους αυτούς, διακρίνονται τέσσερις τύποι κοινωνικού αποκλεισμού, οι οποίοι βρίσκονται σε στενή συνάφεια μεταξύ τους:

α) Ο αποκλεισμός από τις δημοκρατικές διαδικασίες. Η μη ένταξη, σε αυτή τη διάσταση, περιγράφεται ως ο αποκλεισμός από τη συμμετοχή στην πολιτική διάσταση της κοινωνικής ζωής (civic exclusion).

β) Ο οικονομικός αποκλεισμός, δηλαδή ο αποκλεισμός από την αγορά (economic exclusion).

γ) Ο αποκλεισμός από τις λειτουργίες του κοινωνικού κράτους. Αυτό που αναφέρεται ως αποκλεισμός από την έμπρακτη διεκδίκηση των κοινωνικών δικαιωμάτων (social exclusion).

δ) Ο αποκλεισμός από τα συγγενικά δίκτυα, την οικογένεια και την κοινότητα (interpersonal exclusion)[41].

Όπως κάθε κοινωνικό φαινόμενο, έτσι και ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν αποτελεί μια αποφορτισμένη από κοινωνικά στερεότυπα πραγματικότητα. Η φτώχια, και οι αποκλεισμοί που παράγει δεν είναι αποκλειστικά οικονομικής φύσης, αλλά ούτε και κοινωνική εκροή που παράγεται από καθ' εαυτή την έλλειψη αγοραστικής δύναμης. Υφίστανται και τα στερεότυπα που αμβλύνουν ή μεγεθύνουν την έκταση και το μέγεθος της κοινωνικής αποστέρησης[42]. Σε κάθε κοινωνικό φαινόμενο αποκλεισμού διακρίνεται μια κάθετη σχέση. Η βάση που αποτελεί το αντικειμενικό χαρακτηριστικό (φύλο, φυλή κ.λπ), δηλαδή ένα γνώρισμα που έχει μια εύκολα αναγνωρίσιμη υπόσταση από όλους, οδηγεί σε εύκολα προσδιορίσιμους αποκλεισμούς, οικονομικούς και κοινωνικούς, αλλά και η νοητική-κοινωνική κατασκευή, η οποία αποτελεί μέρος της συλλογικής

---

[40] Βλ. Παπαδοπούλου, Δ. (2002)

[41] Τσακλόγλου, Π. (2002), «Φτώχια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μεθοδολογικά Προβλήματα και εμπειρικές προσεγγίσεις», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σ. 152.

[42] Ζάννης, Π. (2002), «Ο Ρόλος των Ανθρωπιστικών Οργανώσεων του Τρίτου Τομέα στην Καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός

συνείδησης μιας κοινωνίας, οδηγεί σε εντονότερα ή ηπιότερα φαινόμενα κοινωνικής αποστέρησης. Αυτή η κάθετη σχέση προσδιορίζει και το συνολικό μέγεθος του αποκλεισμού ενός ατόμου[43]. Για παράδειγμα, ένας άνεργος νέος επειδή δεν έχει εργασία δεν έχει αναγκαστικά και αγοραστική δυνατότητα, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να αντεπεξέλθει σε δραστηριότητες για τις οποίες είναι απαραίτητο κάποιο ελάχιστο εισόδημα. Ο πρώτος αποκλεισμός συντελείται σε αυτό το πρώτο αντικειμενικά προσδιορισμένο στάδιο. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στις κοινωνικές συνέπειες από αυτή την πραγματικότητα, η οποία τον αναγκάζει να ελαχιστοποιεί τις κοινωνικές σχέσεις που απαιτούν επιπλέον οικονομικό κόστος για τον ίδιο. Αποκλείεται δηλαδή από κοινωνικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις οι οποίες έχουν καθοριστική επίδραση στην ψυχική ευεξία του. Το τρίτο επίπεδο αφορά στα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί στο κοινωνικό σώμα από τον προσδιορισμό «άνεργος». Η έννοια «άνεργος» είναι συνυφασμένη με την αποτυχία, την ανεπάρκεια, την τεμπελιά. Αυτό το στερεότυπο δημιουργεί συνειρμούς που έχουν ιδιαίτερα επιβαρυντική επίδραση στον ψυχισμό του ατόμου. Ο ίδιος, με την πάροδο του χρόνου αρχίζει να αισθάνεται ότι δεν αποτελεί το θύμα ενός διαρθρωτικού προβλήματος του καπιταλισμού, αλλά βιώνει το αίσθημα της προσωπικής αποτυχίας, με αποτέλεσμα να θεωρεί ως υπαίτιο τον εαυτό του[44].

Ανάλογα με το είδος και την ένταση του κοινωνικού αποκλεισμού (κάθετη σχέση) είναι πιθανό το άτομο να υπαχθεί και σε άλλες κατηγορίες κοινωνικού αποκλεισμού[45]. Δηλαδή ο αποκλεισμός του άνεργου νέου μπορεί να οδηγήσει, για παράδειγμα, στην πρόκληση παροδικών ή μόνιμων καταθλιπτικών εκδηλώσεων, με αποτέλεσμα να στιγματιστεί ως «ψυχικά μη ισορροπημένος», εντείνοντας τον αποκλεισμό του, μέσα από τα στερεότυπα που έχουν αναπτυχθεί για τους «ψυχικά μη υγιείς».

Με βάση τον ορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού που συμπεριλαμβάνει την έννοια της μη δυνατότητας χρήσης των κοινωνικών

---

[43] Στο ίδιο, σσ. 76-77

[44] Έχουν μελετηθεί τα στάδια των ψυχικών μεταπτώσεων στους ανέργους. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της «ενεργητικότητας», το δεύτερο της «αναμονής», το τρίτο της «παθητικότητας». Βλ. Λεχουρίτης. Γ. (2002), «Οι Ψυχολογικές Επιπτώσεις της Ανεργίας», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 105-110. Επιπλέον βλ. Πατινιώτης, Ν. (2002), σσ. 99-104

[45] Ζάννης, (2002), σ. 77

δικαιωμάτων, ο αποκλεισμός στην εκπαίδευση εμφανίζεται με τη μορφή περιορισμού άσκησης των συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων[46]. Η μέτρηση της έκτασης και της έντασης του φαινομένου, κατά τον Χρυσάκη, προσδιορίζεται από δύο κατηγορίες δεικτών που αφορούν:

α) Στις ανισότητες ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες ως προς το επίπεδο εκπαιδευτικών ευκαιριών, και

β) Στις ανισότητες πρόσβασης σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, που οφείλονται σε ιδιαίτερα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά[47].

Όπως επισημαίνει ο Χρυσάκης, «αποκλεισμός σημαίνει πολλαπλή αποξένωση»[48]. Ποιες όμως είναι εκείνες οι ιδιαίτερες διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού, που οδηγούν τους μετανάστες στον αποκλεισμό από την εκπαίδευση; Στους παράγοντες αυτούς θα πρέπει να συνυπολογιστούν τόσο τα χαρακτηριστικά των μεταναστών ως χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ενός πληθυσμού, όσο και η ιδιαιτερότητά τους. Ας αναφερθούμε πρώτα στους γενικότερους παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επιτυχία.

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση, αλλά και ο βαθμός επιτυχίας σε αυτή, συναρτώνται άμεσα με τις οικονομικές δυνατότητες των γονέων. Υπάρχει διαπιστωμένη σχέση μεταξύ κοινωνικο-οικονομικής ανισότητας και ανισότητας πρόσβασης στην εκπαίδευση. Δεν είναι φυσικά τυχαίο ότι στη συντριπτική πλειονότητα των φτωχών νοικοκυριών, ο αρχηγός τους δεν έχει τελειώσει το δημοτικό ή είναι απόφοιτος του δημοτικού σχολείου σε ποσοστό 80%[49]. Ο Φακιολάς σημειώνει πως το σχολείο δεν είναι παραγωγός κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά αναπαραγωγός[50]. Εξασφαλίζει την επιβίωση και διατήρηση του status quo μέσω της αναπαραγωγής της εξουσίας των κυρίαρχων στρωμάτων, παρέχοντας στα παιδιά τους ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Κατά τους Μυλωνά και Μάνεση, το σχολείο έχει να διεκπεραιώσει δύο αποστολές. Η πρώτη είναι να προετοιμάζει και να αναπαράγει την ελίτ μέσω της διδασκαλίας και μετάδοσης της επίσημης υψηλής κουλτούρας. Η δεύτερη είναι να αξιολογεί τους μαθητές βάσει των προδιαγραφών αυτής της επίσημης

---

[46] Στο ίδιο, σ. 88
[47] Στο ίδιο
[48] Χρυσάκης, Μ. (1996), «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαιδευτικές Ανισότητες», στο Δ. Καραντίνος et al (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε, σ. 87
[49] Στο ίδιο, σ. 111
[50] Φακιολάς, (2002)

κουλτούρας και να πιστοποιεί τις δυνατότητές τους. Όσοι δεν ανταποκρίνονται σε αυτές τις προδιαγραφές, τους αποκλείει ή τους ωθεί στον αυτοαποκλεισμό[51]. Αυτές οι συγκρουσιακές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου, δηλαδή ως δίαυλος στελέχωσης της κοινωνικής πυραμίδας, δεν υποδηλώνουν μόνο την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά, ιδιαίτερα στη δεύτερη προσέγγιση, το σχολείο λειτουργεί ως «φίλτρο» για τα άτομα των υπόλοιπων στρωμάτων. Δηλαδή επιτρέπει την ανοδική κοινωνική κινητικότητα σε άτομα που είναι δυνατόν να συμβάλουν στην αναπαραγωγή του συστήματος.

Με ποιον τρόπο όμως επιτυγχάνεται αυτή η λειτουργία του σχολείου και με ποιον τρόπο παράγει και αναπαράγει τον κοινωνικό αποκλεισμό των χαμηλότερων στρωμάτων;

Μια πρώτη διάσταση αφορά στις οικονομικές δυνατότητες των οικογενειών να χρηματοδοτήσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Στα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε το εξής βασικό συμπέρασμα: «Εξοστρακισμένοι του εκπαιδευτικού συστήματος είναι παιδιά φτωχών οικογενειών»[52] [53]. Στις ηλικιακές κατηγορίες «14-19» και «20-29» ετών, τα άτομα των φτωχών οικογενειών που δεν κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση ανέρχονται στο επταπλάσιο σε σχέση με τις μη φτωχές οικογένειες[54]. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η οικονομική δυνατότητα των οικογενειών προσδιορίζει σε ένα μεγάλο βαθμό και τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, η σχολική αποτυχία δεν προσδιορίζεται μόνο από την κοινωνικο- οικονομική προέλευση των μαθητών, αλλά φανερώνεται και μέσω των κοινωνικών σχέσεων που έχουν αναπτύξει οι μαθητές μεταξύ τους. Στην πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα των Μυλωνά και Μάνεση, διαπιστώνεται ότι και μέσα στο ίδιο το πλαίσιο του σχολείου, δημιουργείται ένας διαχωρισμός μεταξύ παιδιών «ενταγμένων και μη ενταγμένων οικογενειών». Σύμφωνα με

---

[51] Μυλωνάς και Μάνεσης, (1996), σ. 565

[52] Χρυσάκης, Μ. (1996), σ. 114

[53] Ως γραμμή της σχετικής φτώχιας στην έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε., επιλέχθηκε ο ορισμός: «φτωχά είναι τα νοικοκυριά των οποίων η ισοδύναμη μέση μηνιαία κατανάλωση δεν υπερβαίνει το 55% της αντίστοιχης μέσης κατανάλωσης του συνόλου των νοικοκυριών του δείγματος. Βλ Χρυσάκης, (1996), σ. 114

[54] Στο ίδιο

τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, καταλήγουν ότι υπάρχουν «δύο κόσμοι στο σχολείο». Οι συναναστροφές και οι παρέες των παιδιών, δηλαδή τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν παρέες είτε στην τάξη είτε στο παιχνίδι, έχουν ιδιαίτερα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά. Φυσικά, αυτό αποτελεί μία σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητη διαδικασία. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό status τείνουν να συναναστρέφονται με παιδιά ανάλογων οικογενειών[55]. Συνεπώς και μέσα στο ίδιο το πλαίσιο του σχολείου λειτουργεί ο αποκλεισμός. Ο συνδυασμός των οικονομικών δυσχερειών των παιδιών φτωχότερων οικογενειών με τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν στο ίδιο το πλαίσιο του σχολείου οδηγούν τα φτωχότερα παιδιά σε ένα διαφορετικό δρόμο από τους διακηρυγμένους στόχους του σχολείου. Τα παιδιά αυτά αποτελούν μαθητές που τόσο η κοινωνία όσο και το ίδιο το σχολείο τους ωθούν προς τον αποκλεισμό, ή τους ωθούν στο να «αυτοαποκλείονται». Ο αυτοαποκλεισμός τους παράγεται από την ίδια την εμπειρία που βιώνουν στο σχολείο. Υπάρχουν επίσης δυσχέρειες να αντεπεξέλθουν στα δύσκολα μαθήματα, κυρίως στα μαθηματικά και στη φυσικοχημεία, στα οποία χρειάζεται πρόσθετη φροντιστηριακή εκπαίδευση[56]. Αυτές οι δυσχέρειες είναι οικονομικές.

Επιπλέον, ο Φακιολάς σημειώνει ότι τα παιδιά αυτά έχουν αποκτήσει και μια νοοτροπία «αυτοαποκλεισμού» από τα υψηλά επαγγέλματα. Πιστεύουν πως δεν έχουν τις δυνατότητες να τα ακολουθήσουν, γι' αυτό επιλέγουν εν τέλει τεχνικά ή χειρωνακτικά επαγγέλματα. Επιπλέον διαπιστώνει, μέσα από στατιστική έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε., ότι τα παιδιά αυτά σε μεγάλο βαθμό είναι εκτός του «πελατειακού» συστήματος, με αποτέλεσμα να μην έχουν εύκολα επαγγελματική διέξοδο[57]. Επίσης, ο αποκλεισμός από τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης λειτουργεί και διαγενεακά[58]. Αναπαράγεται δηλαδή η σύσταση των χαμηλότερων στρωμάτων της οικονομικής και κοινωνικής πυραμίδας με άτομα των ίδιων οικογενειών. Ο αποκλεισμός, διαμέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει τη στατιστική επιβεβαίωση της ευρέως διαδεδομένης άποψης: «Τα παιδιά των εργατών θα γίνουν και αυτά εργάτες».

---

[55] Μυλωνάς και Μάνεσης, (1996)
[56] Φακιολάς, (2002), σ. 117
[57] Στο ίδιο, σσ. 118-119
[58] Στο ίδιο, σ. 120

Συνεπώς, διακρίνεται ότι η σχολική αποτυχία, που συνδέεται στενά με τον κοινωνικό αποκλεισμό, δεν διαπιστώνεται μόνο κατά την έξοδο από το σχολείο. Όπως σημειώνουν οι Μυλωνάς και Μάνεσης, «έχουν ήδη μπει σε τροχιά αποτυχίας ενώ βρίσκονται ήδη στο σχολείο. Συνιστούν μια κατηγορία μαθητών σε εκκρεμότητα»[59]. Τους μαθητές αυτούς τους χαρακτηρίζουν ως αποκλεισμένους του «εσωτερικού».

Οι μετανάστες ως κατηγορία, η οποία σε μεγάλο ποσοστό βρίσκεται κάτω από τα όρια της φτώχιας, βιώνει όλα αυτά τα φαινόμενα αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών, όπως και των χαμηλότερων «ντόπιων» κοινωνικών στρωμάτων, ωθούνται στον αποκλεισμό από την εκπαίδευση. Ιδιαίτερα για τους μετανάστες, διαπιστώνεται ότι είναι πολυδιάστατα αποκλεισμένοι, γιατί βιώνουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και των τεσσάρων διαστάσεων κοινωνικού αποκλεισμού:

α) Ο οικονομικός αποκλεισμός είναι δεδομένος λόγω της οικονομικής τους ανεπάρκειας.

Το πρώτο χαρακτηριστικό που περιγράφηκε είναι αυτό της φτώχιας, το γνώρισμα που αποτελεί την αντικειμενικά αναγνωρίσιμη βάση και οδηγεί σε αποκλεισμούς που σχετίζονται με τη χαμηλή αγοραστική δυνατότητα και έχουν ως αποτέλεσμα το χαμηλό βιοτικό επίπεδο και, κατά συνέπεια, τη μη δυνατότητα επιλογής εργασίας. Κάθε επιλογή θέσεως εργασίας αποκλείει σε κάποιο βαθμό τη δυνατότητα ανεύρεσης μιας καλύτερης. Οι μετανάστες προσανατολίζονται σε επιλογές επιβίωσης στην αγορά εργασίας. Ανάλογα με τις αντικειμενικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα υποδοχής, οι επιλογές τους περιορίζονται σε χαμηλότερα αμειβόμενα θέσεις, σκληρότερες συνθήκες εργασίας και εκμετάλλευσης. Ούτως ή άλλως, οι οικονομικοί μετανάστες γίνονται δεκτοί στη χώρα υποδοχής για να καλύψουν θέσεις που το εγχώριο εργατικό δυναμικό δεν τις καλύπτει, λόγω επιλογών διαβίωσης και όχι απλώς επιβίωσης, αλλά και ως φθηνή εργατική δύναμη, που θα αποτελέσει κινητήριο μοχλό ανάπτυξης της χώρας υποδοχής.

Επιπλέον, σε έρευνα του 1999 για τους μετανάστες στο χώρο της Αθήνας, ο Ψημμένος διαπιστώνει ότι η πλειονότητα των οικογενειών των

[59] Μυλωνάς και Μάνεσης, (1996), σ. 567

μεταναστών αριθμεί από τρία έως έξι άτομα[60]. Από αυτά τα άτομα, ένα με δύο έχουν έλθει στην Ελλάδα, ενώ τα υπόλοιπα παραμένουν στη χώρα προέλευσης. Ο αριθμός αυτός καθιστά απαγορευτικό το κόστος των επιπλέον δαπανών για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

β) Οι δυνατότητες πολιτικής ένταξης των μεταναστών σε μια κοινωνία καθώς και τα πολιτικά και δημοκρατικά δικαιώματά τους (civic integration) υφίστανται υποτυπωδώς, δεδομένης της μη άσκησης των πολιτικών τους δικαιωμάτων, εφόσον δεν έχουν αποκτήσει υπηκοότητα. Το μόνο καταφύγιο γι' αυτούς είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, για να προασπίσουν κάποια συμφέροντά τους, στο βαθμό, βέβαια, που αυτά τηρούνται ουσιαστικά στη χώρα υποδοχής.

γ) Ο αποκλεισμός τους από το κράτος πρόνοιας (social exclusion) είναι προφανής, για τους εξής λόγους:

I) Ορισμένα από τα κοινωνικά δικαιώματα αφορούν μόνο στους πολίτες-υπηκόους της χώρας υποδοχής και όχι στους μετανάστες.

II) Η διεκδίκηση των δικαιωμάτων συναρτάται άμεσα με τη γνώση της ύπαρξής τους. Η μη επαρκής γνώση της χώρας υποδοχής και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών καθιστούν δύσκολη τη χρήση αυτών των θεσπισμένων κανόνων προς όφελός τους.

III) Τα κοινωνικά δικαιώματα, φυσικά, δεν αποτελούν μόνο διεκδικήσεις των ατόμων απέναντι στο κράτος. Παραβιάζονται πολλές φορές από πρόσωπα με τα οποία οι μετανάστες διατηρούν εξαρτημένη σχέση, όπως ένας εργοδότης. Ειδικά στην Ελλάδα, μέχρι πρόσφατα, πολλοί μετανάστες εργάζονταν παράνομα, με αποτέλεσμα πολλές φορές να τους εκμεταλλεύονται, αλλά και να μην έχουν τη δυνατότητα να ασφαλιστούν.

δ) Στην περίπτωση της συμμετοχής τους σε δίκτυα αλληλοϋποστήριξης και ασφάλειας (interpersonal integration), οι μετανάστες είναι δυνατόν να βρίσκουν μέσα στις κοινότητές τους τη στήριξη. Θα πρέπει όμως να συνυπολογιστεί πως εφόσον είναι οικονομικοί μετανάστες, δεν έχουν συνήθως τη δυνατότητα ουσιαστικής υποβοήθησής τους.

---

[60] Ψημμένος, Ι. (2002), «Εργασία και Μετανάστες στο χώρο της Αθήνας», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 194-195

Ένας διαφορετικός αποκλεισμός αλλά πάντοτε σε συνάρτηση με τους προηγούμενους, σχετίζεται με τη δυνατότητα διατήρησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Ο αποκλεισμός αυτού του τύπου αντιμετωπίζεται και διαμέσου της δυνατότητας άσκησης πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Η πολιτιστική ταυτότητα αποτελεί μέσο κοινωνικοποίησης, παιδείας και συναίσθησης της συλλογικής ταυτότητας. Ο σύγχρονος όρος της πολιτισμικής διαχείρισης θέτει ως απαραίτητες προϋποθέσεις την εξεύρεση πόρων και την οργανωτική επάρκεια για να είναι δυνατόν ορισμένα πολιτιστικά αγαθά να είναι προσιτά σε όλους[61]. Ο κοινωνικός και οικονομικός αποκλεισμός των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, συνεπώς και των μεταναστών, έχει ως αποτέλεσμα τη μη επαρκή χρηματοδότηση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση την «επιβολή» της κυρίαρχης κουλτούρας. Η Τσακιρίδη-Θεοφανίδη καταλήγει πως αυτού του τύπου ο αποκλεισμός «συντελεί στην ανακύκλωση του ευρύτερου αποκλεισμού τους»[62].

Στην περίπτωση των μεταναστών, επομένως, διαπιστώνονται μια σειρά από αποκλεισμοί που επιδρούν ανασταλτικά στην ομαλή και ισότιμη ένταξή τους σε μια κοινωνία. Οι αποκλεισμοί αυτοί προσδιορίζονται γενικότερα και αφορούν σε όλες τις χαμηλές κοινωνικο-οικονομικές ομάδες μιας κοινωνίας, αλλά διαπιστώνονται και ορισμένες ειδικότερες διαστάσεις που λειτουργούν επιπρόσθετα στην περίπτωση των μεταναστών.

Με στόχο την ανάλυση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των μεταναστών, συμπεραίνεται ότι μια σειρά από ιδιαίτερους αποκλεισμούς λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς το εξής αποτέλεσμα: Τα παιδιά των μεταναστών έχουν να αντιμετωπίσουν εκτός από τις φανερές δυσκολίες προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαστάσεις που δυσχεραίνουν την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής. Οι διαστάσεις αυτές αποτελούν ταυτόχρονα αιτία και αποτέλεσμα. Οδηγούν σε αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια σε σχολική αποτυχία, αλλά και στη μετέπειτα αναπαραγωγή

---

[61] Τσακιρίδη-Θεοφανίδη, Ο. (1996), «Από την πολιτισμική στη Διαπολιτισμική διαχείριση για την καταπολέμηση του «Πολιτισμικού» Αποκλεισμού»: Η Περίπτωση των Τσιγγάνων και Πομάκων», *Διεθνές Συνέδριο: Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, σσ. 751-763

[62] Στο ίδιο, σ. 752

της ανισότητας, στις ίδιες ακριβώς συνθήκες που τους αποκλείουν από την εκπαίδευση. Από μια μακρο-κοινωνική θεώρηση, σε μια χώρα όπου δεν υφίστανται σημαντικές αλλαγές στις κοινωνικές δομές και στην κοινωνική πυραμίδα, παρουσιάζονται λίγες ευκαιρίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα στα άτομα που ανήκουν στις χαμηλότερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις. Σε αυτό το πλαίσιο και η εκπαίδευση ως θεσμός αντικατοπτρίζει την αναγκαιότητα αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων.

Διαπιστώνονται, λοιπόν, οι ποικίλες εξωεκπαιδευτικές διαστάσεις που επιδρούν καθοριστικά στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σχολική επιτυχία είναι μία σε μεγάλο βαθμό κοινωνική κατασκευή, η οποία ωστόσο καθορίζεται και επηρεάζεται τόσο από το ευρύτερο περιβάλλον όσο και από το ίδιο το περιβάλλον του σχολείου. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους παραδοσιακούς θεσμούς κοινωνικοποίησης, κοινωνικού ελέγχου, αλλά και έναν θεσμό που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Εντούτοις, οι ανισότητες δεν εμφανίζονται μόνο στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου. Το σχολείο αποτελεί μάλλον τον τελευταίο μηχανισμό που δύναται να αποκλείει ή να εντάσσει ισότιμα τους μαθητές στην κοινωνία. Μία σειρά από άλλους θεσμούς επηρεάζουν καθοριστικά τις συνθήκες και τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά για να παρουσιάσουν ανοδική εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα. Το πλαίσιο της οικογένειας, πρωταρχικά, διαμορφώνει όχι μόνο τις οικονομικές συνθήκες που ευνοούν ή παρεμποδίζουν την σχολική επιτυχία, αλλά και τις γενικότερες στάσεις και νοοτροπίες που εσωτερικεύει ένα παιδί ως προς την εκπαίδευση και τη μόρφωση γενικότερα.

Οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες που παρέχονται σε ένα μαθητή για να σταδιοδρομήσει με επιτυχία στην εκπαίδευση αναλύονται μέσα από τις έννοιες του ανθρώπινου, του μορφωτικού και του κοινωνικού κεφαλαίου. Το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορά στο σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων κάθε ατόμου, ενώ το μορφωτικό και το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρονται στις εξωατομικές συνθήκες που επηρεάζουν καθοριστικά τη μαθησιακή επίδοση, μέσα από διάφορους θεσμούς και περιβάλλοντα. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ενώ η οικονομική κατάσταση αποτελεί τον περισσότερο έκδηλο εξωσχολικό

παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, η κουλτούρα του περιβάλλοντος όπου μεγαλώνει ένα παιδί επιδρά έμμεσα αλλά εξίσου καθοριστικά ως προς την εκπαιδευτική επιτυχία.

Μια διαφορετική αφετηρία κοινωνιολογικής ανάλυσης εξετάζει όλες αυτές τις συνθήκες που προαναφέρθηκαν, υπό το πρίσμα των δυνατοτήτων που παρέχονται στα παιδιά για εκπαιδευτική επιτυχία. Η έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» είναι ένα δυναμικό και πολυδιάστατο εργαλείο που συνθέτει όλες τις κοινωνικο-οικονομικές συνιστώσες με σκοπό να αναλύσει το εύρος και τα όρια της κοινωνικής κινητικότητας που παρουσιάζουν οι λιγότερο ευνοημένες πληθυσμιακές κατηγορίες. Ιδιαίτερα για τους μετανάστες διακρίνεται ένας μεγάλος αριθμός μειονεκτημάτων (disantvantages) που έχουν άμεσο αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές δυνατότητες και ευκαιρίες που παρουσιάζονται στα παιδιά τους. Ο αποκλεισμός λειτουργεί εξωσχολικά, αλλά και μέσα στο ίδιο το σχολείο.

Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η εκπαιδευτική διαδικασία επιμόρφωσης των παιδιών των μεταναστών και η παροχή μορφωτικών εφοδίων σε ισότιμη βάση είναι ένας δύσκολα επιτεύξιμος στόχος. Η έννοια της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός πολυπολιτισμικού ή διαπολιτισμικού σχολείου αποκτά μάλλον δευτερεύουσα σημασία, αν δεν έχουν επιλυθεί πρωτίστως τα βασικά εξωσχολικά προβλήματα που αποτελούν τροχοπέδη για την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των παιδιών των μη προνομιούχων κοινωνικών κατηγοριών και ιδιαίτερα των μεταναστών.

Μέρος Γ. Η Ελληνική Κοινωνία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Μετανάστευση και παλιννόστηση στην Ελλάδα του 20ου αιώνα

Η Ελλάδα είναι παραδοσιακά μία χώρα μεταναστών. Σε ολόκληρη σχεδόν την ιστορία της τον 20ο αιώνα μεγάλα κύματα μεταναστών κατέφυγαν στις ραγδαία οικονομικά αναπτυσσόμενες χώρες της Δύσης, με στόχο μία καλύτερη ζωή. Τα τελευταία χρόνια όμως, η Ελλάδα αποτελεί και μία χώρα προορισμού μεταναστών από γειτονικές χώρες και χώρες του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης αλλά και η επιστροφή των μεταναστών στις πατρίδες τους αποτελούν ένα κοινωνικο-οικονομικό φαινόμενο με ποικίλες και σημαντικές διαστάσεις, τόσο για τη χώρα υποδοχής όσο και για τη χώρα προέλευσης. Σε πολλές περιπτώσεις δημιουργείται ένα «δημογραφικό σοκ», που επηρεάζει άμεσα τη ζωή όλων.

Ως μετανάστευση ορίζεται γενικά «η μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου»[1]. Οι λόγοι της μετανάστευσης δύναται να ποικίλλουν από άτομο σε άτομο. Αποτελεί μία, κατ' αρχάς, υποκατηγορία μελέτης της δημογραφίας, που δύσκολα όμως προσαρμόζεται στις κλασικές τυπολογίες των δημογραφικών δεδομένων[2]. Πρόκειται για μία κατηγορία η οποία επηρεάζει τη φυσική εξέλιξη των πληθυσμών, ενώ ταυτόχρονα έρχεται σε αντίθεση με άλλα δημογραφικά δεδομένα[3]. Αναγκαστικά όμως όπως και τα άλλα δημογραφικά φαινόμενα, η θνησιμότητα και η γεννητικότητα, η μετανάστευση αφορά και αντικατοπτρίζει σε ποικίλες κοινωνικο-οικονομικές πραγματικότητες και δεδομένα. Όπως επισημαίνει ο Appleyard, το μέγεθος, η κατεύθυνση και η σύνθεση της μετανάστευσης αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό και το επίπεδο κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης μίας χώρας[4].

---

[1] Τσαούσης, Δ. (1996), *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 238

[2] Ταπεινός, Γ. (1993), *Στοιχεία Δημογραφίας. Ανάλυση, Κοινωνικοοικονομικοί Παράγοντες και Ιστορία των Πληθυσμών*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 235

[3] Στο ίδιο

[4] Appleyard, R. (1989), "International Migration and Developing Countries", στο R. Appleyard (ed.), *The Impact of International Migration on Developing Countries*, Paris: OECD, p. 20

Αυτή ακριβώς η αλληλεξάρτηση μεταξύ δημογραφικής πραγματικότητας και κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων οδήγησε και σε ορισμούς της μετανάστευσης που ενσωματώνουν και τους ποικίλους λόγους για την πραγματοποίησή της. Αυτό επισημαίνεται και από την Εμκε-Πουλοπούλου, η οποία στην επισκόπηση ορισμών που έχουν προταθεί, διαπιστώνει πως οι ιδιαίτερες προσεγγίσεις παράγουν διαφορετικούς ορισμούς[5]. Σε αυτές ακριβώς τις προσεγγίσεις σημαντικό ρόλο έχει και η ιδεολογία κάθε ερευνητή.

Οι επιστημονικές αφετηρίες μελέτης και εξήγησης του φαινομένου προέρχονται από οικονομικές και πολιτικο-κοινωνικές προσεγγίσεις, οι οποίες από διαφορετική σκοπιά εξηγούν σε μάκρο και μικρο-επίπεδο τις αιτίες αλλά και τις δομικές συνθήκες για τη λειτουργία του φαινομένου.

Η μαρξιστική άποψη έχει ως κεντρικό πυρήνα ανάλυσης της μετανάστευσης την έννοια του «εφεδρικού στρατού εργασίας». Κατά τον Μαρξ, οι ανάγκες της καπιταλιστικής συσσώρευσης την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης απαιτούσαν την ύπαρξη ενός μεγαλύτερου αριθμού εργατών από το πραγματικό μέγεθος της εργατικής δύναμης που είχε τη δυνατότητα να εργαστεί. Ο εφεδρικός στρατός υπηρετούσε την ανάγκη ταχείας πλήρωσης των θέσεων εργασίας που έμεναν κενές. Συνεπώς, στη μαρξιστική θεωρία και ιδιαίτερα στις πρώτες περιόδους της βιομηχανικής επανάστασης, όπου η πλειονότητα των καπιταλιστικών μονάδων παραγωγής στηριζόταν στην ένταση εργασίας και όχι κεφαλαίου, το ανθρώπινο δυναμικό αποτελούσε την κύρια βάση της οργάνωσης της εργασίας. Ο υπερπληθυσμός ήταν αναγκαίος τόσο για τη συμπίεση του εργατικού κόστους όσο και για τη δυνατότητα εύκολης αντικατάστασης του εργατικού δυναμικού. Μέσα από αυτό το πρίσμα ανάλυσης, η κινητικότητα του εφεδρικού στρατού εργασίας ήταν επιβεβλημένη και κατευθυνόταν στις διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές όπου η ζήτηση εργασίας ήταν υψηλή[6].

Στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής ανάλυσης, υφίσταται και η ιδιαίτερη οπτική της σχέσεως κέντρου-περιφέρειας σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, το καπιταλιστικά ανεπτυγμένο κέντρο έχει την ανάγκη

---

[5] Εμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986), *Προβλήματα Μετανάστευσης- Παλιννόστησης*, Αθήνα: Ι.Μ.Ε.Ο και Ε.Δ.Η.Μ, σσ. 19-21

[6] Βλ. και Μουσούρου, Α. (1991), *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 55-67

συνεχούς τροφοδότησής του από την υποανάπτυκτη περιφέρεια σε οικονομικούς πόρους και ανθρώπινο δυναμικό. Το δίπτυχο «κέντρο-περιφέρεια» χρησιμοποιείται σε γεωγραφικό επίπεδο, όπου στο κέντρο υπάρχει η καπιταλιστικά ανεπτυγμένη μητρόπολη και γύρω από αυτή η λιγότερο ανεπτυγμένη περιφέρεια, η οποία παρέχει τα αναγκαία για τη λειτουργία και την ανάπτυξη του κέντρου. Για παράδειγμα, μία πόλη μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί το κέντρο σε μία επαρχιακή περιφέρεια, όπου τα γύρω χωριά και οι κοινότητες παρέχουν τα αγαθά που απαιτεί η πόλη, με τη μορφή, ποσότητα και ποιότητα που τα απαιτεί. Με αυτή την έννοια, η πόλη είναι που καθορίζει και επιβάλλει στην αδύναμη περιφέρεια τις ποσότητες και τις τιμές των αγαθών που έχει ανάγκη. Η περιφέρεια απλώς υποτάσσεται. Με την ίδια μορφή, σε μεγαλύτερο γεωγραφικό πεδίο, οι ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες αποτελούν το κέντρο και την περιφέρεια οι υπόλοιπες χώρες που τις τροφοδοτούν με ύλες και ανθρώπινο δυναμικό στις τιμές που οι πρώτες απαιτούν. Ο Gultung ανέπτυξε αυτό το μοντέλο και το έθεσε ως βάση της οικονομικά ιμπεριαλιστικής περιόδου που αναπτύχθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Κεντρικός πυρήνας αυτής της σχέσης κέντρου-περιφέρειας είναι η δομική βία[7].

Η νεοκλασική προσέγγιση στηρίζεται στη βασική έννοια κίνησης της καπιταλιστικής κοινωνίας, την προσφορά και τη ζήτηση. Η σχέση αυτών των δύο κυρίαρχων δυνάμεων καθορίζει και την κίνηση του εργατικού δυναμικού σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εργασία, υπό αυτό το πρίσμα, αποτελεί μία αγορά όπως όλες οι υπόλοιπες των άλλων αγαθών. Μόνο που ο εργαζόμενος είναι το ίδιο το «εμπόρευμα» ή μία «πρώτη ύλη» για την καπιταλιστική ιδιοκτησία. Η μετακίνησή του σε κάποια άλλη γεωγραφική περιοχή είναι πιθανή εφόσον αμείβεται εκεί καλύτερα. Οι ανεπτυγμένες χώρες του 20ου αιώνα είχαν ανάγκη για εργατικό δυναμικό σε διάφορες φάσεις της ιστορίας τους. Στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες είτε υπήρχε υψηλή ανεργία είτε το επίπεδο αποδοχών των εργαζομένων ήταν γενικά χαμηλότερο. Αυτή ακριβώς η ανισορροπία μεταξύ δυνατότητας προσφοράς εργατικού δυναμικού, αλλά και ζήτησης από τις πιο ανεπτυγμένες χώρες ώθησε αρκετούς να μετακινηθούν προς τις τελευταίες. Οι ανεπτυγμένες είχαν κατά κανόνα τη δυνατότητα να παρέχουν

[7] Δαμανάκης, Μ. (1987), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 24-31.

υψηλότερο πραγματικό μισθό από τις άλλες. Συνεπώς, η μετανάστευση ήταν μία αμφίδρομα επωφελής σχέση, τόσο για τη χώρα υποδοχής όσο και για τους ίδιους τους μετανάστες. Η χώρα προέλευσης με αυτόν τον τρόπο έβρισκε μία διέξοδο στα πολιτικά και οικονομικά αδιέξοδα, αλλά και μία σημαντική πηγή απόκτησης συναλλάγματος μέσω των εμβασμάτων των μεταναστών προς τις οικογένειές τους[8]. Οι πιο σύγχρονοι νεοκλασικοί θεωρητικοί εξετάζουν τη μεταναστευτική ροή μέσα από πιο σύνθετες και αλληλοεπιδρώμενες καταστάσεις, προσδιορίζοντας την τελική απόφαση για μετανάστευση ως εκροή παραγόντων όπως το μέγεθος της συνολικής απασχόλησης, η ανεργία, το μεταναστευτικό ιστορικό του πληθυσμού κ.λπ[9]. Η σχέση κόστους-ωφέλειας για τις χώρες που αποστέλλουν ή δέχονται μετανάστες, αλλά και για τους ίδιους τους μετανάστες είναι θετική και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παγκόσμία οικονομική ανάπτυξη και την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση πόρων[10].

Αυτές οι οπτικές εξετάζουν το φαινόμενο της μετανάστευσης από ένα μακρο-επίπεδο. Η μικρο-κοινωνιολογική προσέγγιση, τόσο των κινήτρων όσο και των επιπτώσεων στη ζωή των μεταναστών, είναι πολυδιάστατη και σε κάθε μετανάστη ή πρόσωπο που σκέφτεται τη μετακίνηση είναι σχεδόν ιδιαίτερη και ξεχωριστή. Σε μικροκοινωνικό επίπεδο, η επιστημονική βάση της ανάλυσης στηρίζεται στα μοντέλα «έλξης-απώθησης». Κάθε πρόσωπο όχι μόνο εξετάζει τις κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους, αλλά αποφασίζει μέσα από ένα σύνθετο πλέγμα σκέψεων, λόγων και αποφάσεων για το αν τελικά θα αποδημήσει ή όχι. Σημασία, συνεπώς, δεν έχουν μόνο οι αντικειμενικές συνθήκες που ευνοούν ή όχι τη μετανάστευση, αλλά και το πώς βιώνει αυτή την πιθανή πραγματικότητα κάθε άνθρωπος ξεχωριστά. Όπως επισημαίνει η Μουσούρου, μεγάλο ρόλο για τη λήψη της απόφασης παίζει και η «οικογενειακή στρατηγική». Στο πλαίσιο της οικογένειας εξετάζονται οι στόχοι της σε συνάρτηση με τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που έχει για τη διατήρηση και τη βιώσιμη αναπαραγωγή της[11].

Συνεπώς, η μετανάστευση δεν αποτελεί μόνο ένα μαζικό κοινωνικό φαινόμενο, αλλά αφορά και συσχετίζεται τόσο με ιδιαίτερα ατομικά

---

[8] Βλ. Μουσούρου, (1991), σσ. 67-79
[9] Στο ίδιο, σ. 70
[10] Βλ. και Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σσ. 240-250
[11] Μουσούρου, (1991), σσ. 85-87

χαρακτηριστικά και επιδιώξεις όσο και με τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με την οικογένεια και τα συγγενικά δίκτυα, μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, όπως το βιώνει το ίδιο το άτομο που θέλει να μεταναστεύσει. Αν και το οικονομικό αποτελεί συνήθως την πρωτεύουσα διάσταση που λαμβάνεται υπ' όψιν από το άτομο, σίγουρα δεν είναι η μοναδική[12].

Στην Ελλάδα από το 1890 έως σήμερα έχουν παρατηρηθεί οι εξής τύποι μετανάστευσης:

1. Η εργατική μετανάστευση. Χαρακτηρίζει τη μεγάλη πλειονότητα των Ελλήνων που αποδήμησαν με σκοπό την εργασία σε κάποια από τις ανεπτυγμένες χώρες υποδοχής.
2. Η πολιτική μετανάστευση. Μέχρι τη μεταπολίτευση αρκετοί Έλληνες εγκατέλειψαν προσωρινά ή μόνιμα την Ελλάδα εξαιτίας του φόβου διώξεων από τα καθεστώτα, καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Ωστόσο, δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία για το μέγεθός της.
3. Η μετανάστευση εμπόρων. Ιδιαίτερα την περίοδο 1890-1920, αρκετοί Έλληνες μετανάστευσαν στη Ρουμανία, την Αίγυπτο και τη Ρωσία, με σκοπό την ανάπτυξη εμπορικών δραστηριοτήτων.
4. Η μετανάστευση επιστημόνων. Από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι σήμερα, αρκετοί Έλληνες αποδήμησαν στο εξωτερικό είτε για να σπουδάσουν είτε για να ξεκινήσουν καριέρα. Αρκετοί από αυτούς εγκαταστάθηκαν μόνιμα στο εξωτερικό[13].

Είναι δύσκολο να οριοθετηθούν επακριβώς οι διάφορες περίοδοι ανάπτυξης του ελληνικού μεταναστευτικού φαινομένου. Διαφορετικοί ερευνητές προτείνουν διαφορετικές ταξινομήσεις. Τα κριτήριά τους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το αν συνυπολογίζουν στις κατατάξεις τους όλες τις μαζικές μετακινήσεις των ελληνικών πληθυσμών, όπως με τη συνθήκη της Λωζάννης. Ωστόσο, ορόσημα αποτελούν ο Α΄ και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος.

---

[12] Για τις οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης σε θεωρητικό πλαίσιο, βλ. και Stahl, C. (1989), "Overview: Economic Perspectives", στο R. Appleyard (ed.), *The Impact of International Migration on Developing Countries*, Paris: OECD, pp. 361-378

[13] Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σ. 22

Ο Χασιώτης διακρίνει τρεις μεγάλες ιστορικές περιόδους: Η πρώτη καλύπτει ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας των Ελλήνων, από το τέλος του 14ου αιώνα έως το 1830, μέχρι δηλαδή την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Οι μετακινήσεις αυτή την περίοδο εντοπίζονται προς την Ιταλία, αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, λόγω των ρωσοτουρκικών πολέμων αλλά και των περιόδων έντασης μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων. Η δεύτερη περίοδος εκτείνεται από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται από την μετανάστευση για εμπορικούς λόγους στις ανατολικοευρωπαϊκές κυρίως χώρες κατά τις πρώτες φάσεις, ενώ από το 1890 και μετά αναπτύσσεται το πρώτο μεγάλο ρεύμα εργατικής μετανάστευσης προς τις υπερπόντιες χώρες, με κύριο προορισμό τις Η.Π.Α. Μετά τις οικονομικές κρίσεις του 1929-30, το ρεύμα προς τις Η.Π.Α. μετριάζεται, ενώ εμφανίζονται και άλλοι υπερπόντιοι προορισμοί όπως η Αυστραλία και ο Καναδάς, αλλά και χώρες της Μεσογείου και της Ευρώπης. Κατά την τρίτη περίοδο, που ξεκινά με το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η μετανάστευση αρχίζει να αποκτά και πάλι μαζικό χαρακτήρα. Εκτός από τις υπερπόντιες χώρες, κατά τη δεκαετία του '60 οι Έλληνες προσανατολίζονται και προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και ιδιαίτερα τη Γερμανία. Πρέπει να σημειωθεί ότι αμέσως μετά τον εμφύλιο πόλεμο εμφανίζεται και η μαζική πολιτική μετανάστευση προς τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ και κυρίως στη Σοβιετική Ένωση[14]. Μετά τη μεταπολίτευση η μετανάστευση περιορίζεται και ξεκινούν τα πρώτα κύματα παλιννόστησης. Από το 1990 και μετά, στην Ελλάδα εμφανίζονται οι «επιστημονικές μεταναστεύσεις» προς το εξωτερικό, ιδιαίτερα για σπουδές στη Δυτική Ευρώπη, η παλιννόστηση προπαντός των Ρωσοποντίων αλλά και των εργατών μεταναστών, και για πρώτη φορά στην ιστορία της, η Ελλάδα εμφανίζεται ως τόπος προορισμού για μετανάστες από τρίτες χώρες και κυρίως από την Αλβανία[15].

Η Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού διακρίνει δύο κύρια ρεύματα της Ελληνικής Μετανάστευσης. Το πρώτο, που το ονομάζει «πρωτοποριακό», ξεκίνησε την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα και τερματίστηκε το 1920 και το δεύτερο, «το μεταπολεμικό», εκτείνεται χρονικά από το τέλος του Β΄

---

[14] Ιδιαίτερα στην περιοχή της Τασκένδης.

[15] Βλ. Χασιώτης, Ι (1993), *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Παγκοσμίου Πολέμου έως το 1973[16]. Τη μεταπολεμική μετανάστευση τη διαχωρίζει σε πέντε φάσεις:

1. Στην πρώτη φάση (1955-1959) κυριαρχεί η υπερπόντια μετανάστευση, αλλά και μία σημαντική μετακίνηση προς το Βέλγιο.
2. Στη δεύτερη (1960-1966), οι Έλληνες μετανάστες αποδημούν προς τη Δυτική Ευρώπη και ιδιαίτερα τη Δυτική Γερμανία, ως φιλοξενούμενοι εργάτες.
3. Στην τρίτη (1967-1968) παρουσιάζεται ένα νέο κύμα μετανάστευσης προς τις υπερπόντιες χώρες, λόγω της οικονομικής ύφεσης στην Ευρώπη.
4. Στην τέταρτη (1969-1973) ξαναπαρουσιάζεται στροφή προς τις ευρωπαϊκές χώρες.
5. Στην πέμπτη (1973- 1977) εμφανίζεται μία μείωση της μετανάστευσης γενικά, ενώ η υπερπόντια και η ευρωπαϊκή μετανάστευση εξισορροπούνται. Παράλληλα, αρχίζει να αναπτύσσεται το ρεύμα παλιννόστησης που θα παραμείνει έντονο μέχρι το 1988[17].

Η Εμκε-Πουλοπούλου διακρίνει έξι διαδοχικές περιόδους: Τη μεταγάστευση τον 19ο αιώνα και τις εξής περιόδους: 1890-1920, 1920-1940, 1941-1954, 1955-1977, 1977-1984[18].

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 1890, η μετανάστευση είχε διπλό χαρακτήρα. Υπήρχε μία ροή Ελλήνων μεταναστών προς την ακμάζουσα περιοχή της Σμύρνης και γενικότερα της Μικράς Ασίας, αλλά και προς την Αίγυπτο, τη Ρουμανία και τη Ρωσία για εμπορικούς σκοπούς. Σημαντική είναι και η παλιννόστηση της ελληνικής διασποράς στο πολλά υποσχόμενο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος[19]. Στα μέσα του αιώνα τα παραδοσιακά οικονομικά ανεπτυγμένα κέντρα της Ευρώπης εξακολουθούν να

---

[16] Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, (1992), Πρόγραμμα Ερευνών Αποδημίας-Παλιννόστησης του Ελληνικού Πληθυσμού. Τόμος β', Παλιννόστηση 1971-86: Αποτελέσματα από τη Μικροαπογραφή 1985-86, Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε, σσ. 22-25

[17] Στο ίδιο, σσ. 23-24

[18] Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σσ. 37-61

[19] Στο ίδιο, σσ. 37-38

αποτελούν τόπους προορισμού των Ελλήνων, αλλά προς το τέλος του αιώνα οι προορισμοί αρχίζουν να αντικαθίστανται[20].

Από το 1890 και μετά ξεκινούν τα πρώτα μαζικά ρεύματα μετανάστευσης. Από το 1891 έως το 1920 μετανάστευσαν από την Ελλάδα περίπου 387.000 άτομα. Η συντριπτική πλειονότητα κατευθύνθηκε προς τις Η.Π.Α. Στο λεγόμενο πρωτοποριακό ρεύμα της ελληνικής μετανάστευσης, από το 1880 έως το 1920, μετανάστευσαν συνολικά περίπου 500.000 άτομα[21]. Την περίοδο αυτή σημειώνονται και οι Βαλκανικοί Πόλεμοι που αυξάνουν την Ελλάδα γεωγραφικά, αλλά και πληθυσμιακά με Έλληνες που ζούσαν στις αλύτρωτες περιοχές[22]. Σύμφωνα με τους υπολογισμούς της Ε.Σ.Υ.Ε., από το 1895 έως το 1912 έφυγε από την Ελλάδα το ένα τρίτο του αντρικού πληθυσμού και το 8% του συνόλου των κατοίκων[23] της.

Προς το τέλος του 1920 ολοκληρώνεται ο αστικός μετασχηματισμός στην Ελλάδα[24] και η μεταναστευτική κίνηση αρχίζει να παρουσιάζει ύφεση. Παράλληλα, παρουσιάζεται τάση παλιννόστησης μέχρι την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Μειώνεται λοιπόν η μεταναστευτική ροή προς τις υπερπόντιες χώρες κατά περίπου 1/3, ενώ λόγω της οικονομικής κρίσης στις Η.Π.Α. επιστρέφουν και αρκετοί Έλληνες. Πριν από την έναρξη του πολέμου μετανάστευση και παλιννόστηση δείχνουν να εξισορροπούνται[25].

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τις καταστρεπτικές δημογραφικές συνέπειες που είχε για την Ελλάδα, παρουσιάζεται το φαινόμενο της μαζικής πολιτικής μετανάστευσης προς τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Ένας μικρός αριθμός κατέφυγε στον Καναδά, στην Αυστραλία και τη Δυτική Ευρώπη. Κατά την Εμκε-Πουλοπούλου, ο συνολικός αριθμός των πολιτικών μεταναστών ανήλθε στους 100.000 Έλληνες[26]. Από το 1955 και μετά υπάρχουν επίσημα στοιχεία μετανάστευσης: Την περίοδο μέχρι το 1977 η μετανάστευση υπερκαλύπτει το ρυθμό γεννήσεων στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα ο συνολικός πληθυσμός να μειωθεί. Συγκεκριμένα, από το 1961

---

[20] Χασιώτης, (1993), σσ. 37-38
[21] Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, (1992), σ. 22.
[22] Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σσ. 38-41
[23] Στο ίδιο, σ. 40
[24] Βλ. Σακελλαρόπουλος, Θ. (1991), *Θεσμικός Μετασχηματισμός και Οικονομική Ανάπτυξη. Κράτος και Οικονομία στην Ελλάδα* 1830-1922, Αθήνα: Εξάντας
[25] Η Εμκε-Πουλοπούλου αναφέρει πως 116.685 Έλληνες αναχώρησαν, ενώ επέστρεψαν 115.740 στην Ελλάδα. Σ. 42
[26] Στο ίδιο, σ. 44

μέχρι το 1970 παρουσιάζεται καθαρή μετανάστευση, αλλά από το 1971 έως το 1980 διαπιστώνεται καθαρή παλιννόστηση. Αυτό οφείλεται στα μεγάλα κύματα παλιννόστησης ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση. Η ίδια τάση θα συνεχιστεί και τη δεκαετία 1981-1990, αλλά με μικρότερη ένταση της καθαρής παλιννόστησης[27].

Διαφαίνεται, λοιπόν, από το 1960 περίπου έως τα τελευταία χρόνια μία σταθερή «επιστροφή» των αποδήμων Ελλήνων στην Ελλάδα. Μάλιστα οι αριθμοί είναι σημαντικοί. Την περίοδο 1960-1973, οι μισοί περίπου Έλληνες που μετανάστευσαν στη Δυτική Γερμανία επέστρεψαν. Επιπλέον, ο ένας στους εφτά επέστρεψε από την Αυστραλία και ο ένας στους δέκα από τον Καναδά και τις Η.Π.Α.[28] Μία συνολική εικόνα της ροής της μετανάστευσης–παλιννόστησης κατά τη μεταπολεμική περίοδο μας δείχνει ο πίνακας 3:

Πίνακας 3

Περίοδος Μετανάστευσης	Απόλυτοι Αριθμοί	Ετήσιο ποσοστό ανά 1.000 κατοίκους
1956-1960	-129.000	-3,2
1961-1965	-249.000	-5,9
1966-1970	-185.259	-4,2
1971-1973	-58.151	-2,2
1974-1980	+359.000	+5,5

Καθαρή μετανάστευση και καθαρή παλιννόστηση 1956-1980,
Πηγή: Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σ. 54.

Ποιες ήταν όμως οι αιτίες για την έντονη μεταναστευτική ιστορία στην Ελλάδα του 20ου αιώνα; Η κλασική τυπολογία του Πολύζου ανταποκρίνεται στη βασική φύση της μετανάστευσης τον προηγούμενο αιώνα. Την αποκάλεσε «βιομηχανική μετανάστευση», που εκτείνεται ως το 1970 περίπου[29]. Αυτή την εποχή η μετανάστευση είχε κατά κανόνα ως

[27] Δρεττάκης, Μ. (1996), *Δημογραφικές Εξελίξεις στην Ελλάδα 1961-1990*, Αθήνα: Ίδρυμα Αντιμετώπισης Δημογραφικού Προβλήματος, σσ. 24-25
[28] Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σ. 49
[29] Κατά τον Πολύζο, η ελληνική μετανάστευση στην ιστορία της έχει τρεις μορφές: Την «αγροτική μετανάστευση» κατά την αρχαιότητα έως το Βυζάντιο, όπου η δημογραφική πίεση στους πληθυσμούς είχε ως αποτέλεσμα τους επεκτατικούς πολέμους προς ανεύρεση γαιών για καλλιέργεια. Την περίοδο του Μεσαίωνα έως τα τέλη του 19ου αιώνα την αποκάλεσε

προορισμούς τα εργοστάσια των ανεπτυγμένων χωρών της Δύσης. Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, και στην περίπτωση της Ελλάδας οι εύλογες αιτίες για τη μετανάστευση, η φτώχεια και η ανεργία, δεν αποτελούσαν τους αποκλειστικούς παράγοντες για την αποδημία. Μία σειρά άλλων παραγόντων επέδρασαν συμπληρωματικά ως προς το αποτέλεσμα. Σε αυτούς συγκαταλέγονται:

1. Οι ανισότητες μεταξύ των αστικών κέντρων και της περιφέρειας. Το φαινόμενο της αστικοποίησης και του εξαστισμού, τόσο με τη μορφολογική όσο και με την αναλυτική διάσταση της έννοιας[30], [31].
2. Οι αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών, όπως αυτή του 1922, αλλά και η πολιτική μετανάστευση μετά το τέλος του εμφυλίου.
3. Ο μιμητισμός και ο δυτικός τρόπος διαβίωσης, καταναλωτισμού και προτύπων.
4. Οι ανεπαρκείς πολιτικές για τον βιομηχανικό και αγροτικό τομέα της οικονομίας.
5. Η «έλξη» που ασκήθηκε από τις χώρες υποδοχής των μεταναστών και τους διαμόρφωσε τις προσδοκίες για μία «καινούρια ζωή»[32].

Η Εμκε-Πουλοπούλου κωδικοποιεί τους λόγους αυτούς στη βάση του θεωρητικού πρίσματος «έλξης-απώθησης». Απώθηση αποκαλεί όλους εκείνους του παράγοντες που επιδρούν αντικειμενικά και δεν είναι άλλοι από το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης της Ελλάδας, όπως και όλες εκείνες οι παραμέτροι που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Παράλληλα, η έλξη των χωρών υποδοχής είναι ισχυρή και υπόσχεται έναν πιο ανθρώπινο τρόπο διαβίωσης. Το δεύτερο σκέλος που αναφέρει είναι το κοινωνικό-ψυχολογικό,

---

«εμπορική μετανάστευση», καθώς οι Έλληνες μετοικούσαν προς τα μεγάλα ευρωπαϊκά και μεσογειακά κέντρα της εποχής, με σκοπό την ανάπτυξη του εμπορίου. Βλ. Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, (1992), σσ. 15-16

[30] Βλ και Τσαούσης, (1996), σ. 378

[31] Το φαινόμενο της αστικοποίησης και του εξαστισμού δεν είναι πρωτόγνωρο για τα ελληνικά δεδομένα αυτή την περίοδο. Ήδη από τον 19^{ο} αιώνα παρατηρούνται τα φαινόμενα στον ελληνικό χώρο. Βλ. Φίλιας, Β. (1985), *Κοινωνία και Εξουσία στην Ελλάδα. Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864*, Αθήνα: Gutenberg

[32] Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, (1992), σ. 17

που το αποκαλεί «υποκειμενικό παράγοντα» και λειτούργησε σε ένα «γόνιμο αντικειμενικό έδαφος»[33].

Οι συνέπειες για την Ελλάδα, αλλά και για τους ίδιους τους Έλληνες μετανάστες είναι πολυδιάστατες. Είναι δύσκολο να αποτιμηθούν σε όλη τους την έκταση οι επιδράσεις του φαινομένου αυτού για την ελληνική κοινωνία. Από μακρο-οικονομική άποψη η μετανάστευση προβάλλεται ως μία ιστορική αναγκαιότητα που είχε οφέλη ως προς την αποσυμφόρηση της αγοράς εργασίας, τη βιομηχανική ανάπτυξη μεταπολεμικά, αλλά και την εισροή συναλλάγματος[34]. Σε πολιτικό επίπεδο, η πραγματικότητα αυτή λειτούργησε προς όφελος της κρατούσας τάξης, σύμφωνα με την Κασιμάτη, γιατί έλυσε ορισμένα κύρια κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα δίδοντας τη δυνατότητα να παρουσιάζονται στην Ελλάδα υψηλοί ρυθμοί ανάπτυξης, με ταυτόχρονη μείωση της ανεργίας[35] [36]. Αυτή η πραγματικότητα φαίνεται να ήταν συμβατή με την πολιτική των κυβερνήσεων από το 1960. Παρά τις δραματικές δημογραφικές συνέπειες, πάντως, ουσιαστικά δεν υπήρξαν παρεμβάσεις για την αναχαίτισή της[37].

Όσον αφορά στο δημογραφικό πρόβλημα που προκλήθηκε, αυτό είχε αντίκτυπο τόσο στην αναλογία Ελλήνων της πόλης και των αγροτικών περιοχών όσο και στη γεννητικότητα, τη γαμηλιότητα, τη θνησιμότητα και τη δημογραφική γήρανση.

Μέχρι πριν από τη δημιουργία του μεταπολεμικού μεταναστευτικού ρεύματος, ο αγροτικός πληθυσμός της Ελλάδας αποτελούσε περίπου το 47,5% του συνολικού. Η μετανάστευση έπληξε κυρίως αγροτικές και ημιαστικές περιοχές της χώρας με αποτέλεσμα να ερημωθούν κατά την περίοδο 1961-1971 ολόκληρα χωριά σε σχεδόν ολόκληρη την Ελλάδα[38]. Οι μετανάστες που εγκατέλειπαν τη χώρα ήταν κυρίως νέοι άνδρες, και έτσι δημιουργήθηκε μία ανισορροπία αναλογίας μεταξύ των δύο φύλων, με αποτέλεσμα να επηρεασθεί ο δείκτης γαμηλιότητας. Οι δημογραφικές

---

[33] Εμκε-Πουλοπούλου, Η. (1987), *Η Δημογραφική Κατάσταση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ινστιτούτο Ευρωπαϊκού πολιτισμού, σσ. 71-76

[34] Πετρόπουλος, (1992), σσ. 243-244

[35] Κασιμάτη, Κ. (1984), *Μετανάστευση-Παλιννόστηση. Η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς*, Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 37

[36] Η Μουσούρου αναφέρει πως το 1960 η ανεργία έπληττε το 6% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού. Μουσούρου, (1991), σ. 103

[37] Πετρόπουλος, (1992), σ. 244

[38] Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σσ. 344-346

συνέπειες από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, με τη μείωση του πληθυσμού των αντρών, συνεχίστηκε μετά από δεκαπέντε χρόνια περίπου όταν ξεκίνησε το ρεύμα μετανάστευσης. Αυτή η πραγματικότητα είχε και τις ανάλογες συνέπειες στην πτώση της γεννητικότητας[39]. Με τη σειρά της, η μειωμένη γεννητικότητα επέδρασε στους δείκτες θνησιμότητας και δημογραφικής γήρανσης του πληθυσμού. Οι συνέπειες αυτές συντελέστηκαν παρόλη τη μείωση της βρεφικής θνησιμότητας και τη γενικότερη βελτίωση της ιατροφαρμακευτικής πρόνοιας και περίθαλψης. Μία όψη, λοιπόν, η του σύγχρονου προβλήματος της γήρανσης του πληθυσμού έχει τις ρίζες της στη μεταναστευτική κίνηση της δεκαετίας 1960-1971[40].

Η παλιννόστηση που παρατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια της επόμενης δεκαετίας αποκαθιστά σε κάποιο βαθμό το δημογραφικό έλλειμμα, αλλά προκαλούνται νέα προβλήματα κατά την επανένταξη των παλιννοστούντων στην ελληνική κοινωνία. Επιπλέον, τα εμβάσματα των Ελλήνων μεταναστών προς τις οικογένειές τους δεν αποτέλεσαν εισοδήματα που αξιοποιήθηκαν επενδυτικά και κατ' επέκταση αναπτυξιακά για την Ελλάδα. Στο μεγαλύτερο μέρος τους κατευθύνθηκαν προς την απόκτηση καταναλωτικών αγαθών. Ακόμα και στο επίπεδο ισοζυγίου πληρωμών, οι θετικές συνέπειες της εισροής συναλλάγματος με τη μορφή εμβασμάτων εξανεμίστηκαν λόγω της τάσης ξενομανίας και μιμητισμού, που είχε παρεπόμενο την απόκτηση εισαγόμενων καταναλωτικών αγαθών, περίπου μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '90[41]. Ακόμα και οι περιουσίες που αποκτήθηκαν στο εξωτερικό, κατά το μεγαλύτερο μέρος τους, επενδύθηκαν σε μη παραγωγικές δραστηριότητες όπως η απόκτηση σπιτιού ή η ίδρυση μικρών εμπορικών επιχειρήσεων[42].

Για τις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετώπισαν οι παλιννοστούντες στην Ελλάδα, καθώς και για την ιδιαίτερη κοινωνικοπολιτισμική σύνθεσή τους γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

Ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων μεταναστών παρέμεινε στις χώρες υποδοχής. Ο Χασιώτης υπολογίζει το συνολικό αριθμό του απόδημου ελληνισμού το 1990 ανάμεσα σε 2.700.000 έως 4.500.000 άτομα[43]. Ο Πίνακας

---

[39] Στο ίδιο, σ. 351
[40] Στο ίδιο, σσ. 352-358
[41] Μουσούρου, (1991), Δαμανάκης, (1987)
[42] Μουσούρου, (1991)
[43] Χασιώτης, (1993), σ. 168

4, σε δεδομένα κατά προσέγγιση, μας δείχνει το μέγεθος του απόδημου ελληνισμού την ίδια περίοδο.

Πίνακας 4

Χώρες	Δεδομένα απογραφών ή προξενικών υπηρεσιών	Ομογενειακοί υπολογισμοί	Παρατηρήσεις
Η.Π.Α.	980.000-1.000.000	1.250.000-2.600.000	
Αυστραλία	421.280	600.000- 700.000	
Πρώην ΕΣΣΔ	358.000	500.000- 700.000	
Γερμανία	287.000	300.000	
Βρετανία	212.000		Κύπριοι 200.000 Ελλαδίτες 6.500 Σπουδαστές 5.500
Καναδάς	177.310	300.000- 350.000	
Νότια Αφρική	80.000		
Γαλλία	35.000		Φοιτητές 4.000
Βραζιλία	25.000		
Βέλγιο	25.000		
Αργεντινή	20.000		
Σουηδία	20.000		
Βουλγαρία	17.300	25.000	Σαρακατσάνοι 10.000 Φοιτητές 4.700 Πολιτ. Προσφ. 716
Ιταλία	21.000		Φοιτητές 14.000
Ελβετία	8.340		
Ρουμανία	7.000	14.000	Φοιτητές 2.500 Πολιτ.Πρόσφ. 1.500
Αίγυπτος	5.000		
Νέα Ζηλανδία	5.000	10.000	
Πολωνία	-	4.000- 4.300	Πολιτ. Προσφ.
Ζαΐρ	5.000		

Ο απόδημος ελληνισμός κατά χώρες.
Πηγή: Χασιώτης, (1993), σ. 169[44].

Η μετανάστευση και η παλιννόστηση των Ελλήνων κατά το δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα αποτελεί ένα σημαντικό γεγονός στην ελληνική ιστορία

[44] Στον συγκεκριμένο πίνακα, ο Χασιώτης συμπεριλαμβάνει και άλλες χώρες, με πληθυσμό μικρότερο από 5.000 Έλληνες. Τα στοιχεία τα έχει συλλέξει από τις εξής κύριες πηγές: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα 1990, Υπουργείο Εξωτερικών, Διεύθυνση Απόδημων Ελλήνων, Ο Ελληνισμός του Εξωτερικού, Αθήνα, 1992, και άλλες δευτερεύουσες πηγές.

και προκάλεσε αλυσιδωτές αντιδράσεις τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Προς το τέλος του 20ου αιώνα μεταβλήθηκε από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών, συνέπεια και της οικονομικής ανάπτυξης. Έτσι, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μία νέα πραγματικότητα, η οποία φέρει οφέλη αλλά και προβλήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Πολιτισμικές μειονότητες στον ελληνικό χώρο

Ο όρος «μειονότητα» αφορά και περιγράφει σε μία κατηγορία του πληθυσμού που διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες ή τον κυρίαρχο πολιτισμό. Ορισμένοι μελετητές προσδίδουν στον όρο και τη διάσταση της «άνισης μεταχείρισης» και της διάκρισης από τις υπόλοιπες κοινωνικές κατηγορίες μέσα σε μία κοινωνία[45]. Ωστόσο, εφόσον φορτίζουμε αρνητικά αυτή την έννοια, προκαλείται πρόβλημα όταν αναφερόμαστε σε ιδιαίτερες πολιτισμικές ομάδες που μπορεί να μην αποτελούν πλειονότητα, αλλά και δεν υφίστανται διακρίσεις από το κοινωνικό σύνολο. Αυτό σημαίνει ότι «μειονότητα» και «αποκλεισμός» δεν είναι πάντοτε έννοιες συνυφασμένες. Θα μπορούσαμε λοιπόν να εντάξουμε στον όρο και εκείνες τις κατηγορίες που διαφοροποιούνται από τον κυρίαρχο πολιτισμό, που έχουν πιθανόν δυσκολίες προσαρμογής, αλλά δεν αποτελούν απαραίτητα στόχο κοινωνικών διακρίσεων.

Η Κανακίδου συνθέτοντας τους επιμέρους ορισμούς των θεωρητικών, καταλήγει στα εξής προσδιοριστικά χαρακτηριστικά που περιγράφουν τον όρο «μειονότητα»:

1. Πρόκειται για ένα σύνολο ατόμων που ζουν σε μία ιδιαίτερη κοινωνία.
2. Δε συμμετέχουν πλήρως ή δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες συμμετοχής στα αγαθά με τις υπόλοιπες, κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες.
3. Διαφοροποιούνται από τα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας λόγω γλώσσας, θρησκείας, κουλτούρας ή προέλευσης.
4. Τους έχει αποδοθεί μία ταυτότητα που τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους, την οποία είτε την αποδέχονται είτε όχι. Βάσει αυτής της ταυτότητας πιστεύουν ότι δεν τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης[46].

---

[45] Κανακίδου, Ε. (1997), *Η Εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

[46] Στο ίδιο, σ. 20

Σε αυτή τη βάση είναι δύσκολο να καταλήξουμε αν και οι παλιννοστούντες Έλληνες αποτελούν μειονότητα. Για παράδειγμα, οι Ρωσοπόντιοι, παρόλο που χαρακτηρίζονται ως Έλληνες, υπάγονται και στα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά. Το ίδιο είναι δυνατόν να ισχυριστούμε και για τους Έλληνες που προέρχονται από τη Βόρειο Ήπειρο. Οι Έλληνες παλιννοστούντες όμως από τη Γερμανία, αν και πολλοί από αυτούς χαρακτηρίζονται ως «οριακοί»[47] άνθρωποι, δεν τυγχάνουν ρατσιστικής ή άνισης μεταχείρισης. Συνεπώς, θα μπορούσαμε ορισμένους παλιννοστούντες Έλληνες να τους χαρακτηρίσουμε ως μειονότητες, με την κοινωνιολογικά περιγραφική έννοια, και άλλους όχι.

Στα πλαίσια αυτού του κεφαλαίου εντάσσονται και οι παλιννοστούντες Έλληνες ως πολιτισμική μειονότητα στο βαθμό που αποτελούν μία γλωσσικά και πολιτισμικά ιδιαίτερη κατηγορία.

Στον ελληνικό χώρο υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες παραδοσιακών μειονοτικών πολιτισμών: Οι Πομάκοι και οι Τσιγγάνοι. Πρόκειται για πολιτισμικές ομάδες που είναι Έλληνες πολίτες, αλλά διαφέρουν σημαντικά ως προς τον πολιτισμό τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό των υπόλοιπων Ελλήνων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σε μεγάλο βαθμό περιθωριοποίησή τους και την απομόνωση από τα αγαθά που απολαμβάνουν ή έχουν τη δυνατότητα να απολαμβάνουν οι υπόλοιποι Έλληνες πολίτες. Σε αυτές τις κατηγορίες οφείλουμε να προσθέσουμε και τους αλλοδαπούς εργαζόμενους στην Ελλάδα, αλλά και τους Έλληνες παλιννοστούντες.

Παλιννοστούντες

Από τα τέλη της δεκαετίας του '60, με ολοένα αυξανόμενους ρυθμούς επιστρέφουν οι Έλληνες μετανάστες από τις χώρες του εξωτερικού. Η επιστροφή τους δεν σχετίζεται μόνο με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες στην Ελλάδα, αλλά πολύ περισσότερο με τις ποικίλες και διαφορετικές συνθήκες στις χώρες υποδοχής. Οι Έλληνες εργάτες της Δυτικής Ευρώπης αποτέλεσαν

[47] «Οριακός» χαρακτηρίζεται ο άνθρωπος ο οποίος είναι φορέας δύο πολιτισμών και έχει κοινωνικοποιηθεί σε δύο διαφορετικά κοινωνικά συστήματα. Τη θεωρία του «οριακού ανθρώπου» πρωτοδιατύπωσε ο Ρόμπερτ Ε. Παρκ το 1928. Βλ. Τσαούσης, (1996), σσ. 160-162

θύματα της οικονομικής ύφεσης του 1973, συνεπώς ο επαναπατρισμός τους δεν ήταν πάντοτε δική τους απόφαση. Ιδιαίτερα στη Γερμανία, το κράτος εφάρμοσε ελκυστικούς όρους για την παλιννόστηση των φιλοξενούμενων εργατών[48]. Στην Αυστραλία η αποτυχημένη αφομοιωτική πολιτική της χώρας μέχρι το 1970 και η μετέπειτα πολυπολιτισμική προσέγγιση στη μεταναστευτική πολιτική είχαν ως αποτέλεσμα την ενδυνάμωση της συνείδησης της ελληνικής ταυτότητας και ως παρεπόμενο η «νοσταλγία» για επιστροφή στην πατρίδα να είναι ισχυρή. Ο Χασιώτης αναφέρει πως ένα 20% του ελληνικού πληθυσμού της Αυστραλίας δοκίμασε να επιστρέψει στην Ελλάδα[49]. Ο επαναπατρισμός των Ελλήνων από τις άλλες υπερπόντιες χώρες αποδείχτηκε, ωστόσο, πιο δύσκολος.

Από τα τέλη του '70 επιστρέφουν μαζικά και οι πολιτικοί πρόσφυγες από τις χώρες του ανατολικού μπλοκ, ενώ οι διακρατικές συμφωνίες με τις χώρες προορισμού των πολιτικών μεταναστών ρύθμισαν και το θέμα της μεταφοράς περιουσιών και ασφαλιστικών δικαιωμάτων[50]. Ωστόσο, το επιτρεπόμενο μέγεθος περιουσιών ήταν αρκετά μικρό, μονάχα ένα μικρό χρηματικό ποσό και τις οικοσυσκευές τους[51]. Η παλιννόστηση από τις χώρες της Αφρικής ήταν κυρίως απόρροια των πολέμων και των φυλετικών συγκρούσεων. Ο Χασιώτης κωδικοποιεί το λόγο ως «προληπτικό»[52].

Η παλιννόστηση, ωστόσο, δεν αποτέλεσε μία ήπια διαδικασία για τους απόδημους Έλληνες. Κατά τον επαναπατρισμό τους είχαν να αντιμετωπίσουν μία σειρά από προβλήματα ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία. Γι' αυτό αποτελούν και μία ιδιαίτερη κατηγορία.

Ενώ σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό έχουν εσωτερικευμένη την ελληνική συνείδηση, έχουν κοινωνικοποιηθεί σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μικρότερης ή μεγαλύτερης έντασης προβλήματα εγκλιματισμού κατά τον επαναπατρισμό τους. Αυτό συμβαίνει γιατί αποτελούν φορείς δύο τουλάχιστον διαφορετικών πολιτισμών.

---

[48] Χασιώτης, (1993), σσ. 154-155
[49] Στο ίδιο, σ. 158
[50] Στο ίδιο, σσ. 156-157
[51] Μαυρέας, Κ. (1995), «Διαστάσεις Κοινωνικού Αποκλεισμού. Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες Πρόσφυγες στην Ελλάδα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σ. 210
[52] Χασιώτης, (1993), σ. 159

Πίνακας 5

ΧΩΡΑ ΑΠΟΔΗΜΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ	(%)
ΟΔΓ	273.424	43,6
Λοιπή Δυτική Ευρώπη	110.795	17,7
Η.Π.Α.	65.000	10,4
Αυστραλία	43.181	6,9
Ανατολική Ευρώπη	35.679	5,7
Καναδάς	32.759	5,2
Λοιπές χώρες	66.787	10,6
ΣΥΝΟΛΟ	627.625	100.0

Παλιννόστηση (1971-1986) κατά χώρα αποδημίας.
Πηγή: Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία, 1985-86

Ο πρώτος αποτελεί μία πραγματικότητα του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Ο δεύτερος είναι ο ελληνικός πολιτισμός, που διατηρήθηκε στις μνήμες και τις παραδόσεις, αλλά έχει διαφορετική μορφή από τον πολιτισμό της σημερινής ελληνικής κοινωνίας. Επειδή ακριβώς ο πολιτισμός είναι μία πραγματικότητα διαρκώς μεταβαλλόμενη, είναι σχεδόν αδύνατον για ένα μετανάστη να βιώσει τις μεταβολές, εφόσον δεν ζει και δεν αλληλοεπιδράται με τη συγκεκριμένη κοινωνία. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Μουσούρου, ο μετανάστης κατά την επιστροφή του στην Ελλάδα δεν είναι φορέας μόνο ξενικών πολιτισμικών στοιχείων, αλλά και ελληνικών. Όλα αυτά όμως φιλτράρονται από τις ιδιαίτερες οπτικές των μεταναστών. Έτσι, για παράδειγμα, η αμερικανική κουλτούρα εισάγεται στην Ελλάδα ως «αμερικανοποιημένη», αλλά και η ελληνική κουλτούρα, όπως έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία υποδοχής, ως ελληνοποιημένη και όχι ως ελληνική[53].

Σε εμπειρικό επίπεδο, ο Έλληνας μετανάστης θυμάται μία διαφορετική ελληνική κοινωνία κατά τη δεκαετία του '60 και '70 σε επίπεδο θεσμών, διατηρούμενων παραδόσεων, μορφών και προτύπων συμπεριφοράς, σε σχέση με τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Υφίσταται λοιπόν πολιτισμικό σοκ, αφού «αισθάνεται Έλληνας», αλλά η ελληνική κοινωνία του είναι «ξένη». Αυτό

[53] Μουσούρου, (1991), σσ. 111-113

παρατηρείται κυρίως στην πρώτη γενιά μεταναστών που παλιννοστούν. Στις δεύτερες και τρίτες γενιές Ελλήνων, η ένταξη στην ελληνική κοινωνία αποδεικνύεται δυσκολότερη. Η καταγωγή τους και η ελληνική κουλτούρα αποτελούν κυρίως γνώσεις που έχουν αποκτηθεί μέσα από την αφήγηση και τις λιγοστές πηγές πληροφόρησης στην κοινωνία υποδοχής.

Η Εμκε-Πουλοπούλου αναφέρει πως μέσα από έρευνες για τους παλιννοστούντες εργάτες από τη Δυτική Ευρώπη, έχουν διαπιστωθεί τα εξής γενικά χαρακτηριστικά κατά την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία:

α) Έχουν ήδη ένα μικρό κεφάλαιο που τους επιτρέπει κάποια οικονομική ανεξαρτησία.

β) Το μέγεθος της περιουσίας τους επιδρά στο κατά πόσον θα γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους Έλληνες. Ιδιαίτερα για τους προερχόμενους από τη Δυτική Γερμανία έχει αποδειχτεί ότι έχουν απογοητευτεί από το σύστημα αξιών και το επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων που επικρατούν στην Ελλάδα. Πιστεύουν ότι δεν αναγνωρίζεται ο προσωπικός τους αγώνας στην ξενιτιά. Οι γυναίκες νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό την πίεση από το περιβάλλον τους στην Ελλάδα, ιδιαίτερα όταν μεγάλωσαν σε αγροτικές περιοχές[54]. Γενικότερα, η στάση και η νοοτροπία των Ελλήνων του εξωτερικού μεταβλήθηκαν. Όπως επισημαίνει η Εμκε-Πουλοπούλου, οι μετανάστες επιστρέφουν με μία συνειδησιακή αλλαγή. «Έχουν καινούρια τοποθέτηση απέναντι στο κράτος, στην εκκλησία, στους κοινωνικούς θεσμούς, στην ηγεσία»[55].

Η επιτυχία ένταξης ή επανένταξης στην ελληνική κοινωνία σχετίζεται με το βαθμό αφομοίωσής τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, δηλαδή με το κατά πόσον είχαν διατηρήσει τους δεσμούς με την Ελλάδα μέσω της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης με τους άλλους Έλληνες μετανάστες, την επάρκεια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο, εξαρτάται στο βαθμό που αισθάνονται οι ίδιοι Έλληνες ή υπήκοοι της χώρας υποδοχής. Αυτή η διάσταση αποδεικνύεται σημαντική, γιατί καθορίζει τόσο την ταυτότητά τους όσο και τις δράσεις και συμπεριφορές

---

[54] Οι γυναίκες εργάτριες ή σύζυγοι εργατών στη Δυτική Γερμανία ένιωθαν περισσότερο ελεύθερες, ενώ κατά την επιστροφή τους σε αγροτικές περιοχές ένιωθαν και πάλι τον περιορισμό από το κοινωνικό τους περιβάλλον

[55] Εμκε-Πουλοπούλου, (1986), σ. 392

τους, και αποτελεί μία παράμετρο που αποκτά ξεχωριστή σημασία κατά την παλιννόστηση στην Ελλάδα.

Η δεύτερη διάσταση αφορά σε όλες εκείνες τις κοινωνικο-οικονομικές προϋποθέσεις για την αρμονική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Εδώ διακρίνονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά των παλιννοστούντων σε σχέση με τη χώρα υποδοχής. Σε δυσμενέστερη θέση βρίσκονται οι προερχόμενοι από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, αλλά και γενικότερα από τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ. Σε αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε και τους Έλληνες της Βορείου Ηπείρου. Αποτελούν άλλωστε διαπιστωμένες κατηγορίες που βιώνουν έναν πολυδιάστατο οικονομικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Κατά κανόνα αποτελούν παλιννοστούντες που δεν είχαν τη δυνατότητα να φέρουν περιουσίες στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να υπάγονται ουσιαστικά στην κατηγορία του οικονομικού μετανάστη. Ιδιαίτερα οι λεγόμενοι Ρωσοπόντιοι, όπως αναφέρεται στη συνέχεια, στη μεγάλη τους πλειονότητα δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, επικρατεί σύγχυση στους όρους «Αλβανός» και «Βορειοηπειρώτης» σε πρακτικό επίπεδο, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να υπάγονται οι Έλληνες της Αλβανίας στο ίδιο καθεστώς με αυτό του οικονομικού μετανάστη.

Υπάρχουν λοιπόν πολυδιάστατες διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικής προέλευσης παλιννοστούντες Έλληνες. Διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, διαφορετικοί πολιτισμοί κοινωνικοποίησης και μεγάλο εύρος οικονομικών ανισοτήτων επιδρούν με διαφορετικό τρόπο τόσο στην ψυχοσύνθεσή τους όσο και στην εικόνα που διαμορφώνεται στην ελληνική κοινή γνώμη για τη θέση τους στην ελληνική κοινωνία.

Τσιγγάνοι

Στον ελληνικό χώρο συναντώνται οι δύο από τις 13 ομάδες Τσιγγάνων, που έχουν ταξινομηθεί σε όλη την υφήλιο: Οι χριστιανοί Αθίγγανοι ή Ρωμιογύφτοι, οι οποίοι συγκροτούν ημινομαδικές κοινότητες με κύριο εντοπισμό τους στην Αττική, Θεσσαλονίκη και Λάρισα, και οι μουσουλμάνοι

Αθίγγανοι ή τουρκόγυφτοι, που ζουν στη Δυτική κυρίως Θράκη και στις παρυφές των πόλεων Αλεξανδρούπολη, Διδυμότειχο, Ξάνθη και Κομοτηνή[56].

Σύμφωνα με τις Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, οι Τσιγγάνοι εμφανίστηκαν στον ελληνικό χώρο το 1323 στην Κρήτη και το 1350 στο Ναύπλιο[57]. Κατά τον Γεωργίου, εμφανίστηκαν πολύ πιο νωρίς, περίπου τον έβδομο αιώνα. Εκείνη την εποχή τους ονόμαζαν «αρκτοσύρτες», δηλαδή «αρκουδιάρηδες»[58]. Υπάρχουν ωστόσο και πηγές που αναφέρουν ότι εμφανίστηκαν και στην πρωτεύουσα του Βυζαντίου Κωνσταντινούπολη ως «Ατσίγγανοι» και ήταν προσκαλεσμένοι του Ανδρόνικου του Μονομάχου[59].

Ο αριθμός τους στην Ελλάδα είναι δύσκολο να προσδιοριστεί, γιατί η Ε.Σ.Υ.Ε. δεν τους καταγράφει ως ξεχωριστή πληθυσμιακή ομάδα. Ο Μάρκου αναφέρει ότι ο αριθμός τους κυμαίνεται μεταξύ 80.000 και 150.000 ατόμων[60].Οι εκπρόσωποι των Τσιγγάνων ανεβάζουν τον συνολικό αριθμό σε 500.000[61]. Οι Αθίγγανοι της Δυτικής Θράκης, κατά την Κανακίδου, ανέρχονται σε 13.892[62].

Η γλώσσα που μιλούν οι Τσιγγάνοι είναι η Romani. Δε διαθέτουν γραπτό λόγο και γι' αυτό η παράδοσή τους είναι μόνο προφορική. Τόσο οι μουσουλμάνοι όσο και οι χριστιανοί έχουν ενσωματώσει στις συνήθειες και τις παραδόσεις τους και στοιχεία που δεν ανήκουν στις θρησκείες τους. Όσον αφορά στις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής τους, αποτελούν ορισμένες από τις ευπαθέστερες κοινωνικές ομάδες ως προς την κοινωνική αποστέρηση και τον αποκλεισμό από την υπόλοιπη κοινωνία. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό των κοινοτήτων τους στον ελληνικό χώρο είναι το χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Η Τσακηρίδη-Θεοφανίδη αναφέρει πως σε έρευνα που διεξήχθη το 1992-1993, το 45,8% των νοικοκυριών του δείγματος διέθετε μηνιαίο εισόδημα περίπου 50.000 δρχ., ενώ μόλις το 6,8% επί του συνόλου διέθετε εισόδημα πάνω από

---

[56] Στο ίδιο

[57] Βλ. Βασιλειάδου, Μ., Παυλή-Κορρέ, Μ. (1994), *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

[58] Γεωργίου, Γ. (2002), «Τσιγγάνοι Past and Present. Οι Τσιγγάνοι και η Εθνογραφία των Gadje», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 209-217

[59] Βλ. Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, (1996), σ. 759

[60] Βλ. Μάρκου, σσ. 46-47

[61] Βλ. Δαμανάκης, Μ. (2002), « Η Ελλάδα ως Χώρα Υποδοχής Μεταναστών», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 50

[62] Κανακίδου, (1997), σ. 65

200.000 δρχ[63]. Συνέπεια του χαμηλού βιοτικού επιπέδου, των κοινωνικών διακρίσεων εις βάρος τους, αλλά και της γενικότερης νομαδικής και ελευθεριακής κουλτούρας τους, οι Τσιγγάνοι είναι αποκλεισμένοι και από τη δημόσια εκπαίδευση. Αυτό διαφαίνεται από τα υψηλά ποσοστά μη συμμετοχής των παιδιών τους στο σχολείο, τη μη συνεπή παρακολούθηση των μαθημάτων και την υψηλή συχνότητα εγκατάλειψης του σχολείου ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Οι Τσιγγάνοι αποτελούν μία παραδοσιακά αποκλεισμένη πολιτισμική κατηγορία πολιτών και στόχους κοινωνικής απόρριψης, ενώ έχουν αναπτυχθεί ισχυρά στερεότυπα εις βάρος τους τα οποία διατηρούνται για αιώνες.

Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης

Η περιοχή της Δυτικής Θράκης συγκεντρώνει τη λεγόμενη μουσουλμανική μειονότητα της Ελλάδας. Μετά την πτώση της Κωνσταντινούπολης το 1453, οι πληθυσμοί της Θράκης εξαναγκάστηκαν σε βίαιο εξισλαμισμό. Με την ελληνοτουρκική σύμβαση τον Ιανουάριο του 1923, που υπογράφηκε από τους Ινονού και Βενιζέλο, διευθετήθηκε το ζήτημα της ανταλλαγής των πληθυσμών. 1.300.000 Έλληνες εγκατέλειψαν τα τουρκικά εδάφη και 500.000 Τούρκοι πήραν τον αντίστροφο δρόμο. Εξαίρεση αποτέλεσαν οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι Έλληνες της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου. Οι μειονότητες αυτές δεν χαρακτηρίστηκαν εθνικές, αλλά θρησκευτικές[64]. Με τη συνθήκη της Λωζάννης το 1924, θεσμοθετείται το δικαίωμα λειτουργίας μειονοτικών σχολείων τόσο στους Έλληνες της Κωνσταντινούπολης όσο και στις μουσουλμανικές μειονότητες της Θράκης. Στα σχολεία αυτά επιτρεπόταν η διδασκαλία του πολιτισμού τους καθώς και της μειονοτικής γλώσσας[65].

Ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού των μουσουλμάνων στη Θράκη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αποτελεί μία ομοιογενή μειονότητα. Το μόνο κοινό χαρακτηριστικό είναι αυτό της μουσουλμανικής θρησκείας. Στην

---

[63] Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, (1996), σ. 758
[64] Κανακίδου, (1997), σσ. 56-57
[65] Παναγιωτίδης, Ν (1996), *Το Μειονοτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη, σσ. 21-25

πραγματικότητα ο μειονοτικός πληθυσμός απαρτίζεται από τρεις διαφορετικούς πολιτισμικά πληθυσμούς: Τους Πομάκους, τους μουσουλμάνους τουρκικής προέλευσης και τους Αθίγγανους.

Στην απογραφή της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας το 1981, στους Νομούς Έβρου, Ξάνθης και Ροδόπης, το συνολικό ποσοστό των μουσουλμάνων σε σχέση με τους χριστιανούς ήταν 6,2%, 42,7% και 48,7% αντίστοιχα. Η σύνθεση του πληθυσμού βάσει της φυλετικής καταγωγής, όπως αναφέρεται από την Κανακίδου το 1997, περιγράφεται στον πίνακα 6:

Πίνακας 6

Νομός	Τουρκογενείς	Πομάκοι	Αθίγγανοι
Έβρος	1.484	1.724	5.872
Ροδόπη	40.091	5.900	3.100
Ξάνθη	9.140	23.942	4.920
Σύνολο	**50.715**	**31.566**	**13.892**

Σύνθεση των μουσουλμανικών κοινοτήτων στη Δυτική Θράκη
Πηγή: Κανακίδου, (1997), σ. 65

Τα αριθμητικά στοιχεία διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα σε διαφορετικούς μελετητές. Ο Χολέβας προσδιορίζει το συνολικό αριθμό των μουσουλμάνων στους τρεις νομούς στις περίπου 113.000, με τους τουρκογενείς να αποτελούν το 45,1%, τους Πομάκους το 32,7% και τους Τσιγγάνους το 22,2%[66].

Από τους τρεις πληθυσμούς, οι Τσιγγάνοι και οι Πομάκοι δεν έχουν τουρκική καταγωγή. Οι Πομάκοι θεωρείται ότι αποτελούν έναν από τους αρχαιότερους πληθυσμούς των Βαλκανίων, η καταγωγή του οποίου αμφισβητείται. Η Τσακηρίδη-Θεοφανίδη αναφέρει την εκδοχή ότι κατάγονται από αρχαία θρακικά φύλα και συγκεκριμένα από τους Αχριάνους[67]. Οι Πομάκοι και οι Τσιγγάνοι εξισλαμίστηκαν βίαια από τους Τούρκους. Στον πολιτισμό τους διακρίνονται, ωστόσο, και χριστιανικά τελετουργικά στοιχεία και συνήθειες. Αυτό αποτελεί σαφές δείγμα της ιδιαίτερης πολιτισμικής παράδοσης, αλλά και των χαρακτηριστικών που αφομοιώθηκαν στον

[66] Βλ. Μάρκου, σσ. 51-52
[67] Βλ. Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, (1996)

πολιτισμό τους από τους κατακτητές των τελευταίων αιώνων. Οι πολιτισμικές μειονότητες στην ιστορία τους υπάχθηκαν σε τουρκική, βουλγαρική και ελληνική διοίκηση. Σημειωτέον ότι οι Πομάκοι κατά τους βαλκανικούς πολέμους συνετάχθησαν στο πλευρό των Ελλήνων ενάντια στη Βουλγαρία, και όχι με την Τουρκία παρόλους τους θρησκευτικούς δεσμούς τους με αυτούς[68].

Η συνθήκη της Λωζάννης αναγνώριζε τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και έδιδε τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της θρησκευτικότητάς τους και του ιδιαίτερου πολιτισμού τους. Ωστόσο, ως επίσημη γλώσσα και για τις τρεις μειονότητες αναγνωρίστηκε η τουρκική. Αυτό αποτέλεσε ένα σφάλμα το οποίο είχε αρνητική επίδραση στους Τσιγγάνους και ιδιαίτερα στους Πομάκους. Η εισαγωγή της τουρκικής ως επίσημης μειονοτικής γλώσσας είχε ως αποτέλεσμα τον επιπολιτισμό τους με ξένα από αυτούς πολιτισμικά στοιχεία. Η σύγχυση της ταυτότητας έχει τις ρίζες της στην απόφαση του 1954, επί κυβερνήσεως Παπάγου. Με επίσημη επιστολή προς τους δημάρχους και κοινοτάρχες του νομού Ροδόπης, διατάχθηκε η αντικατάσταση του όρου «μουσουλμανικός» από τον όρο «τουρκικός». Με αυτό τον τρόπο το μουσουλμανικό σχολείο μετονομάζεται σε τουρκικό, η μουσουλμανική κοινότητα σε τουρκική κ.λπ[69]. Ο Παναγιωτίδης υπογραμμίζει ότι αυτή η πολιτική είχε ως αποτέλεσμα «έναν γλωσσικό και κατ' επέκταση πολιτισμικό ευνουχισμό των Πομάκων, σε μία επίδειξη ακραίου ρατσισμού»[70]. Με τις ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες του 1968, αναγνωρίστηκε η τουρκική γλώσσα και σε διμερές επίπεδο, ως η μόνη μειονοτική γλώσσα της Θράκης.

Αν και η μουσουλμανική μειονότητα θεωρείται ενιαία, ωστόσο, παρουσιάζεται σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη γλώσσα. Οι μουσουλμάνοι Αθίγγανοι έχουν ξεχωριστό γλωσσικό ιδίωμα, οι Πομάκοι τη δική τους γλώσσα και οι τουρκογενείς την τουρκική[71]. Ο Παναγιωτίδης αξιολογεί ότι η αυτή εξέλιξη είχε ως αποτέλεσμα η τουρκική κουλτούρα να θεωρείται ως κυρίαρχη στις κοινότητες των μουσουλμάνων και η διαδικασία ενσωμάτωσης των μη τουρκογενών μουσουλμάνων στην ελληνική κοινωνία

---

[68] Στο ίδιο
[69] Για την επίσημη επιστολή βλ. Κανακίδου, (1997), σσ. 58-59
[70] Παναγιωτίδης, (1996), σ. 11
[71] Κανακίδου, (1997), σ. 60

να έχει ως μοναδική διέξοδο την κουλτούρα αυτή. Αυτή η διαφαινόμενη τάση έχει τόσο κοινωνικά όσο και οικονομικά χαρακτηριστικά. Η απουσία διδασκαλίας της πομακικής γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά των Πομάκων να απωθούνται από την εκπαίδευση, γιατί ακριβώς η τουρκική γλώσσα τούς διδάσκεται ως μητρική ενώ δεν είναι. Κατά δεύτερο λόγο, διακρίνεται από τον Παναγιωτίδη μία υποβόσκουσα επιθυμία των Πομάκων να ενσωματωθούν στην τουρκική κουλτούρα, γιατί επί χρόνια το όνομα της φυλής τους είχε υποτιμητικό χαρακτήρα. Επομένως, είναι θετικά προσκείμενοι στο χαρακτηρισμό τους ως μουσουλμανική μειονότητα στο ίδιο πλαίσιο με τους τουρκογενείς, των οποίων η μειονότητα είναι σεβαστή[72]. Επιπλέον, οι τουρκογενείς βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση από τους ίδιους και τα παιδιά τους έχουν τη δυνατότητα μετεκπαίδευσης σε τουρκικά πανεπιστήμια.

Διακρίνεται σε κάποιο βαθμό ότι η ελληνική πολιτεία δεν κατέβαλε καμιά προσπάθεια ενσωμάτωσης των Πομάκων στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία, αλλά περαιτέρω τους ώθησε και με επίσημες πράξεις προς τον εκτουρκισμό, παρά το διαφορετικό πολιτισμό τους.

Οι αλλοδαποί εργαζόμενοι στην Ελλάδα

Η Ελλάδα αποτελεί πλέον και τόπο προορισμού για μετανάστες από τις λεγόμενες χώρες του Τρίτου Κόσμου. Τα αριθμητικά στοιχεία των αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα είναι δύσκολο να προσδιοριστούν επακριβώς λόγω της κινητικότητας των μεταναστών, αφού η Ελλάδα αποτελεί γι' αυτούς χώρα προσωρινής διαμονής, μία χώρα εισόδου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται διαφορετικής φύσης μετανάστες. Μαζί με τους εργάτες-μετανάστες από γειτονικές χώρες των Βαλκανίων, αλλά και από χώρες του Τρίτου Κόσμου, πρέπει να προσθέσουμε τους αλλοδαπούς που προέρχονται από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και πολλές

[72] Παναγιωτίδης, (1996), σσ. 30-33

φορές τους μετανάστες από τη Ρωσία και την Αλβανία που δεν είναι φανερό αν θεωρούνται παλιννοστούντες ή αλλοδαποί μετανάστες.

Σήμερα υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών που ζουν παράνομα στη χώρα μας. Την περίοδο 1988-1991 υπολογιζόταν σε 300.000 ανθρώπους[73]. Σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1989 διαπιστώθηκε ότι στην Ελλάδα διέμεναν 184.000 νόμιμοι μετανάστες και περίπου 30.000 παράνομοι. Από το 1989 μέχρι σήμερα υπήρξαν αρκετές μεταβολές τόσο στον αριθμό όσο και στη σύνθεση των παράνομων μεταναστών. Ο Βγενόπουλος αναφέρει ότι το 1995, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ο.Α.Ε.Δ., ζούσαν στην Ελλάδα περίπου 100.000, αλλά οι δημοσιογραφικές πηγές ανέβαζαν αυτόν τον αριθμό στις 600.000[74]. Ένας πιο πρόσφατος δείκτης αποτελεί ο συνολικός αριθμός αιτήσεων που υπέβαλαν οι αλλοδαποί για την έκδοση «λευκής κάρτας» (βλ. πίνακα_). Η συντριπτική πλειονότητα αφορά στους Αλβανούς μαζί με τους προερχόμενους από τις άλλες γειτονικές χώρες των Βαλκανίων. Αυτό όμως που διακρίνεται είναι η ύπαρξη μεταναστών από περισσότερες από 120 χώρες.

Κατά πρώτο λόγο, θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε σε ένα διαχωρισμό με κριτήριο τη δυνατότητα και την επιτυχία ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία, σε δύο κατηγορίες μεταναστών. Η πρώτη είναι αυτή που προέρχεται κυρίως από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συνήθως αποτελούν άτομα που έρχονται στην Ελλάδα για εύρεση εργασίας, που είναι εκ των προτέρων προσδιορισμένη, ενώ έχουν κοινωνικοποιηθεί σύμφωνα με τις αρχές της δυτικής κουλτούρας, μίας κουλτούρας που είναι πλέον ενσωματωμένη στη συνείδηση των Ελλήνων. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά, ως επί τον πλείστον, συνθέτουν και τους βασικούς λόγους αποδοχής και μη αποκλεισμού τους από την ελληνική κοινωνία. Τόσο από οικονομική όσο και από πολιτισμική άποψη είναι ευρύτατα αποδεκτοί. Συνεπώς, τα όποια προβλήματα ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία αφορούν αποκλειστικά στη γλωσσική προσαρμογή και γνώση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στη γνωριμία με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κουλτούρας. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται και οι προερχόμενοι από άλλες

---

[73] Σούλης, Σ. (1993), «Το Ξένο Παράνομο Εργατικό Δυναμικό στην Ελλάδα», στο: *Διαστάσεις της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, σσ. 443

[74] Βγενόπουλος, Κ. (1995), «Μετανάστες και Πρόσφυγες στη Σύγχρονη Ελλάδα», *Εκλογή*, Τεύχος Οκτώβριος- Νοέμβριος, Δεκέμβριος, σσ. 363-364

ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης. Ο αριθμός τους, σύμφωνα με τη Μουσούρου, είναι περίπου 100.000[75].

Πίνακας 7

Χώρα υπηκοότητας	Αλλοδαποί	Ποσοστό επί του συνόλου των αλλοδαπών	Χώρα υπηκοότητας	Αλλοδαποί	Ποσοστό επί του συνόλου των αλλοδαπών
ΑΛΒΑΝΙΑ	241.561	65%	ΓΙΟΥΓΚΟΣΛΑΒΙΑ	2.335	0,6%
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	25.168	6,8%	ΝΙΓΗΡΙΑ	1.746	0,5%
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	16.954	4,6%	ΑΙΘΙΟΠΙΑ	931	0,2%
ΠΑΚΙΣΤΑΝ	10.933	2,9%	ΣΡΙ ΛΑΝΚΑ	820	0,2%
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	9.821	2,6%	FYROM	436	0,1%
ΠΟΛΩΝΙΑ	8.631	2,3%	ΜΑΡΟΚΟ	408	0,1%
ΓΕΩΡΓΙΑ	7.548	2,0%	ΓΚΑΝΑ	253	0,1%
ΙΝΔΙΑ	6.405	1,7%	ΚΙΝΑ	326	0,1%
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	6.231	1,7%	ΚΑΖΑΚΣΤΑΝ	297	0,1%
ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ	5.383	1,4%	ΛΙΒΑΝΟΣ	246	0,1%
ΜΟΛΔΑΒΙΑ	4.396	1,2%	ΑΛΓΕΡΙΑ	230	0,1%
ΣΥΡΙΑ	3.434	0,9%	ΣΟΥΔΑΝ	210	0,1%
ΡΩΣΙΑ	3.139	0,8%	ΤΑΝΖΑΝΙΑ	207	0,1%
ΜΠΑΓΚΛΑΝΤΕΣ	3.024	0,8%	ΚΕΝΥΑ	181	0,0%
ΙΡΑΚ	2.833	0,8%	ΥΠΟΛΟΙΠΕΣ ΥΠΗΚΟΟΤΗΤΕΣ	3.048	0,8%
ΑΡΜΕΝΙΑ	2.734	0,7%	ΑΝΕΠΑΡΚΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ	1.672	0,4%
ΣΥΝΟΛΟ		371.000		100%	

Πηγή: ΟΑΕΔ/ΕΠΑ. Στο «Προβολές», τεύχος 7, Ιούλιος 2000, σελ. 7

Στη δεύτερη κατηγορία δύναται να εντάξουμε όλους τους μετανάστες που προέρχονται από τρίτες χώρες και εργάζονται ή αναζητούν εργασία στην

[75] Μουσούρου, Λ. (1999), «Περίληψη και Συμπεράσματα», στο *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Ελλάδα, καθώς και τις οικογένειές τους. Οι πληθυσμοί αυτοί αντιμετωπίζουν πολιτισμικά και γλωσσικά προβλήματα που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αρμονική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, αλλά τα βιώνουν συνήθως εντονότερα από την προηγούμενη κατηγορία μεταναστών. Αυτό οφείλεται κυρίως στις χαμηλές οικονομικές δυνατότητες που τους αποκλείουν από την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα βιώνουν πολλές φορές και τον κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας του χρώματος, του θρησκεύματος καθώς και όλων εκείνων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εθνικής τους προέλευσης, που συνοδεύονται από ισχυρά στερεότυπα που έχουν αναπτυχθεί στην ελληνική κοινή γνώμη.

Αν επιχειρούσαμε να κωδικοποιήσουμε αυτή την κατηγορία μεταναστών σε υποκατηγορίες βάσει ορισμένων αντικειμενικών χαρακτηριστικών, θα είχαμε τις εξής τρεις:

α) Οι νόμιμοι οικονομικοί μετανάστες. Πρόκειται για άτομα που εργάζονται επίσημα στην Ελλάδα. Ο αριθμός τους είναι δύσκολο να υπολογιστεί. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της Πετρινιώτη, στις αρχές της δεκαετίας του ΄90 123.000 άτομα βρέθηκαν να εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα, προερχόμενα από όλες τις χώρες του κόσμου εκτός των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης[76]. Συνεπώς, ένας μικρότερος αριθμός από αυτόν αποτελούν την υποκατηγορία που περιγράφεται. Οι νόμιμα εγκατεστημένοι μετανάστες κατά μεγάλο ποσοστό έχουν ήδη εργασία και αρκετοί έχουν και ασφαλιστική κάλυψη. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι πολύ σημαντικό και τους διαχωρίζει από τους μη νόμιμους μετανάστες, τόσο σε όρους επιβίωσης όσο και στη δυνατότητα να σπουδάζουν τα παιδιά τους σε κάποιο σχολείο.

β) Οι παράνομοι οικονομικοί μετανάστες. Ο αριθμός τους είναι πολύ πιο δύσκολο να υπολογιστεί. Επιπλέον, μεταβάλλεται διαρκώς. Η Πετρινιώτη αναφέρεται στις αρχές της δεκαετίας του '90 σε 160.000 έως περίπου 240.000 μετανάστες[77]. Ο Σούλης αναφέρει για την ίδια περίοδο περίπου 300.000 άτομα[78]. Ο Λινάρδος-Ρυλμόν το 1993 υπολόγιζε τον αριθμό να κυμαίνεται

---

[76] Πετρινιώτη, Ξ. (1993*), Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας και Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, σ. 18

[77] Στο ίδιο

[78] Σούλης, (1993), σ. 443

ανάμεσα σε 280.000-350.000[79]. Σήμερα ο αριθμός υπολογίζεται ότι είναι μικρότερος, λόγω της πολιτικής έκδοσης πράσινης και λευκής κάρτας.

Η διαβίωση σε καθεστώς παρανομίας αποτελεί μία πραγματικότητα αβεβαιότητας για τους μετανάστες. Η επιβίωση όπως και η παραμονή τους στην Ελλάδα δεν είναι εξασφαλισμένες. Ως παρεπόμενο, τα φαινόμενα εκμετάλλευσής τους από εργοδότες είναι περισσότερο εκτεταμένα. Σε πολύ περισσότερες περιπτώσεις οι παράνομοι μετανάστες δεν έχουν τη στήριξη οικογενειακών και συγγενικών δικτύων και ο φόβος σύλληψης και απέλασής τους τούς αποτρέπει να παραμένουν σε έναν τόπο μόνιμα. Αυτό έχει και ως αποτέλεσμα την απουσία σταθερότερων δικτύων αλληλεγγύης και συνεργασίας[80].

γ) Μία τρίτη κατηγορία αναφέρεται στους πρόσφυγες. Με τον όρο αυτό, η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών χαρακτηρίζει όλα εκείνα τα άτομα που εγκατέλειψαν τις πατρίδες τους για να ξεφύγουν από διώξεις, ένοπλες συγκρούσεις και γενικότερα από τη βία[81]. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως πρόσφυγες έχουν δικαίωμα παραμονής στην Ελλάδα για ένα έτος, αλλά με τη δυνατότητα ανανέωσης της άδειας παραμονής. Στην Ελλάδα βέβαια ο αριθμός τους είναι πολύ μικρός[82]. Η οικονομική ενίσχυση από την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. μέσω του Ιδρύματος Κοινωνικής Εργασίας, αν και αφορά σε ένα μικρό χρηματικό ποσό, μαζί με τις ενισχύσεις που προέρχονται από διεθνείς οργανισμούς, εθελοντικές οργανώσεις και εκκλησίες, συνηγορούν στη δημιουργία ενός προστατευτικού περιβάλλοντος[83].

Οι νόμιμοι και οι παράνομοι μετανάστες επιβιώνουν σε μία ποιοτικώς διαφορετική πραγματικότητα. Κυρίαρχο κριτήριο για την επιβίωσή τους στην ελληνική κοινωνία είναι η διαθεσιμότητα εργασίας. Ωστόσο, είτε έχουν μία σχετικά εξασφαλισμένη εργασία είτε όχι, συνθέτουν τη βάση της κοινωνικής και οικονομικής πυραμίδας στην Ελλάδα. Απασχολούνται, κατά κανόνα, σε εργασίες χαμηλού κύρους και οικονομικών απολαβών. Σε έρευνα το 1998,

---

[79] Λινάρδος-Ρυλμόν, Π. (1993), «Αλλοδαποί Εργαζόμενοι στην Ελλάδα», ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
[80] Ψημμένος, (2002)
[81] UNHCR (1998), *Οι Πρόσφυγες του Κόσμου 1957-1998. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
[82] Ο Μάρκου αναφέρει πως περίπου 3.000 άτομα έχουν αναγνωριστεί ως πρόσφυγες.
[83] Μάρκου, (1997), σσ. 44-46

που πραγματοποιήθηκε σε μετανάστες που ζουν στην Αθήνα, το 75% του δείγματος βρέθηκε ότι δουλεύει σε εργασίες όπου δεν χρειάζεται ειδίκευση. Στην ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε πως μόνο ένα 6% έχει μία μονιμότερη απασχόληση. Από το συνολικό ποσοστό, μόνο το 25% έχει τη δυνατότητα να εργάζεται τις έξι ημέρες της εβδομάδας[84].

Σε αυτό το πλαίσιο η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από την ελληνική πολιτεία έχει να αντιμετωπίσει τις κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους που απωθούν τους μετανάστες από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη μεγάλη ποικιλία των χωρών προέλευσης που καθιστά δύσκολη την προσπάθεια δημιουργίας λειτουργικών διαπολιτισμικών σχολείων.

Η ελληνική κοινωνία του 20ου αιώνα μεταβλήθηκε από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Στις παραδοσιακές μειονότητες των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης προστέθηκαν εργάτες-μετανάστες από τις χώρες του λεγόμενου «τρίτου κόσμου». Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων που μετανάστευσαν για να εργαστούν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, στην Αμερική και την Αυστραλία, παλιννοστούν στην Ελλάδα το δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα. Σε αυτούς θα πρέπει να προστεθούν οι Έλληνες των χωρών της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. και της Βορείου Ηπείρου. Ο μεγάλος αριθμός όλων αυτών των ανθρώπων που κοινωνικοποιήθηκαν σε διαφορετικές κοινωνίες, φέρει ένα διαφορετικό πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο θα πρέπει να ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία αρμονικά, ώστε να διαμορφωθούν οι απαραίτητοι όροι της αρμονικής συνύπαρξης.

Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο στόχος είναι απαραίτητη η μελέτη όχι μόνο των διαφορετικών πολιτισμών από τους οποίους προέρχονται οι μετανάστες, αλλά και των ιδιαίτερων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών κάτω από τις οποίες διαβιούν στην Ελλάδα. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν είναι πολυδιάστατα και φυσικά δεν περιορίζονται μόνο στη συμβατότητα των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν στην ελληνική κοινωνία. Μία αποτελεσματική πρακτική ενσωμάτωσης θα πρέπει να συνυπολογίσει όλες αυτές τις παραμέτρους ώστε να ευεργετηθεί η ελληνική κοινωνία από τη

[84] Ψημμένος, (2002), σ. 198

διαμονή τους, αλλά και να αποφευχθούν οι ρατσιστικές και ξενοφοβικές εκδηλώσεις από τη μία πλευρά, αλλά και να μη διαρρηχθεί η κοινωνική συνοχή από την άλλη.

Μέρος Δ. Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό

Έλληνες μετανάστες, ελληνικές κοινότητες και παροικίες υπάρχουν σχεδόν σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη. Κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η προσπάθεια διατήρησης ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων και, κυρίως, η συναίσθηση της ελληνικότητας της καταγωγής τους. Παρότι, σε πολλές περιπτώσεις, οι ελληνικές κοινότητες ήταν απομονωμένες για αιώνες από την Ελλάδα, η διαδικασία επιπολιτισμού τους στις χώρες υποδοχής δεν ήταν ολοκληρωτική. Ωστόσο, ο βαθμός διατήρησης της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Μεγάλο ρόλο σε αυτό έχει η περίοδος του χρόνου που οι Έλληνες είναι αποκομμένοι από τους δεσμούς στην πατρίδα, αλλά και η ιδιαίτερη ιστορία της χώρας προορισμού. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια σύντομη επισκόπηση στους σημαντικότερους τόπους προορισμού των Ελλήνων μεταναστών, ως προς το επίπεδο διατήρησης της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού. Η επισκόπηση, φυσικά, δεν έχει ως σκοπό μόνο την αναγκαιότητα της γνώσης για τις συνθήκες που αντιμετώπισαν οι Έλληνες της διασποράς, αλλά αφορά κυρίως στο ιδιαίτερο μορφωτικό τους κεφάλαιο και στην ποιότητα της ελληνικής παιδείας που έχουν λάβει στις χώρες προορισμού. Αυτή η διάσταση είναι κρίσιμη και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία επανένταξής τους στην ελληνική κοινωνία, καθώς και τα ιδιαίτερα προβλήματα που προκύπτουν από τις διαφορές τους με τους άλλους Έλληνες.

Ο ελληνισμός στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης έχει μακρά ιστορία. Μόλις από τα τέλη του 16^{ου} αιώνα, στην ουκρανική πόλη Λβόφ υπήρχε μια ακμάζουσα ελληνική εμπορική παροικία. Έκτοτε, σε διάφορες πόλεις της Ουκρανίας, και ειδικότερα στα παράλια της Μαύρης Θάλασσας, αναπτύσσονται ολοένα περισσότερα κέντρα ελληνισμού. Η διατήρηση του ελληνικού πνεύματος και η δημιουργία ελληνικών σχολείων και βιβλιοθηκών μέχρι την περίοδο της οκτωβριανής επανάστασης ήταν συνεχείς, εκτός από

ορισμένες σύντομες περιόδους[1]. Το 1880 υπάρχει μια μεταστροφή στη ρωσική πολιτική με την ιδέα του Πανσλαβισμού. Στόχος είναι η έξοδος της Ρωσικής Αυτοκρατορίας στη Μεσόγειο μέσω της Μεγάλης Βουλγαρίας. Στο πλαίσιο αυτό αποφασίζεται ο εκρωσισμός των χριστιανικών μειονοτήτων, συνεπώς και των Ελλήνων. Έτσι, ενώ μέχρι εκείνη την περίοδο διδόταν η δυνατότητα διδασκαλίας των ελληνικών από Έλληνες δασκάλους στα μειονοτικά σχολεία της αυτοκρατορίας, αυτή την περίοδο σταδιακά αντικαθίστανται οι δάσκαλοι από Ρώσους καθηγητές και παράλληλα μειώνονται οι ώρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη και στις ελληνικές εκκλησίες επιβλήθηκε η λειτουργία στα ρώσικα[2]. Μετά το 1905 και τη σύντομη περίοδο μεταβολής του πολιτεύματος σε δημοκρατικό, οι Έλληνες εκμεταλλεύτηκαν την ευκαιρία και επανέφεραν σταδιακά τα ελληνικά στη διδασκαλία των παιδιών τους.

Ο ελληνισμός του Πόντου πριν από την καταστροφή από τους Νεότουρκους βρισκόταν σε μεγάλη άνθηση. Λειτουργούσαν μάλιστα και δύο ονομαστά γυμνάσια στην περιοχή της Τραπεζούντας και του Αμισού. Οι μαθητές ανέρχονταν στον αριθμό των 70.000[3]. Λίγο πριν από το 1917, στα εδάφη της Ρωσίας φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία 50.000 Έλληνες μαθητές. Μετά την επανάσταση και ιδιαίτερα τις δεκαετίες 1920-1930 ο ελληνισμός στη Σοβιετική Ένωση ενισχύθηκε από τους Ποντίους των τουρκικών, πλέον, εδαφών. Μέχρι το 1917, μάλιστα, ο συνολικός ελληνικός πληθυσμός στην πρώην Σοβιετική Ένωση ανερχόταν περίπου στις 700.000[4].

Έως το 1930 ο ελληνισμός στη σοβιετική επικράτεια παρουσίασε νέα άνθηση στα γράμματα και στην εκπαίδευση. Το σοβιετικό καθεστώς ευνοούσε την καλλιέργεια των ιδιαίτερων πολιτισμικών παραδόσεων των μειονοτικών πληθυσμών στην επικράτειά του. Αν και υπήρχε δυσμενές κλίμα ενάντια

---

[1] Για την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης μέχρι το 1917 στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, βλ. Φωτιάδης, Κ. (2002), «Ο Ελληνισμός και η Ελληνική Παιδεία στην Πρώην Σοβ. Ένωση», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα,* Αθήνα: Gutenberg, σσ. 129-135

[2] Αυτή την περίοδο διαπιστώνεται και αλλαγή της κατάληξης πολλών ελληνικών επιθέτων, ώστε να ομοιάζουν με ρώσικα (π.χ Τριανταφυλλίδης σε Τριανταφύλλωφ). Τα άτομα που το αποδέχονταν αποκτούσαν και τη ρωσική υπηκοότητα

[3] Κοτσιώνης, Π. (1997), «Η Παλιννόστηση των Ποντιών Ομογενών στη Χώρα μας από Εκπαιδευτική Σκοπιά», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 341

[4] Φωτιάδης, (2002), σ. 130

στους Έλληνες, λόγω της συμμετοχής τους στην εκστρατεία στην Ουκρανία στο πλευρό των νικητριών δυνάμεων της Αντάντ, ο ελληνισμός διατηρήθηκε και αναπαρήχθηκε. Σε πολιτικο-οικονομικό επίπεδο, όμως, υπήρξαν κυρώσεις από τους μπολσεβίκους. Στο πολιτισμικό πεδίο ήταν ακόμα νωπά τα διδάγματα του λενινισμού και ο σεβασμός των πολιτισμών ήταν ακόμα ιερός. Την περίοδο αυτή άνοιξαν ελληνικά σχολεία σε όλες τις περιοχές όπου κατοικούσαν Έλληνες, αλλά υπήρξε και μεγάλη άνθηση στον ελληνικό Τύπο και στην τυπογραφία γενικότερα. Εκδόθηκαν βιβλία στην ελληνική και την ποντιακή γλώσσα. Από τις 750.000 ελληνικής καταγωγής, οι 550.000 ήταν πόντιοι[5].

Αυτή την εποχή δημιουργήθηκε και γλωσσικό ζήτημα. Οι διάλεκτοι ήταν αρκετές. Μάλιστα στην πόλη Μαριούπολη υπήρχε και ιδιαίτερο γλωσσικό ιδίωμα. Οι διανοούμενοι και οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να επιλέξουν τη γλώσσα που θα διδασκόταν στα ελληνικά σχολεία. Τη δημοτική την ομιλούσαν μόνο ελάχιστοι Έλληνες της Οδησσού και της Σεβαστούπολης. Όπως αναφέρει ο Κοτσιώνης, ακόμα και αυτοί μιλούσαν ένα περίεργο ιδίωμα δημοτικής, καθαρεύουσας, ποντιακής και ρωσικής γλώσσας[6]. Τελικά αποφασίστηκε να διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία η νεοελληνική, με παράλληλη διδασκαλία των ποντιακών για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Το 1934 επικυρώθηκε η απόφαση αυτή από τη Μόσχα, αλλά η νεοελληνική γλώσσα απλοποιήθηκε κατά τα πρότυπα της ρωσικής. Το ελληνικό αλφάβητο περιορίστηκε σε 20 γράμματα, πέντε φωνήεντα και δεκαπέντε σύμφωνα, ενώ ο τονισμός σχεδόν καταργήθηκε. Τόνο έπαιρναν μόνο οι πολυσύλλαβες λέξεις που δεν τονίζονταν στη λήγουσα[7].

Την άνθηση της ελληνικής εκπαίδευσης, διέκοψε απότομα η άνοδος του Στάλιν στην εξουσία. Η σκληρή πολιτική των εκκαθαρίσεων των μειονοτήτων και η ρωσοποίηση των πολιτισμών της Σοβιετικής Ένωσης είχε ως αποτέλεσμα και τη διάλυση του ελληνισμού. Οι Έλληνες μεταφέρθηκαν στη Σιβηρία και σε απομακρυσμένες περιοχές κοντά στα σύνορα με την Κίνα, ενώ τα ελληνικά σχολεία καταργήθηκαν. Την περίοδο μετά τον ελληνικό

---

[5] Στο ίδιο, σ. 137
[6] Κοτσιώνης, (1997), σ. 344-345.
[7] Στο ίδιο

εμφύλιο, στη Σοβιετική Ένωση και συγκεκριμένα στη περιοχή της Τασκένδης εγκαταστάθηκαν και οι Έλληνες πρόσφυγες του εμφυλίου[8].

Μετά το 1980 διαπιστώνεται μια σταδιακή μεταστροφή. Ιδιαίτερα από το 1987 και μετά ανασυγκροτήθηκαν οι ελληνικές κοινότητες και δημιουργήθηκαν αρκετά κέντρα ελληνισμού. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τον Φωτιάδη, την περίοδο της σταλινικής θηριωδίας και τις πληγές των Ελλήνων δεν μπόρεσε να επουλώσει ο «άνεμος» της περεστρόικα.

Η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης, και η δυνατότητα επαναπατρισμού των Ελλήνων αποτέλεσε μια φυσική κατάληξη, τόσο λόγω της οικονομικής ανέχειας όσο και της νοσταλγίας για επιστροφή στη «μητέρα –πατρίδα»[9]. Στη ρωσική απογραφή του 1989 καταγράφηκαν 258.068 υπήκοοι που έχουν ως βασική την ελληνική γλώσσα[10]. Στη σύγχρονη παρευξείνια ζώνη, που περιλαμβάνει τις Ουκρανία, νότια Ρωσία και Γεωργία, τα «αποτυπώματα» της πολιτισμικής ιστορίας των ελλήνων αντικατοπτρίζονται στη γλώσσα. Ομιλούνται τα ποντιακά στη νότια Ρωσία και την Ουκρανία, αλλά και μια διάλεκτος, η «ρωμαίικη», η οποία διαφέρει σημαντικά ως προς την ελληνική. Επιπλέον, κατά την έρευνα της Χατζιπαναγιωτίδου, βρέθηκαν και Έλληνες τουρκόφωνοι με συνείδηση Ελληνική, σε κάποιες περιοχές στον Καύκασο[11]. Ο Γεωργογιάννης, επίσης, επισημαίνει ότι στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δεν υπάρχει σήμερα πληθυσμός που γνωρίζει τη νεοελληνική γλώσσα, αλλά ελληνικός πληθυσμός που θέλει να τη μάθει, ώστε να έλθει σε επικοινωνία με τον υπόλοιπο ελληνισμό[12].

Οι προσπάθειες του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας και της Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, τα τελευταία χρόνια, βρίσκονται προς την κατεύθυνση της υποστήριξης της διδασκαλίας των ελληνικών στις χώρες αυτές. Σήμερα η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε ένα μικρό μόνο αριθμό

---

[8] Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Φωτιάδης, (2002), σ. 138-139 και Κοτσιώνης, (1997)

[9] Η έκφραση αυτή είναι συνήθης στους Ελληνοπόντιους και αντικατοπτρίζει τον τρόπο που έβλεπαν την Ελλάδα, καθ' όλη την περίοδο παραμονής τους στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Βλ. Βακαλιός, Α. (2002), «Πολιτισμικές Καταβολές και Προσλαμβάνουσες Παραστάσεις και η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.. 142-169

[10] Μάρκου, (1997), σ. 33.

[11] Χατζιπαναγιωτίδου, Α. (1998), «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σ. 144.

[12] Γεωργογιάννης, Π. (1999), «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση σήμερα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα των Δημοκρατιών της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 59

Ελλήνων σε ορισμένες πόλεις. Παράλληλα, οι προηγούμενοι φορείς μαζί με την Ελληνική Εκκλησία διοργανώνουν τα τελευταία χρόνια και επισκέψεις στην Ελλάδα και συντηρούν τη λειτουργία κατασκηνώσεων, σε μια προσπάθεια γνωριμίας και σύσφιξης σχέσεων.

Η υποανάπτυξη της ελληνικής εκπαίδευσης στις χώρες αυτές έγινε φανερή από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το «Κέντρο Μαύρης Θάλασσας» και συμπληρώθηκε από ελληνική ερευνητική ομάδα. Σε δείγμα 600 μαθητών, περίπου το 10% με 15% των παιδιών ελληνικής καταγωγής διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο μάθησης της γλώσσας ήταν πολύ χαμηλό. Αν και η ελληνική γλώσσα θεωρείται γλώσσα γοήτρου για τις κοινωνίες αυτές, ωστόσο ομιλείται μόνο μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων. Στα σπίτια τους τα παιδιά σπάνια τη χρησιμοποιούν και σχεδόν μόνο με τη μητέρα τους. Η Χατζιπαναγιωτίδου αξιολογεί τα αποτελέσματα της διδασκαλίας ως «τραγικά». Τα προβλήματα είναι έντονα τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, στη γραμματική και στην ορθογραφία. Αυτό οφείλεται, κατά την ίδια, στο χαμηλό επίπεδο επιμόρφωσης των δασκάλων, αλλά και στα βιβλία που χρησιμοποιούν οι μαθητές του δημοτικού. Κατά δεύτερο λόγο, οφείλεται και στα βιβλία που αποστέλλονται από την Ελλάδα για τις τάξεις του δημοτικού. Τα βιβλία αυτά έχουν γραφεί για μαθητές που χρησιμοποιούν τα ελληνικά ως πρώτη γλώσσα και όχι ως δεύτερη. Επόμενο λοιπόν είναι τα παιδιά της ομογένειας να δυσκολεύονται στη χρήση τους, συνεπώς τα βιβλία καθιστώνται δυσλειτουργικά. Έτσι αν και τα ελληνικά διδάσκονται αρκετές ώρες στα σχολεία, δεν επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα[13].

Ως φυσικό παρεπόμενο της ελλιπούς και προβληματικής διδασκαλίας είναι τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες μεταναστεύουν στην Ελλάδα να έχουν σοβαρά προβλήματα στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Αυτό διαφαίνεται και από έρευνες στην Ελλάδα. Μόνο ένα 7% των παλιννοστούντων από αυτές τις χώρες δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη γλώσσα. Το υπόλοιπο ποσοστό συναντά σημαντικά προβλήματα, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία[14].

---

[13] Βλ. Χατζιπαναγιωτίδου, (1998)

[14] Βλ. Κασιμάτη, Κ. (1992), *Πόντιοι Μετανάστες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα: Gutenberg

Η μετανάστευση προς τα εδάφη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ήταν μία διαδικασία που διήρκησε αιώνες. Το τελευταίο μεγάλο κύμα ήταν οι πολιτικοί μετανάστες, μετά τον ελληνικό εμφύλιο πόλεμο.

Στην Αλβανία η ελληνική μειονότητα αντιμετώπισε και αυτή σημαντικά προβλήματα ως προς την εκπαίδευση. Ελληνικά μειονοτικά σχολεία λειτουργούν μόνο σε νομούς που υπάρχει συμπαγής ελληνικός πληθυσμός, δηλαδή στους νομούς Αγ. Σαράντα, Δέλβινο και Αργυρόκαστρο. Σε άλλους νομούς, αν και ζουν αρκετοί Έλληνες διάσπαρτοι, δεν υπάρχει ελληνική παιδεία[15]. Με το πρωτόκολλο της Κέρκυρας το 1914 αναγνωρίστηκε το δικαίωμα των Ελλήνων του Αργυροκάστρου και της Κορυτσάς να ιδρύσουν ελληνικά σχολεία, αλλά μετά από μερικά χρόνια, η ηγεσία της Αλβανίας αθέτησε τους όρους της συμφωνίας και απαγόρευσε τη λειτουργία ελληνικών σχολείων. Το 1935 η Ελλάδα κατέφυγε στο διεθνές δικαστήριο της Χάγης γι' αυτό το ζήτημα, όπου και δικαιώθηκε. Την περίοδο 1991-1993, μετά την πτώση του κομμουνιστικού καθεστώτος, άνοιξαν νέα ελληνικά σχολεία, αλλά και αυτά δεν λειτούργησαν χωρίς προβλήματα. Παράλληλα λειτούργησαν και φροντιστήρια. Σήμερα η διδασκαλία των ελληνικών πραγματοποιείται στα δημοτικά σχολεία σε αναλογία 30% έως 50% σε σχέση με τα μαθήματα στην αλβανική γλώσσα. Ορισμένα «ευαίσθητα» μαθήματα όπως ιστορία, θρησκευτικά, γεωγραφία και πολιτισμός δεν διδάσκονται καθόλου. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί η Μέση Ελληνική Παιδαγωγική Σχολή, ενώ στην τριτοβάθμια υπάρχει το τμήμα Ελληνικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο του Αργυροκάστρου[16]. Αν και σήμερα η ελληνική εκπαίδευση είναι υπαρκτή στην Αλβανία, ο Τέρπος κρίνει πως δεν είναι αποτελεσματική σε επιθυμητό βαθμό. Αντανάκλαση αυτής της πραγματικότητας είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των Ελλήνων της Βορείου Ηπείρου, στα σχολεία στην Ελλάδα. Ενώ τα περισσότερα από αυτά μπορούν σε ικανοποιητικό βαθμό να μιλούν την ελληνική γλώσσα, δεν γνωρίζουν πολλές

---

[15] Τέρπος, Β. (2002), «Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία», στο Μ. Δαμανάκης (επίμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα*: Gutenberg, σ. 121

[16] Στο ίδιο, σ. 124-125.

φορές καθόλου να γράφουν. Μάλιστα, υπάρχει και μια μειοψηφία παιδιών που δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά[17].

Σε αντίθεση με τους δύο προηγούμενους τόπους, όπου παραδοσιακά υπήρχαν ελληνικές κοινότητες, η μετανάστευση προς τη Δυτική Ευρώπη παρουσιάζει σημαντικές διαφορές, γι' αυτό και τα προβλήματα εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών τίθενται σε μια διαφορετική διάσταση. Οι Έλληνες που ζουν και εργάζονται στη Δυτική Ευρώπη υπολογίζονται περίπου σε 500.000[18]. Αμιγώς ελληνικά σχολεία λειτουργούν μόνο σε τρεις χώρες: Τη Γερμανία, τη Μεγάλη Βρετανία και το Βέλγιο. Όσον αφορά στους μαθητές που μαθητεύουν σε τμήματα μητρικής γλώσσας, σε στοιχεία του 1996, ο αριθμός τους ανέρχεται σε 29.380[19] (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 8

Ευρώπη	**Νηπιαγωγεία**	**Δημοτικά**	**Γυμνάσια**	**Λύκεια**	**Σύνολο**
Μ. Βρετανία	755	3703	1408	24	5890
Γαλλία	72	551	124	68	815
Ελβετία	75	567	169	40	851
Ιταλία		389	197	50	636
Βέλγιο	79	802	207	123	1211
Ολλανδία	18	235	70		323
Λουξεμβούργο		28			28
Σουηδία		622	173	129	924
Νορβηγία		41			41
Δανία		28	8		36
Φινλανδία		38	2	5	45
Γερμανία	348	13521	4514	111	18494
Αυστρία		86			86
Σύνολο	**1347**	**20611**	**6872**	**550**	**29380**

Πηγή: Διεύθυνση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, ΥΠΕΠΘ, 1996.

[17] Στο ίδιο, σ. 126

[18] Γεωργογιάννης, Π. (1997β), «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 79

[19] Στο ίδιο, σ. 82-83.

Σημαντικότερη περίπτωση από πλευράς πληθυσμού μεταναστών αποτελεί η Γερμανία. Όπως προαναφέρθηκε, οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες δεν θεωρούσαν ως μόνιμη την παραμονή τους στη Δυτική Γερμανία. Παράλληλα το γερμανικό κράτος δεν είχε αναπτύξει μια οργανωμένη εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών. Συνέπεια αυτών των παραμέτρων ήταν να υπάρχουν ακόμα και σήμερα προβλήματα στην εκπαίδευση των ελληνόπουλων και το «σχολικό» να είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μετανάστες. Ορισμένα από τα σχολεία όπου φοιτούν ελληνόπουλα είναι ελληνικά, ενώ από τα γερμανικά ορισμένα είναι δίγλωσσα και στα υπόλοιπα δε διδάσκονται καθόλου τα ελληνικά. Από τα στατιστικά στοιχεία που δίδει ο Δαμανάκης, το σχολικό έτος 1981-1982 από το συνολικό ποσοστό των Ελλήνων μαθητών ένα 66% φοιτούσαν σε γερμανικά σχολεία. Το 48% από αυτούς δε διδάσκονταν ελληνικά[20]. Το συνολικό ποσοστό των Ελλήνων μαθητών που δεν διδάσκονταν τα ελληνικά ήταν 32%. Ο Καρπενησιώτης δίδει ένα μεγαλύτερο ποσοστό Ελλήνων μαθητών, ένα 45%, που δεν έχουν καθόλου επαφή με την ελληνική παιδεία[21]

Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, προσπάθησε να εντατικοποιήσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Απόρροια αυτής της πολιτικής ήταν μέσα σε τέσσερα χρόνια να αυξήσει τις θέσεις για Έλληνες εκπαιδευτικούς. Το σχολικό έτος 1985/86 το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών που δε διδάσκονταν ελληνικά μειώθηκε σημαντικά[22].

Αν και παρατηρήθηκε, μέσα από έρευνες, το γεγονός ότι οι Έλληνες της Γερμανίας έχουν μεγάλες προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους[23], έχει διαπιστωθεί διαφορά επιπέδου εκπαίδευσης με τους Έλληνες μαθητές που έχουν τελειώσει τη μέση εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η ευνοϊκή μεταρρύθμιση του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας που δεσμεύει ένα 4-6%

---

[20] Δαμανάκης, (1987), σ. 88

[21] Καρπενησιώτης, Κ. (1998), «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ. σ.158

[22] Δαμανάκης, (1987), σ. 89

[23] Σε έρευνα του 1974, το 45% των ερωτηθέντων Ελλήνων γονέων δήλωσε πως θέλει τα παιδιά τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο. Σε έρευνα του 1980 μόνο το 1,9% των γονέων δήλωσαν πως θα ήθελαν τα παιδιά τους να κερδίσουν χρήματα όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Βλ. Δαμανάκης, (1987), σσ. 120-121

των θέσεων στα ελληνικά πανεπιστήμια για τα παιδιά των μεταναστών, είχε ως αποτέλεσμα αρκετά ελληνόπουλα της Γερμανίας να συνεχίζουν ανώτατες σπουδές στην Ελλάδα. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης, το γεγονός αυτό αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα στο σχεδιασμό των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Το απολυτήριο λυκείου στη Γερμανία το αποκτούν σχετικά εύκολα, αλλά γενικά τα παιδιά των μεταναστών στη Γερμανία έχουν υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης από αυτά που οι γονείς τους διαβιούν σε άλλες χώρες[24]. Έτσι, επόμενο είναι ότι τα παιδιά αυτά έχουν υψηλότερο δείκτη επιτυχίας στα ελληνικά πανεπιστήμια. Αυτό που αποτελεί γενικότερη θέση, παρόλη την έλλειψη στατιστικών στοιχείων, είναι ότι τα παιδιά από τη Γερμανία που εισέρχονται σε ελληνικά πανεπιστήμια αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην παρακολούθηση των σπουδών τους. Αυτό οφείλεται στο ότι η διδασκαλία των ελληνικών στη Γερμανία είχε ως σκοπό τη γνωριμία με τη γλώσσα, με στόχο την ευκολότερη προσαρμογή τους κατά την εποχή που θα επιστρέψουν στην Ελλάδα και όχι την προετοιμασία τους για την είσοδο στα ελληνικά πανεπιστήμια[25]. Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών γεννήθηκαν ή μεγάλωσαν στη Γερμανία, συνεπώς για αρκετά από αυτά τα ελληνικά αποτελούν δεύτερη γλώσσα, με όλες τις δυσκολίες που συνεπάγεται αυτό για την ακαδημαϊκή τους επίδοση[26]. Ο Καρπενησιώτης σημειώνει ότι αποτέλεσμα όλων αυτών είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό ομογενών δεν επιτυγχάνουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στα ελληνικά ΤΕΙ και ΑΕΙ[27].

Προσπάθειες για τη δημιουργία ημερησίων ελληνικών σχολείων γίνεται και στις Η.Π.Α. Μέχρι σήμερα λειτουργούν μόνο απογευματινά. Το πρόβλημα που υπάρχει αφορά τόσο στην έλλειψη διδακτικού προσωπικού όσο και στο διδακτικό υλικό αλλά και στις μεθόδους που πρέπει να ακολουθηθούν[28]. Οι προσπάθειες την ελληνικής πολιτείας σε συνεργασία με την ομογένεια είναι συνεχείς για να διατηρηθεί η διδασκαλία της γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.

---

[24] Βλ. Δαμανάκης, (1987), σ. 135
[25] Καρπενησιώτης, (1998), σ. 159
[26] Στο ίδιο
[27] Στο ίδιο, σ. 160
[28] Βλ. Σπυριδάκης, Γ. (1998), «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στις Η.Π.Α.», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σ.138

Στην Αυστραλία η διατήρηση της ελληνικής γλώσσας από την ομογένεια είναι ακόμα ζωντανή. Είναι η δεύτερη περισσότερο ομιλούμενη γλώσσα μετά την αγγλική και μία από τις 8 προστατευόμενες από το κράτος γλώσσες. Από τα 700.000 άτομα ελληνικής καταγωγής, οι 285.000 μιλούν τα ελληνικά στο σπίτι. Η διατήρηση του πολιτισμού των Ελλήνων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην υπαρκτή πολυπολιτισμική πολιτική που έχει ακολουθήσει η κυβέρνηση[29].

Σήμερα λειτουργούν σχολεία ή τμήματα όπου διδάσκεται η ελληνική γλώσσα και ο πολιτισμός σε περισσότερες από 40 χώρες[30]. Οι φορείς που παρέχουν εκπαίδευση στο εξωτερικό είναι οι ελληνικές κοινότητες, οι ορθόδοξες εκκλησίες, οι ελληνικές προξενικές αρχές, ελληνικά και ξένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι ξένες κυβερνήσεις και το ΥΠΕΠΘ[31].

Ο Πολυχρονόπουλος υπογραμμίζει ότι η πολιτική που πρέπει να χαραχθεί για τη διατήρηση της ελληνικής κουλτούρας και παιδείας αναγκαστικά θα είναι διαφορετική σε κάθε χώρα. Ανάλογα με τις συνθήκες και τις ανάγκες των ομογενών θα πρέπει να προσαρμοστεί μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία ωστόσο θα διακρίνεται από κάποια κεντρικά κοινά χαρακτηριστικά και σκοπούς:

1. Τη διατήρηση και σύσφιξη σχέσεων των παιδιών της ελληνικής ομογένειας με την πατρίδα.
2. Τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας μέσω της παιδείας.
3. Τη μάθηση και καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, γραπτής και προφορικής.
4. Την εμφύσηση των πανανθρώπινων αξιών μέσω της παιδείας, αλλά και τη μάθηση του ελληνικού τρόπου ζωής και της κουλτούρας γενικότερα.

---

[29] βλ. Σοφοκλέους, Μ. (1998), «Η ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σ. 152-156.

[30] Τομέας Πολιτικής Απόδημου Ελληνισμού Κ.Ε. ΠΑΣΟΚ (1998), «Η Στρατηγική για την Ελληνόφωνη Παιδεία στο Εξωτερικό», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ

[31] Στο ίδιο.

5. Τη διατήρηση της ορθόδοξης εκκλησιαστικής παράδοσης και των αξιών της χριστιανικής θρησκείας[32].

Η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός δεν βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο ανάπτυξης σε μετανάστες διαφορετικής προέλευσης. Στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, όπως επισημαίνει ο Γεωργογιάννης, θα πρέπει να αναφερόμαστε για προώθηση της ελληνικής γλώσσας και όχι διατήρηση[33]. Οι παλιννοστούντες εκτός από την ελληνική συνείδηση και την εθνική ταυτότητα του Έλληνα, έχουν να αντιμετωπίσουν μια καινούρια πραγματικότητα γλωσσική και πολιτισμική. Συνεπώς, τα προβλήματα ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μεγαλύτερα. Μια πολύ θετικότερη εικόνα διακρίνεται στους Έλληνες της Αλβανίας. Στις χώρες της δυτικής Ευρώπης υφίσταται μια διαφορετική κατάσταση. Οι πρώτες γενιές μεταναστών που ομιλούσαν την ελληνική βρίσκονται ακόμα εν ζωή και σε μεγάλο βαθμό διατηρούν τη γλώσσα και ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις μη αφομοιωτικές μεταναστευτικές πολιτικές των περισσότερων χωρών της δυτικής Ευρώπης. Τα προβλήματα εστιάζονται στη δεύτερη και τρίτη γενιά μεταναστών, που σε μεγάλο ποσοστό διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Από τα παιδιά αυτά όμως υπολογίζεται ότι ένα 27% εκπαιδεύεται σε σχολεία όπου διδάσκεται η ελληνική[34]. Σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη σχολικών εγχειριδίων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, τα οποία τη διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα. Στις Η.Π.Α. και Αυστραλία η ομογένεια και η εκκλησία έχει αναλάβει το μεγαλύτερο βάρος εκπαίδευσης. Η διατήρηση του ελληνισμού είναι ιδιαίτερα αισθητή στην Αυστραλία.

Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών έχει να ανταποκριθεί σε δύο πολύ σημαντικούς σκοπούς:

---

[32] Πολυχρονόπουλος, Π. (1998), «Σκοποί και Περιεχόμενο μιας Ελληνικής Παιδείας στο Εξωτερικό», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σ. 164

[33] Γεωργογιάννης, (1999), σ. 62

[34] Στο ίδιο, σ. 88

1. Ο πρώτος αφορά στη διατήρηση και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας και σύσφιγξη των δεσμών με την πατρίδα.
2. Ο δεύτερος είναι πολύ πιο πρακτικός. Σχετίζεται με τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά των μεταναστών να ενσωματωθούν ουσιαστικά στην ελληνική κοινωνία ως παλιννοστούντες. Το πρόβλημα που προκύπτει είναι η εκπαιδευτική ασυμβατότητα που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που διαπιστώνεται, είναι ότι ξεκινούν από δυσμενέστερη θέση σε σχέση με τους μαθητές που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα. Και αυτό ακριβώς το ζήτημα πρέπει να εξεταστεί σε βάθος διότι σχετίζεται άμεσα και με τις δυνατότητες ίσων ευκαιριών που θα τους παρέχει η ελληνική κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Οι συνθήκες λειτουργίας των διαπολιτιισμικών και μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα

9. 1 Το νομικό πλαίσιο

Τα πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα λειτουργούν βάσει νόμων που καθορίζονται από:

1. Τις διεθνείς συμβάσεις που έχει υπογράψει η Ελλάδα και τη νομοθεσία και τις οδηγίες που προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται και οι συμβάσεις της UNESCO για την απαγόρευση διακρίσεων στην εκπαίδευση, η οικουμενική διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και η διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού.
2. Ιδιαίτερα για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, την εκπαιδευτική πολιτική καθορίζουν και δεσμεύουν: Η συνθήκη της Λωζάννης του 1924, η μορφωτική συμφωνία του 1951, η Έκθεση της Βιέννης του 1968 και το ελληνοτουρκικό μορφωτικό πρωτόκολλο του 1968. Επιπλέον, η απόφαση του Πολυμελούς Πρωτοδικείου Ροδόπης αρ. 300/84 και η απόφαση αρ. 159/1986 του Τριμελούς Εφετείου Θράκης.
3. Την ελληνική νομοθεσία. Οι νόμοι και οι αποφάσεις που ρυθμίζουν τη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων και ιδιαίτερα ο νόμος 2413 του 1996, που αποτελεί τομή στο πεδίο της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

9.1.1 Οι διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις

Οι ελευθερίες και τα δικαιώματα στο πεδίο της εκπαίδευσης πηγάζουν από διεθνή δεσμευτικά και μη κείμενα. Η Ελλάδα, ως έννομο κράτος, έχει αποδεχθεί όλες εκείνες τις διεθνείς συνθήκες, είτε αποτελούν κείμενα μη

δεσμευτικού χαρακτήρα είτε διεθνείς συμβάσεις, που κατοχυρώνουν τα δικαιώματα του ανθρώπου και κατ' επέκταση το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση. Σημειωτέον ότι ακόμα και τα κείμενα των διεθνών οργανισμών, όπως του Ο.Η.Ε. και της UNESCO, που δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, έχουν μια διάσταση «ηθικής» υποχρέωσης κάθε έννομου και σύγχρονου κράτους να τα σέβεται και να μην τα παραβιάζει. Επομένως, δεν αποτελούν απλές διακηρύξεις συμβουλευτικού χαρακτήρα, αλλά κάτι περισσότερο. Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται και η «Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» και η «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού».

Η πρώτη διακήρυξη στα τριάντα άρθρα της περιγράφει όλες εκείνες τις συνθήκες που παρέχουν στον σύγχρονο άνθρωπο τις ελευθερίες και τα δικαιώματα που του είναι απαραίτητα για την πολυδιάστατη κοινωνική, μορφωτική και οικονομική ανάπτυξή του, πέρα από διακρίσεις και περιορισμούς. Το κείμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης περιγράφει τα ιδανικά τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν κάθε σύγχρονο άνθρωπο και τα ιδεώδη τα οποία πρέπει να αποτελούν απώτερο σκοπό κάθε σύγχρονης κοινωνίας. Το δεύτερο μόλις άρθρο υπογραμμίζει την απουσία κάθε διάκρισης φύλου, χρώματος, θρησκείας, γλώσσας και κοινωνικής ή εθνικής καταγωγής. Ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης, το άρθρο 18 αναφέρεται στο δικαίωμα ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να εκδηλώνει τις θρησκευτικές πεποιθήσεις του με τη διδασκαλία, την άσκηση και τη λατρεία[35]. Το άρθρο 26 αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών και υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, ανεξαρτήτως πολιτισμικών και θρησκευτικών ιδιαιτεροτήτων[36].

Το δεύτερο κείμενο είναι η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε., στο ίδιο πνεύμα με την προηγούμενη διακήρυξη, καλεί όλον τον κόσμο να συνδράμει ώστε να παρέχονται εκείνες οι συνθήκες και προϋποθέσεις για την ευτυχή ανάπτυξη του παιδιού, μέσω της κατοχύρωσης των βασικών δικαιωμάτων του. Τα άρθρα 7 και 10, ειδικότερα, αναφέρονται στην εκπαίδευση. Το άρθρο 10 υπογραμμίζει την αναγκαιότητα

[35] Ο.Η.Ε., Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, άρθρο 18
[36] Στο ίδιο, άρθρο 26

κατάργησης των διακρίσεων, ενώ το άρθρο 7 διακηρύσσει ότι σε κάθε παιδί πρέπει να παρέχεται μια εκπαίδευση που θα προάγει τη γενική του παιδεία και, στη βάση ίσων ευκαιριών, να του δοθεί η δυνατότητα να αναπτύξει τις ικανότητές του[37].

Από τα επίσημα διεθνή κείμενα, σταθμό στην εκπαίδευση απετέλεσε η «Σύμβασις περί Απαγορεύσεως Διακρίσεων εις την Εκπαίδευσιν» της UNESCO. Η σύμβαση υπογράφτηκε στο Παρίσι την 15η Δεκεμβρίου 1960. Στο πρώτο άρθρο δίδεται η ακριβής διάσταση της έννοιας της διάκρισης, όπως αυτή αναφέρεται στη συνθήκη. Περιγράφεται ως η απουσία οποιουδήποτε αποκλεισμού, περιορισμού ή προτίμησης που βασίζεται στη διαφορετικότητα φύλου, χρώματος, γλώσσας, θρησκείας, πολιτισμικής ή εθνικής προέλευσης. Η έννοια της διάκρισης λαμβάνει ειδικότερο περιεχόμενο και αναφέρεται ρητώς στο πρώτο άρθρο:

α) Να αποστερεί από οποιοδήποτε πρόσωπον ή ομάδα προσώπων τη δυνατότητα εκπαιδεύσεως οιουδήποτε τύπου ή οιασδήποτε βαθμίδος,

β) να περιορίζει εις κατώτερον επίπεδον την εκπαίδευσιν οιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων,

γ) υπό την επιφύλαξιν του άρθρου 2 της παρούσης συμβάσεως να εγκαθιδρύει και να διατηρεί ίδια εκπαιδευτικά συστήματα ή ιδρύματα διά πρόσωπα ή ομάδας προσώπων ή

δ) να μην επιβάλλει επί οιουδήποτε προσώπου ή ομάδος προσώπων συνθήκας αι οποίαι τυγχάνουν ασυμβίβαστοι προς την αξιοπρέπειαν του ανθρώπου[38].

Στο άρθρο 2 και ειδικότερα στην παράγραφο β, διευκρινίζεται ότι η ισότητα όλων απέναντι στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα η απαγόρευση των διακρίσεων, δεν έχει ως αποτέλεσμα την ισοπεδωτική ισότητα. Αναγνωρίζεται ότι η διαφορετικότητα οφείλει να γίνεται σεβαστή. Συνεπώς, η εκπαίδευση για να παρέχεται ισότιμα και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες όλοι οι μαθητές, πρέπει να έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Γι' αυτό στην παράγραφο β΄, δίδεται το δικαίωμα στους γονείς να αποφασίζουν τη συμπληρωματική διδασκαλία των παιδιών τους εφόσον ανήκουν σε κάποια πολιτισμική, θρησκευτική ή γλωσσική μειονότητα. Στο άρθρο 5, παράγραφος

---

[37] Ο.Η.Ε., Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, άρθρα 7 και 10

[38] UNESCO (1960), Σύμβασις περί Απαγορεύσεως Διακρίσεων εις την Εκπαίδευσιν

β΄, κατοχυρώνεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης και ηθικής διδασκαλίας της ιδιαίτερης θρησκείας των μειονοτήτων. Η αρχή της ανεξιθρησκείας επεκτείνεται με το δικαίωμα της εκπαίδευσης βάσει του ιδιαίτερου θρησκεύματος κάθε πολίτη. Επομένως, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκουν σε κάποια θρησκευτική μειονότητα, δεν υποχρεούνται να διδάσκονται την κυρίαρχη θρησκεία, παρά μόνο αυτή που πιστεύουν. Στο ίδιο άρθρο και στην παράγραφο γ΄, το δικαίωμα αυτό επεκτείνεται και στη διδασκαλία της ιδιαίτερης γλώσσας των μειονοτήτων. Στην παράγραφο γ΄, γίνεται σαφές το δικαίωμα ότι οι εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες δύνανται να διδάσκονται τον ιδιαίτερο πολιτισμό και τη γλώσσα τους, αλλά με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Να διδάσκονται τα παιδιά των μειονοτήτων και τον πολιτισμό και τη γλώσσα της ίδιας της χώρας στην οποία διαβιούν. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

β) Το επίπεδο της εκπαίδευσής τους να μην είναι κατώτερο από αυτό των υπόλοιπων μαθητών των άλλων πολιτισμικών μειονοτήτων αλλά και των παιδιών που έχουν ανατραφεί σύμφωνα με τις επιταγές του κυρίαρχου πολιτισμού.

γ) Η παρακολούθηση των μειονοτικών σχολείων είναι προαιρετική. Εφόσον οι ίδιοι οι γονείς κρίνουν ότι τα παιδιά τους πρέπει να ανατραφούν με την κυρίαρχη κουλτούρα, είναι ελεύθεροι να το πράξουν[39].

Η σύμβαση αυτή είναι δεσμευτική για όλα τα κράτη-μέλη που την έχουν υπογράψει. Συνεπώς, κάθε διαφορετική πρακτική οποιουδήποτε κράτους συνιστά παραβίαση. Η σύμβαση κατοχυρώνει το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην παροχή ίσης στάθμης εκπαιδευτικού έργου προς όλους, με σεβασμό της γλώσσας, του πολιτισμού και της θρησκείας των ιδιαίτερων μειονοτήτων. Αποτελεί ίσως την αφετηρία μιας πολυπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η κοινοτική οδηγία του 1977 έθεσε τις βάσεις της εκπαίδευσης των μεταναστών που εισέρχονταν στις χώρες-μέλη. Σύμφωνα με την Οδηγία, τα κράτη-μέλη είχαν την υποχρέωση να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση στα παιδιά των μεταναστών. Η διδασκαλία

[39] Στο ίδιο, άρθρο 5 παρ. γ΄

όφειλε να είναι προσαρμοσμένη στη γλώσσα και στις ιδιαίτερες ανάγκες των μεταναστών, σε συνεργασία με τις χώρες προέλευσής τους[40]. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, με τη θέσπιση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, κατοχυρώνεται και θεσμικά σε επίπεδο εκπαίδευσης η προσπάθεια διαπολιτισμικής προσέγγισης και αρμονικής συμβίωσης όλων των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές κατηγορίες[41].

9.1.2 Οι ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες

Ειδικότερα για τις συνθήκες που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική στα σχολεία των μουσουλμανικών μειονοτήτων της Θράκης, υπάρχουν και ιδιαίτερες συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.

Η συνθήκη- πλαίσιο που καθορίζει τις διμερείς μορφωτικές συμφωνίες και τις μεταγενέστερες τροποποιήσεις είναι η συνθήκη της Λωζάννης που υπογράφηκε τον Ιούλιο του 1923. Από την ανταλλαγή των πληθυσμών, ως γνωστόν, εξαιρέθηκαν οι ελληνικοί πληθυσμοί της Κωνσταντινούπολης και των νησιών Ίμβρος και Τένεδος, ενώ στην ελληνική επικράτεια παρέμειναν οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί της Θράκης. Η εξαίρεση αυτή είχε ως σκοπό τη θεμελίωση της «ελληνοτουρκικής φιλίας», αλλά είχε και τη διάσταση του πολιτικού εκβιασμού σε περίπτωση μελλοντικών εχθρικών σχέσεων[42]. Τα άρθρα της συνθήκης που αναφέρονταν στους μη μετακινούμενους πληθυσμούς είναι από το άρθρο 37 έως το 45. Σε αυτά καθορίζονται οι αμοιβαίες υποχρεώσεις των δύο χωρών ως προς την προστασία και το σεβασμό των δικαιωμάτων των δύο πληθυσμών. Οι δύο μειονοτικοί πληθυσμοί θα απολαμβάνουν όλα τα δικαιώματα και υποχρεώσεις που ισχύουν και για τους υπόλοιπους πολίτες. Σε αυτό το πλαίσιο και βάσει της ιδιαίτερης πολιτισμικής και θρησκευτικής τους προέλευσης, οι μειονοτικοί πληθυσμοί θα έχουν τη δυνατότητα να ιδρύουν σχολεία και εκπαιδευτήρια όπου θα διδάσκονται τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους. Ειδικότερα στο άρθρο 41 σημειώνεται η υποχρέωση και για τις δύο χώρες να

---

[40] Βλ. EEC (1977), Directive, Brussels, 25 July
[41] Βλ. Μάρκου, (1997[α]), σσ. 89-95.
[42] Παναγιωτίδης, (1996).

μεριμνούν για τη διευκόλυνση ίδρυσης σχολείων βασικής εκπαίδευσης όπου θα διδάσκεται η μητρική γλώσσα. Επιπλέον, τα σχολεία αυτά θα χρηματοδοτούνται ισότιμα, όπως και όλα τα άλλα δημόσια σχολεία.

Η Τουρκία και η Ελλάδα μεταπολεμικά, ως μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, υποχρεώθηκαν να συνάψουν στενότερες σχέσεις ως προς την εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών τους. Την 20η Απριλίου του 1951, υπογράφηκε μια διμερής μορφωτική συμφωνία που είχε διάρκεια τα πέντε έτη. Στα πλαίσιά της συγκροτήθηκε μια μόνιμη επιτροπή που απαρτίζεται από τέσσερα μέλη, δύο Τούρκους και δύο Έλληνες. Σκοπός της ήταν να εποπτεύει την εφαρμογή της συμφωνίας στις δύο χώρες και να παρεμβαίνει εφόσον προκαλούνταν προβλήματα. Η μορφωτική συμφωνία περιελάμβανε τις ακόλουθες διατάξεις:

Και οι δύο χώρες αναλάμβαναν την υποχρέωση να δημιουργήσουν έδρα σε πανεπιστήμιά τους, όπου θα διδασκόταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η ιστορία της άλλης χώρας. Επιπλέον, παρεχόταν η δυνατότητα ίδρυσης μορφωτικών ιδρυμάτων που θα είχαν ως σκοπό την επιβοήθηση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της παροχής διδακτικού υλικού. Σημαντική παράμετρος αποτέλεσε η αφαίρεση από τα βιβλία που παρέχονταν στοιχείων που θα δημιουργούσαν αρνητικές εντυπώσεις στις μειονότητες για τη χώρα όπου διαμένουν.

Επόμενος σταθμός στη νομοθετική ιστορία που αφορά στην εκπαίδευση των μειονοτήτων ήταν η 22η Φεβρουαρίου 1968. Οι δύο χώρες που προέρχονταν από κρίση τον Νοέμβριο του 1967, αποφάσισαν να εξομαλύνουν τις σχέσεις τους μέσω της ρύθμισης διμερών εκπαιδευτικών θεμάτων. Οι αντιπρόσωποι των δύο χωρών επιδίωξαν να εντοπίσουν τα προβλήματα της εκπαίδευσης των δύο μειονοτήτων σε πρακτικό και νομικό επίπεδο. Οι προτάσεις που συνέταξαν, γνωστές ως η Έκθεση της Βιέννης, αφορούσαν:

α) Στην ελεύθερη, χωρίς περιορισμούς, χρήση των μειονοτικών γλωσσών στα μειονοτικά σχολεία

β) Στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού στη μειονοτική γλώσσα.

γ) Στη δημιουργία βιβλιοθηκών, που θα περιελάμβαναν βιβλία γραμμένα στη μειονοτική γλώσσα. Τα βιβλία αυτά θα έπρεπε όμως να έχουν και την έγκριση των κυβερνήσεων και των δύο χωρών.

δ) Στη χρήση διδακτικών βιβλίων που θα ήταν γραμμένα στη μειονοτική γλώσσα. Τα βιβλία αυτά δεν θα έπρεπε, φυσικά, να εμπεριέχουν «ιστορικές ανακρίβειες»[43].

Επιπλέον, από κοινού αποφασίστηκε η απαγόρευση χρήσης επιγραφών στα μειονοτικά σχολεία οι οποίες ήταν δυνατόν να προσβάλλουν τη χώρα διαμονής.

Στο τέλος του ίδιου χρόνου, οι προτάσεις των εκπροσώπων των δύο χωρών έγιναν αποδεκτές από τις κυβερνήσεις, οι οποίες την 20η Δεκεμβρίου 1968 προχώρησαν στην υπογραφή πρωτοκόλλου.

9.1.3 Η ελληνική νομοθεσία. Ο νόμος του 1996 για τα διαπολιτισμικά σχολεία

Στην Ελλάδα οι πρώτες επίσημες προσπάθειες νομοθετικού περιεχομένου θεσμοθετήθηκαν με την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Κατά τη δεκαετία του '70, τα βασιλικά και προεδρικά διατάγματα που αφορούσαν στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είχαν, όπως χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης, μόνο «φιλανθρωπικό και προνοιακό χαρακτήρα». Είχαν θεσμοθετηθεί κάποιες κατώτερες προϋποθέσεις για τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Με βάση το βαθμό «δέκα» που ίσχυε για τους υπόλοιπους μαθητές, τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων προάγονταν με βάση το «οκτώ»[44].

Το 1983 με το νόμο 1404, εγκαινιάζονται επίσημα οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά μαθήματα, που λειτουργούσαν στα δημόσια σχολεία. Σκοπός ήταν «η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών[45]». Με το νόμο 1894 του 1990, ο προηγούμενος νόμος τροποποιήθηκε, έτσι ώστε να συμπεριλαμβάνονται στα παιδιά των ομογενών και οι επαναπατριζόμενοι

---

[43] Έκθεση της Βιέννης, άρθρο 7.
[44] Δαμανάκης, (2002), σελ 57
[45] ΦΕΚ 173/24-11-1983, άρθρο 45 παρ. 1

Έλληνες από τη Σοβιετική Ένωση. Επιπλέον, δίδεται η δυνατότητα ίδρυσης ιδιωτικών τμημάτων διδασκαλίας, σε αντίθεση με τον προηγούμενο νόμο που αφορούσε μόνο στα δημόσια σχολεία[46].

Η επόμενη τροποποίηση πραγματοποιείται το 1994 με υπουργική απόφαση που καθορίζει ότι για να παρακολουθήσει ένα παιδί τα τμήματα αυτά θα πρέπει να το δηλώσει ο κηδεμόνας του. Επιπλέον, απαραίτητο κρίνεται να διαπιστωθεί από το σχολικό σύμβουλο και το σύλλογο διδασκόντων εκάστοτε σχολείου αν το παιδί δεν έχει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί στο επίπεδο γνώσης του μαθήματος νεοελληνικής γλώσσας που απαιτεί κάθε τάξη[47].

Με υπουργική απόφαση, διευκρινίζεται ότι οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν παράλληλα και επιβοηθητικά και δεν αντικαθιστούν τμήματα του κανονικού σχολείου. Επιπροσθέτως, τα φροντιστηριακά μαθήματα λειτουργούν εκτός του διδακτικού ωραρίου και έχουν τη μορφή της πρόσθετης διδακτικής υποστήριξης[48].

Με προεδρικό διάταγμα το 1983 ρυθμίζεται το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης[49] και από τις υπόλοιπες χώρες. Η ρύθμιση αφορούσε στην προσπάθεια εναρμόνισης της ελληνικής νομοθεσίας με την Οδηγία 77/486 του 1977 της ΕΟΚ, η οποία αναφερόταν στο ζήτημα της σχολικής φοίτησης των παιδιών των διακινούμενων εργαζόμενων. Στο άρθρο 2 που αφορά στην ίδρυση τάξεων υποδοχής, θεσμοθετείται η δωρεάν παροχή εκπαίδευσης. Ο στόχος της ίδρυσης των ιδιαίτερων τάξεων «είναι η αποτελεσματικότερη μάθηση και η διευκόλυνση προσαρμογής στο σχολικό σύστημα και στην κοινωνική ζωή της Ελλάδας»[50]. Το άρθρο καθορίζει τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σύμφωνα με τις ιδιαίτερες δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες. Επιπλέον, η ίδρυση αυτών των τάξεων έχει ως σκοπό τη διδασκαλία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών, καθώς και την καλλιέργεια της εθνικής τους ταυτότητας, έτσι ώστε σε περίπτωση παλιννόστησης να έχουν τη δυνατότητα να προσαρμοστούν

---

[46] ΦΕΚ 110/27-8-1990
[47] ΦΕΚ 930 τ.β' 14-12-94
[48] Υ.Α Φ 2/378/Γ1/1124
[49] Χώρες της Ε.Ο.Κ., εκείνη την περίοδο.
[50] Π.Δ. υπ αριθμ. 494, ΦΕΚ 186/27-12-1983, άρθρο 2, παρ. 1

ευκολότερα στο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται[51]. Στην τρίτη παράγραφο του ίδιου άρθρου, προβλέπεται ότι κάθε τάξη πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον οκτώ μαθητές για να λειτουργήσει, και εφόσον οι μαθητές ξεπερνούν τους εικοσιπέντε, η τάξη χωρίζεται σε δύο τμήματα[52]. Στο άρθρο 6, οι τάξεις υποδοχής επεκτείνονται και για τα παιδιά των γονέων που δεν είναι υπήκοοι χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι προηγούμενες διατάξεις ισχύουν και για τους ίδιους[53].

Ο νεότερος νόμος 2413 του 1996 επιχειρεί να θέσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα σε νέα βάση. Ο νόμος επιμερίζεται σε δύο σκέλη. Στο πρώτο μέρος, που είναι το εκτενέστερο, ρυθμίζονται ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των Ελλήνων του εξωτερικού, ενώ στο δεύτερο μέρος, που έχει έκταση μόλις μιας σελίδας, ρυθμίζεται το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα[54]. Στο πρώτο άρθρο του κεφαλαίου αυτού[55] περιγράφονται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην ουσία με τυπικό τρόπο αναφέρεται ότι θεσμοθετούνται και λειτουργούν σχολικές μονάδες που παρέχουν εκπαίδευση σε άτομα με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι στα μειονοτικά σχολεία πρέπει να εφαρμόζεται το πρόγραμμα που ισχύει και στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, προσαρμοσμένα όμως στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους[56].

Στο άρθρο 35 παρέχεται η δυνατότητα να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα, ή αντικατάσταση κάποιων μαθημάτων με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βάσει θεσμικής παρέμβασης δίδεται επίσης η δυνατότητα μετατροπής ορισμένων δημόσιων σχολείων σε διαπολιτισμικά, ή δημιουργίας διαπολιτισμικών τάξεων σε κοινά δημόσια σχολεία, ή λειτουργίας κάποιων σχολείων ως πειραματικών και υπαγωγής τους σε ΑΕΙ. Επιπλέον, παρέχεται η δυνατότητα ίδρυσης σχολείων από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης από εκκλησιαστικά και

---

[51] Στο ίδιο, παρ. 2
[52] Στο ίδιο, παρ. 3.
[53] Στο ίδιο, άρθρο 6.
[54] Νόμος 2413, ΦΕΚ 124, τεύχος πρώτο 17-6-1996, ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι' ,«Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»
[55] Άρθρο Νο 34, του συνολικού νόμου
[56] Άρθρο 34, παρ. 2

φιλανθρωπικά ιδρύματα και από άλλους φορείς μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά θα επιδοτούνται από τον ειδικό λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης[57]. Τα άρθρα 36 και 37 του ίδιου νόμου αναφέρονται στην επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού και στη διοίκηση των σχολείων.

Ο νόμος αυτός, παρότι αποτελεί μια καινοτομία στην εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, έχει και ορισμένες προβληματικές διαστάσεις.

Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν λειτουργούν βάσει της λογικής του διαχωρισμού από τους αυτόχθονες μαθητές. Ολόκληρο το θεωρητικό οικοδόμημα της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι βασισμένο στην πολιτική της ισότιμης αντιμετώπισης και της ενσωμάτωσης μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών. Με το νόμο αυτό δρομολογείται ένας διαχωρισμός μεταξύ μαθητών: Αυτών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες ή μειονότητες, αλλά και των ξένων και των επαναπατριζόμενων και αυτών που είναι ήδη φορείς και δέκτες του ελληνικού πολιτισμού και γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα. Με την ίδρυση ξεχωριστών διαπολιτισμικών σχολείων, η «ιδιαιτερότητα» δρομολογείται σε διαφορετικούς δρόμους σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές που έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα. Ο Δαμανάκης υπογραμμίζει ότι με αυτό τον τρόπο πραγματοποιείται στην Ελλάδα μια μετάβαση «από την αφομοίωση στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική»[58]. Συνεπώς, ο νόμος και το ιδιαίτερο κεφάλαιο περί «διαπολιτισμικών σχολείων» μόνο κατ' όνομα ταυτίζεται με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η κριτική που ασκείται από τη Μουρελάτου, η οποία προειδοποιεί ότι ίσως με αυτή την πολιτική «μαρτυράται και μια διάθεση για γκετοποιημένη εκπαίδευση ή διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική»[59].

Ακριβώς αυτές οι επιφυλάξεις πυροδοτούνται από τον διαβλεπόμενο πιθανό κίνδυνο της σχολικής γκετοποίησης. Ο Δαμανάκης προτείνει ότι το ζητούμενο είναι ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Με

---

[57] Άρθρο 35, παρ. 2, 3 και 4.

[58] Δαμανάκης, (2002), σ. 85

[59] Μουρελάτου, Ε. (1997), «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Μαθητών: Οργανωτικό και Διοικητικό Πλαίσιο Λήψης Αποφάσεων», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σ. 117

αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η ορθότερη αντιμετώπιση της ολοένα μεγαλύτερης πολιτισμικής ανομοιογένειας στην Ελλάδα[60].

Με ποιον τρόπο όμως είναι δυνατόν να ικανοποιηθούν αυτά τα αιτήματα και παράλληλα να παρέχεται ένα γενικό υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς και μη; Το ερώτημα αυτό φαίνεται δυσεπίλυτο. Το εκπαιδευτικό επίπεδο αυτοχθόνων και αλλοδαπών μαθητών μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Συνεπώς, οι αυτόχθονες μαθητές δεν θα αντιμετωπίζουν προβλήματα καθυστέρησης και μη ανάλογης ποιοτικής στάθμης εκπαίδευση όπως οι υπόλοιποι στα άλλα δημόσια σχολεία; Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι δυνατή στα δημόσια σχολεία, χωρίς να τεθεί σε κίνδυνο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης; Αυτά είναι ζητήματα που οφείλουν να απασχολήσουν. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα των πολυπολιτισμικών σχολείων στη Βρετανία, όπου οι αυτόχθονες Βρετανοί μαθητές τα εγκατέλειπαν λόγω του χαμηλού επιπέδου γνώσεων που παρείχαν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο αθέλητα στην γκετοποίησή τους[61].

9.2 Τα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία

Οι νόμοι που αφορούν στα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία θέτουν τους κανόνες λειτουργίας, αλλά και καθορίζουν σε κάποιο βαθμό τους όρους και τις συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία σήμερα. Αναλύοντας τις κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις, είναι σημαντικό να αναφερθούν πρωταρχικά ορισμένα στατιστικά στοιχεία που αναδεικνύουν την έκταση που καταλαμβάνουν αυτά στην ελληνική επικράτεια, καθώς και ορισμένες ποιοτικές διαστάσεις αυτής της πραγματικότητας.

Τα πρώτα στατιστικά στοιχεία αναφέρονται στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, ενώ ξεχωριστά παρατίθενται ορισμένα χαρακτηριστικά της λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων της Δυτικής Θράκης.

---

[60] Δαμανάκης, (2002), σ. 88.
[61] Βλ. κεφάλαιο 3

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα αριθμητικά στοιχεία για την πρώτη κατηγορία που εξετάζεται δεν είναι πάντοτε σαφή και επαρκή, καθώς υπάρχει και ένα «κρυφό» μέγεθος δεδομένων, δηλαδή είτε μαθητές που φοιτούν σε κολέγια στα οποία δεν έχουν αναφερθεί οι συγκεκριμένες έρευνες, είτε τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από ορισμένα σχολεία δεν αφορούν στο σύνολο των μαθητών[62]. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικά γιατί αναδεικνύουν το μέγεθος αλλά και αποκαλύπτουν ορισμένες όψεις των προβλημάτων που διαπιστώνονται στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Μια πρώτη κατηγορία στατιστικών δεδομένων αναφέρεται στο συνολικό αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στην Ελλάδα, τόσο στα διαπολιτισμικά όσο και στα υπόλοιπα σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 9).

Πίνακας 9

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Παλιννοστούντες	Αλλοδαποί	Σύνολο
1. Προσχολική αγωγή	1.662	1.662	
2. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	19.559	10.634	30.193
	5.454 2.148	2.898 483	
3. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	7.602	3.381	
4. Σύνολο 2+3	27.161	14.015	41.176

Σύνολο παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην προσχολική αγωγή, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1995/96.
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 50

[62] Βλ. και Δαμανάκης, (2002), σ. 49

Ο συνολικός αριθμός κατά το σχολικό έτος 1995/96 ανερχόταν στους 41.176 μαθητές, με τους παλιννοστούντες να αποτελούν την πλειονότητα αποτελώντας τα 2/3 του συνολικού αριθμού. Ο Δαμανάκης αναφέρει πως οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές συνθέτουν το 4,6% από τον συνολικό αριθμό των μαθητών του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό είναι μικρότερο, περίπου το 2%, ενώ στο λύκειο και στις Τ.Ε.Σ. μόνο ένα 0,6%[63]. Αν και υπάρχουν ποικίλοι λόγοι για τη μικρότερη συμμετοχή των μαθητών αυτών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαφαίνεται ότι οι διαρροές μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικές. Μόνο το ¼ του συνόλου των μαθητών αυτής της κατηγορίας συνεχίζει τις σπουδές του.

Πίνακας 10

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Μορφή εκπαίδευσης			
	Τ.Υ.	Φ.Τ.	Σ.Π.	Σύνολο
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				
1. Αριθμός Τ.Υ., Φ.Τ, και Σ.Π.	301	1.070	3	-
2. Αριθμός μαθητών	4.299	5.130	387	9.429
2.1. Παλιννοστούντες	714	2.443	-	3.157
2.2. Αλλοδαποί	5.013	7.578	387	12.978
2.3. Σύνολο	298	1.038		
3. Διδάσκοντες				
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (γυμνάσιο και λύκειο)				
1. Αριθμός Τ.Υ., Φ.Τ, και Σ.Π.	15	37	6	
2. Αριθμός μαθητών	189	268	1.026	1.483
2.1. Παλιννοστούντες	30	18	-	48
2.2. Αλλοδαποί	219	286	1.026	1.531
2.3. Σύνολο	28	40	;	;

[63] Στο ίδιο, σσ. 51-52

3. Διδάσκοντες				
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ				
1. Σύνολο Τ.Υ., Φ.Τ. και Σ.Π.	316	1.107	9	
2. Σύνολο μαθητών	5.232	7.864	1.413	14.509
3. Σύνολο διδασκόντων	326	1.078	;	;

Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) και αριθμός των μαθητών σ' αυτά κατά το σχολικό έτος 1995/96 στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 54

Ένας τρίτος πίνακας παρουσιάζει τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία ειδικότερα (βλ. πίνακα 11).

Πίνακας 11

Εκπαιδευτική βαθμίδα	Ομογενείς	Αλλοδαποί	Γηγενείς μειονότητες	Σύνολο
Πρωτοβάθμια	616	346	1.059	2.021
Γυμνάσιο	386	314	212	912
Λύκειο	279	196	90	565
Σύνολο	1.281	856	1.359	3.498

Μαθητές σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά βαθμίδα (σχολικό έτος 1999-2000). Στοιχεία από τους διευθυντές των διαπολιτισμικών σχολείων
Πηγή: Νικολάου, (2000), σ. 82

Στα στοιχεία αυτά που παρουσιάζει ο Νικολάου διακρίνεται ότι συμπεριλαμβάνονται και οι γηγενείς μειονότητες στην Ελλάδα και μάλιστα συμβάλλουν σε υψηλό ποσοστό, αποτελούν δε περίπου τα 2/3 του συνόλου των μαθητών των διαπολιτισμικών σχολείων. Ο ίδιος σημειώνει πως σε ορισμένα από αυτά τα σχολεία δεν υφίσταται πολυπολιτισμική συνύπαρξη, δηλαδή δε συμμετέχουν μαθητές και από τις τρεις κατηγορίες που αναφέρονται στον πίνακα, εντούτοις τα σχολεία υπάγονται στο νομικό καθεστώς του «διαπολιτισμικού σχολείου»[64].

[64] Βλ. Νικολάου, (2000), σσ. 82-83

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται η πολιτισμική και εθνική προέλευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας (βλ. πίνακα 12).

Πίνακας 12

Χώρα προέλευσης	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση			Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο και λύκειο)			
	Παλιν. α	Αλλοδαποί β	Σύνολ γ	Παλιν. α	Αλλοδαπ. β	Σύνολ γ	Γενικό Σύνολο (γ+στ)
1. Αλβανία	5.658	7.083	12.741	1.455	1.842	3.297	16.038
2. Πρώην ΕΣΣΔ	11.691	1.828	13.519	4.179	912	5.091	18.610
3. Γερμανία	673	192	865	561	107	668	1.533
4. Ευρωπαϊκή Ένωση (εκτός 3)	178	222	400	199	99	298	698
5. Ανατ. Ευρώπη (εκτός 2)	221	281	502	180	79	259	761
6. Λοιπή Ευρώπη	136	140	276	66	45	111	387
7. Η.Π.Α. Καναδάς Αυστραλία Ν. Αφρική	824	193	1.017	838	126	964	1.981
8. Βορ. Αφρική	45	91	136	41	27	68	204
9. Λοιπή Αφρική	34	107	141	36	26	62	203
10. Ασία	62	451	513	36	98	134	647
11. Λατινική Αμερική	37	46	83	11	20	31	114
Σύνολο	19.559	10.634	30.193	7.602	3.381	10.983	41.176

Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές κατά χώρα προέλευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 53

Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών, είτε θεωρούνται παλιννοστούντες είτε αλλοδαποί, προέρχονται από την Αλβανία και τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Εδώ διακρίνεται και η αναγκαιότητα της χρήσης της αλβανικής και της ρωσικής γλώσσας ως πρώτων γλωσσών, που θα πρέπει να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Αποτελούν πάνω από τα ¾ του συνολικού αριθμού των μαθητών αυτής της κατηγορίας, επομένως οι όποιες εκπαιδευτικές πολιτικές πρέπει να επικεντρωθούν κατά πρώτο λόγο στους μαθητές αυτούς.

Οι μισοί από τους μαθητές αυτής της κατηγορίας φοιτούν στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα, στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Όπως φαίνεται όμως από τον πίνακα 13 σε σχεδόν όλους τους νομούς της χώρας υπάρχουν παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, αλλά ο αριθμός τους είναι αρκετά μικρός ώστε να λειτουργήσουν διαπολιτισμικά σχολεία. Εφόσον συσταθούν όμως, θα πρέπει να αντιμετωπισθεί και το πρόβλημα της απόστασης, αφού είναι δύσκολο σε καθημερινή βάση να παρακολουθούν τα μαθήματα οι μαθητές από διάφορες απομακρυσμένες περιοχές των νομών.

Πίνακας 13

Νομός	Παλιννοστούντες		Αλλοδαποί		Σύνολο	
Σύνολο Ελλάδας	19.559	100%	10.634	100%	30.193	100%
1. Αττικής	6.778	34,6%	4.721	44,4%	11.499	38%
2. Πειραιά	852	4,3%	340	3,2%	1.192	4%
3. Δωδεκανήσου	-		259		-	
4. Έβρου	577	30	607			
5. Ημαθίας	480	55	535			
6. Ηρακλείου	138	162	300			
7. Θεσσαλονίκης	3.799	19,4%	1.105	10,4%	4,904	16,2%
8. Ιωαννίνων	342	8	350			
9. Καβάλας	568	24	592			
10. Κερκύρας	-	227		-		
11. Λάρισας	202	399		601		

12. Πιερίας	469	165		661		
13. Πρέβεζας	19	139	158			
14. Ροδόπης	467	12	479			
15. Φλώρινας	113	-		-		
16. Χαλκιδικής	273	-		-		
17. Χανίων	120	-		-		

Κατανομή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους διάφορους νομούς της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 1995/96[65]

Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 56

Στη Δυτική Θράκη παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο της διαρροής από τη μέση εκπαίδευση στις μουσουλμανικές μειονότητες. Ο Παναγιωτίδης στην έρευνά του εστιάζει τις αιτίες αυτού του φαινομένου:

α) Στο χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των οικογενειών, που λειτουργεί απαξιωτικά για τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση αποθαρρυντικά για τα παιδιά τους.

β) Στις συνθήκες εκπαίδευσης που υφίστανται στα μειονοτικά σχολεία. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές των μειονοτήτων[66].

Σε αυτούς τους λόγους, όπως αναφέρθηκε, πρέπει να συμπεριλάβουμε και το γεγονός ότι οι Πομάκοι είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν δύο διαφορετικές γλώσσες από αυτή που μιλούν στις οικογένειες και στις κοινότητές τους, τα ελληνικά και τα τουρκικά. Επικρατεί δηλαδή μια κατάσταση τριγλωσσίας σε αυτούς, με τις ευνόητες συνέπειες σε επίπεδο εκπαίδευσης[67]. Ο αποκλεισμός τον Πομάκων από τη διδασκαλία της γλώσσας τους διαφαίνεται και από τη σύνθεση του διδακτικού προσωπικού στα μειονοτικά σχολεία (βλ. πίνακα 14)

Πίνακας 14

Χριστιανοί	Ημεδαποί	Μετακλητοί Τούρκοι	Σύνολο

[65] Στον πίνακα αναφέρονται οι νομοί στους οποίους φοιτούσαν τουλάχιστον εκατό αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές κατά την ίδια σχολική περίοδο.
[66] Παναγιωτίδης, (1996), σ. 42
[67] Κανακίδου, (1997), σ. 71

	μουσουλμάνοι	δάσκαλοι	
348	421	9	778

Διδακτικό προσωπικό μειονοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολικού έτους 1995-96
Πηγή: Παναγιωτίδης, (1996), σ. 67

Συνολικά στη Θράκη λειτουργούν 244 σχολεία. Από αυτά τα 120 είναι τουρκικά και βρίσκονται κυρίως στις πεδινές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Τα 75 είναι αμιγή πομακικά και βρίσκονται κυρίως στις ορεινές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, ενώ 5 σχολεία είναι αμιγή Αθίγγανων και 34 είναι μικτά[68]. Τα σχολεία, όπως προαναφέρθηκε, είναι κυρίως δημοτικά και νηπιαγωγεία και συγκριτικά λιγότερα γυμνάσια και λύκεια, καθώς και έξι συνολικά θεωρούμενες ανώτατες σχολές (βλ. πίνακα 15)

Πίνακας 15

Νομός	Σχολικές μονάδες			
	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια/Λύκεια	Ανώτ. Σχολές
Έβρος	115	184	22	3
Ροδόπη	43	203	10	2
Ξάνθη	48	164	12	1

Αριθμός σχολικών μονάδων στη δυτική Θράκη
Πηγή: Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Πίνακας 16

Νομός	Δημοτική εκπαίδευση	Μέση εκπαίδευση	Ιεροσπουδαστήρια
Έβρος	22	-	-
Ροδόπη	125	3	1
Ξάνθη	87	6	1

Μειονοτικά σχολεία δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης.
Πηγή: Κανακίδου, (1997), σ. 77

[68] Στο ίδιο, σσ. 73-74

Συνάγεται, λοιπόν, ότι η ελληνική πολιτεία έχει να αντιμετωπίσει εκτός από τη διαφορετική πολιτισμική προέλευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, τις ιδιαιτερότητες των αναγνωρισμένων μειονοτήτων. Η ποσοτική διάσταση του προβλήματος που παρουσιάστηκε καθιστά σαφές ότι στη χώρα μας δεν έχουμε να αντιμετωπίσουμε ορισμένες μόνο κατηγορίες «πολιτισμικά διαφορετικών» μαθητών. Εκτός από τη διαφορετική πολιτισμική και εθνική καταγωγή, υπάρχει και το πρόβλημα των διαφορών σε επίπεδο κοινωνικό, οικονομικό και γεωγραφικής διασποράς.

9. 3 Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων

`Είναι δύσκολο να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων. Όταν αναφερόμαστε στην έννοια της «αξιολόγησης» θα πρέπει να έχουμε θέσει ορισμένους σαφείς στόχους, καθώς και ένα έστω συμβατικό όριο που καθορίζει τη «σχετική επιτυχία» από τη «σχετική αποτυχία». Το να τεθεί ως αξιολογικό όριο η σχολική επιτυχία των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών που να είναι ανάλογη με αυτή των υπόλοιπων παιδιών, τότε μάλλον επιζητούμε πολύ περισσότερα απ' ό,τι η ίδια η εκπαίδευση έχει δυνατότητα να παρέχει. Στα προηγούμενα κεφάλαια και ιδιαίτερα στο δεύτερο μέρος της διατριβής γίνεται σαφές ότι στη σχολική επιτυχία υπεύθυνο δεν είναι μόνο το σχολείο και η λειτουργία του, αλλά μία σειρά από κοινωνικο-οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες που καθορίζουν τις συνθήκες εκπαίδευσης των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών. Το ίδιο το σχολείο είναι δυνατόν να αξιολογηθεί ως προς την επάρκεια της διδασκαλίας, εφόσον όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες έχουν συνυπολογισθεί και αξιολογηθεί ως προς την ακριβή επίδρασή τους.

Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) έχουν πλήρη γνώση των δυσχερειών που αντιμετωπίζει η εφαρμογή μίας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Γούτος αποδέχεται ότι η μέχρι τώρα

εκπαιδευτική παρέμβαση δεν έδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο απώτερος στόχος του υπουργείου ήταν η ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ακόμη και ως προς την εκπαιδευτική διάσταση μόνο οι δυσκολίες είναι μεγάλες, ιδιαίτερα όταν η πολιτισμική και γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών είναι μεγάλη[69]. Ωστόσο, η Μουρελάτου επισημαίνει και την ανεπάρκεια του οργανωτικού σχεδιασμού που παράγεται από την κάθετη δομή λήψης αποφάσεων και έχει ως παραγόμενο αποτέλεσμα την έλλειψη ευελιξίας όταν απαιτούνται παρεμβάσεις[70]. Εντούτοις, οι υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναγνωρίζουν τις πολυδιάστατες συνθήκες που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία. Γι' αυτό είναι απαραίτητη εκτός από την εκπαιδευτική υποστήριξη και η ψυχολογική, καθώς και η κοινωνική στο σπίτι και στο σχολείο[71].

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων, όπως αναφέρθηκε, αποτελεί μία κατασκευή στο βαθμό που δεν δύναται να τη θεωρούμε με όρους απόλυτης επιτυχίας και πλήρους ενσωμάτωσης των παιδιών. Είναι διαφορετικά τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτουν οι γονείς, οι οποίοι έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές φορές πολυδιάστατα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα και επομένως η εκπαίδευση των παιδιών τους αποκτά δευτερεύουσα σημασία, διαφορετικά των καθηγητών, οι οποίοι μέσω της εμπειρίας τους από τη σχολική τάξη αποκτούν μία άλλη αντίληψη για το τι είναι εφικτό και τι όχι, ενώ διαφορετική άποψη έχουν και οι ίδιοι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα στην πράξη. Μία σειρά από έρευνες επιχειρούν να ανακαλύψουν την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, αλλά είναι σχεδόν αδύνατον να προσδιορίσουν την επιτυχία του σχολείου ανεξάρτητα από τις διάφορες εξωσχολικές κοινωνικές συνιστώσες. Συνεπώς, μία ουσιαστική αξιολόγηση η οποία θα θέτει τις βάσεις για έναν αποτελεσματικό πολιτικό σχεδιασμό, θα πρέπει να συνυπολογίσει όλες αυτές τις παραμέτρους που οδηγούν στη σχολική επιτυχία.

---

[69] Γούτος, Π. (2002), «Η Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τα Παιδιά των Παλιννοστούντων Ελλήνων και Μεταναστών», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 170-175

[70] Μουρελάτου, Ευ. (1997), «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Μαθητών: Οργανωτικό και Διοικητικό Πλαίσιο Λήψης Αποφάσεων», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μία Εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 87-120

[71] Γούτος, (2002), σ. 174

Μία σημαντική αφετηρία αποτελούν οι γενικότερες αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινή γνώμη ως προς το βαθμό αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της UNISEF το 2001, διαπιστώθηκε πως το σχολείο είναι χώρος διακρίσεων κατά των αλλοδαπών μαθητών, τόσο από τους ίδιους τους μαθητές όσο από τους καθηγητές και τις διευθύνσεις των σχολείων[72]. Ιδιαίτερα οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών, σε ποσοστό 42%, βλέπουν αρνητικά τη συνύπαρξη των μαθητών τους στο σχολείο με τα παιδιά των μεταναστών. Οι αρνητικές γνώμες μάλιστα ανήλθαν στο 54% όταν ερωτήθηκαν πώς βλέπουν τη συνύπαρξη των δικών τους παιδιών με τα παιδιά των μεταναστών στην ίδια τάξη[73]. Όταν οι ίδιοι γονείς ερωτήθηκαν για ποιους λόγους βλέπουν αρνητικά αυτή τη συνύπαρξη, σε ποσοστό 41% και 40,2% ανέφεραν τη βία-επιθετικότητα των παιδιών των μεταναστών και την καθυστέρηση στη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους, αντίστοιχα[74].

Διακρίνονται, λοιπόν, ορισμένες αντιλήψεις των γονέων που σε μεγάλο βαθμό μπορούν να θεωρηθούν στερεότυπα που έχουν ξενοφοβικές ή ρατσιστικές ρίζες. Ωστόσο, στην κοινωνιολογία υπάρχει ευρύτερη συναίνεση ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις υποκρύπτουν πάντοτε και κάποια ψήγματα αλήθειας. Για παράδειγμα, είναι λογικό σε μεγαλύτερο βαθμό να είναι πιο επιθετικά τα παιδιά των μεταναστών, γεγονός που οφείλεται κατά κύριο λόγο στην περιθωριοποίηση, στις διακρίσεις και στην απομόνωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η καθυστέρηση όμως στη μαθησιακή πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών κατά πόσο ανταποκρίνεται στην αλήθεια; Αν θεωρηθεί ότι σε μία σχολική τάξη ορισμένα παιδιά βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο μάθησης από κάποια άλλα, είναι φυσικό να προσαρμόζεται η διδασκαλία σε χαμηλότερης στάθμης επίπεδο ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι. Αυτό φυσικά συμβαίνει εφόσον υπάρχουν ορισμένα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, ανεξαρτήτως αν είναι μετανάστες είτε όχι.

---

[72] UNISEF, (2001), Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα
[73] Στο ίδιο
[74] Οι υπόλοιπες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: «Κλοπές 10,3%, διαφορετική νοοτροπία και προβλήματα ένταξης των παιδιών των μεταναστών 10,3%, λόγοι υγιεινής και αρρώστιες 2,8%»

Ως προς αυτό το ζήτημα έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί και η άποψη των εκπαιδευτικών[75]. Στην ίδια έρευνα ένα μεγάλο ποσοστό, περίπου το 30%, θεωρεί αρνητική τη συνύπαρξη των ελληνόπουλων με παιδιά μεταναστών στην ίδια τάξη. Περίπου το ίδιο ποσοστό (30,3%) πιστεύει ότι προκαλούνται προβλήματα στη σχολική κοινότητα, λόγω των ιδιαίτερων μαθησιακών και γλωσσικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Εντούτοις, δεν είναι σαφές σε ποιο βαθμό η αρνητική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών συνδέεται με καθ' εαυτές τις λειτουργικές δυσκολίες που προκύπτουν από τη συνύπαρξη ή προκύπτουν από βαθύτερες ξενοφοβικές και ρατσιστικές στάσεις. Επιπλέον, οι περισσότερες αρνητικές γνώμες συγκεντρώθηκαν από τους δασκάλους παρά από τους καθηγητές[76]. Ο Νικολάου το αποδίδει κυρίως στο ότι οι δάσκαλοι αισθάνονται απλώς ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τους μη γηγενείς μαθητές[77]. Ο ίδιος στην έρευνά του στα δημοτικά σχολεία, το αναγνωρίζει ως ένα «σαφέστατο επιμορφωτικό έλλειμμα» των δασκάλων το οποίο έχει αντίκτυπο στη διδακτική πρακτική[78].

Διαπιστώνεται γενικότερα ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν σε κάποιο βαθμό αποκρυσταλλώσει ορισμένες εντυπώσεις αναφορικά με τη συμμετοχή αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Όπως αναφέρθηκε όμως, δεν είναι σαφές αν αυτές στηρίζονται σε εμπειρικά συμπεράσματα ή ρατσιστικού τύπου στερεότυπα. Ωστόσο, από την έρευνα διαπιστώνεται ότι ένα 8% των εκπαιδευτικών ενοχλείται από την παρουσία μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, ενώ ένα 44,7% δηλώνουν «ανήσυχοι» από την παρουσία τους, χωρίς όμως να αναλύεται περισσότερο στην έρευνα αυτή η απάντηση[79].

Λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτή τη γενική θεώρηση, η οποία λειτουργεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αρνητικά ως προς την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, θα εξεταστούν και οι ιδιαίτερες συνθήκες της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων.

Στην έρευνα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών αποκαλύπτονται ορισμένα πολύ διαφωτιστικά στοιχεία ως προς την

---

[75] Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν στην έρευνα της UNISEF είχαν διδάξει σε ποσοστό 90% σε τάξεις όπου συμμετείχαν και αλλοδαποί μαθητές

[76] Οι δάσκαλοι ήταν αρνητικοί ως προς τη συνύπαρξη των παιδιών των μεταναστών στη σχολική τάξη σε ποσοστό 30,7%, ενώ οι καθηγητές σε ποσοστό 24,7%

[77] Νικολάου, (2000), σ. 197

[78] Στο ίδιο, σ. 199

[79] UNISEF, (2001)

επάρκεια της διδασκαλίας που παρέχεται στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν έχουν προηγουμένως επιμορφωθεί για τις ιδιαίτερες ανάγκες εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Μόνο το 23,5% του δείγματος αποκρίθηκαν θετικά, ενώ μόνο ένα 7% του συνόλου θεωρούσαν ότι η επιμόρφωσή τους ήταν επαρκής για την άσκηση του έργου τους[80]. Ένα σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν είναι ότι μόνο ένα 10% του συνόλου των καθηγητών γνώριζαν κάποια άλλη γλώσσα από την ελληνική. Αυτό, όπως είναι φυσικό, δημιουργεί ορισμένες πρόσθετες δυσκολίες στην επικοινωνία με τους μαθητές τους, αφού δεν γνωρίζουν την ιδιαίτερη γλώσσα που ομιλούν αυτοί.

Αυτά τα δύο αρνητικά χαρακτηριστικά αντικατοπτρίζονται και στις γενικότερες απαντήσεις που έδωσαν όταν ερωτήθηκαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία. Το 74% απάντησαν θετικά, με απαντήσεις που κυμαίνονταν από «πάρα πολλές» έως «αρκετές δυσκολίες». Οι απαντήσεις αυτές αφορούσαν στη διδασκαλία τόσο των αλλοδαπών όσο και των παλιννοστούντων και των τσιγγάνων[81]. Μεγαλύτερο όμως πρόβλημα παρουσιάζεται στην επικοινωνία μεταξύ δασκάλων-γονέων παρά μεταξύ δασκάλων-μαθητών. Αυτό οφείλεται ως επί το πλείστον στο λιγότερο ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και στις αυξημένες ανάγκες για εργασία, με αποτέλεσμα να μην έχουν και τον αναγκαίο ελεύθερο χρόνο για να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους (βλ. πίνακα 17). Ο Νικολάου θεωρεί πολύ σημαντική παράμετρο τη συχνότητα επαφών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς δίδεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τα προβλήματα των παιδιών που αφορούν στην εξωσχολική δραστηριότητα και στις συνθήκες διαβίωσής τους γενικότερα[82].

Πίνακας 17

Δυσκολίες	Δυσκολίες επικοινωνίας δασκάλων-μαθητών	Δυσκολίες επικοινωνίας δασκάλων-γονέων
Πάρα πολλές	4,0	14,1

[80] Δαμανάκης, (2002) σσ. 180-181
[81] Στο ίδιο, σ. 183
[82] Νικολάου, (2000), σσ. 280-286

Πολλές	11,0	13,3
Αρκετές	37,7	32,6
Ελάχιστες	47,3	40,0
N= Αριθμός δασκάλων που απάντησαν	N=520	N=503

Δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων-μαθητών και δασκάλων-γονέων
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 182

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς, γεγονός που οφείλεται, κατά τον Δαμανάκη, στο λιγότερο χρόνο που διαθέτουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους και την επαφή με τους γονείς (βλ. πίνακα 18).

Πίνακας 18

Φύλο	Δυσκολίες Επικοινωνίας Δασκάλων-Γονέων				
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Σύνολο
Άντρας	19 7,4	36 14,0	91 35,3	112 43,4	258 60.0
Γυναίκα	32 18,6	23 13,4	48 27,9	69 40,1	172 40,0
Σύνολο	51 11,9	59 13,7	139 32,3	181 42,1	430 100,0

Δυσκολίες Επικοινωνίας με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς σε σχέση με το φύλο των καθηγητών
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 183

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν σε ανοιχτή ερώτηση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα διαπολιτισμικά σχολεία. Αυτές εστιάζονται στα εξής:

1. Στα γλωσσικά προβλήματα των μαθητών, τόσο σε γλωσσικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο. Οι δυσκολίες στη μάθηση και κατανόηση εννοιών συνδέεται άμεσα με την ανεπάρκεια αποτελεσματικής χρήσης της ελληνικής γλώσσας.
2. Στην ανεπάρκεια κατάλληλου διδακτικού υλικού.
3. Στην έλλειψη οργανωμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης στα διαπολιτισμικά σχολεία, που σχετίζεται τόσο με την κατάρτιση

προγραμμάτων όσο και με τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων γενικότερα.

4. Στο μειωμένο ενδιαφέρον των ίδιων των μαθητών.
5. Στα γενικότερα προβλήματα ενσωμάτωσης και προσαρμογής των μαθητών στην ελληνική κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα ειδικότερα.
6. Στο οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα στο μειωμένο ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους[83].

Οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων δεν παρουσιάζονται πολύ υψηλές και υπάρχει μικρή ποιοτική διαφοροποίηση ανά κατηγορία μεταναστών και παλιννοστούντων. Οι πίνακες 19 και 20 δείχνουν αντίστοιχα το μέγεθος του ενδιαφέροντος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 19

Περιπτώσεις	Μορφωτικές προσδοκίες γονέων	
	Ποσοστό	Απόλυτος αριθμός
Υψηλές	10,7	57
Μέτριες	59,2	315
Περιορισμένες	23,9	127
Πολύ περιορισμένες	6,2	33

Μορφωτικές προσδοκίες αλλοδαπών και παλιννοστούντων γονέων σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 186

Πίνακας 20

Στάση γονέων	Κατηγορία γονέων			
	Πόντιοι	Ηπειρώτες	Λοιποί παλιννοστούντες	Αλλοδαποί
Θετική	74,5	74,7	67,3	60,8
Αδιάφορη	23,9	24,5	30,0	35,0

[83] Δαμανάκης, (2002), σ. 184

Μάλλον αρνητική	1,6	0,8	2,7	
N= Αριθμός των δασκάλων που απάντησαν στην ερώτηση	N=431	N=392	N=297	N=237

Στάση γονέων στο ελληνικό σχολείο σύμφωνα με εκτίμηση των δασκάλων.
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 187

Διαπιστώνονται, λοιπόν, μία σειρά προβλημάτων στη λειτουργία του διαπολιτισμικού σχολείου στην Ελλάδα. Τα προβλήματα εντοπίζονται τόσο σε επίπεδο επάρκειας της προσφερόμενης διδασκαλίας όσο και στην ίδια τη δομή της εκπαιδευτικής πρακτικής. Αλλά και σε επίπεδο υλικής υποδομής η εικόνα δεν είναι περισσότερο θετική. Επιτόπιες έρευνες αποκαλύπτουν τα μεγάλα, στις περισσότερες περιπτώσεις, προβλήματα στέγασης, την ακαταλληλότητα αρκετών σχολικών αιθουσών και γενικότερα το μη ελκυστικό περιβάλλον όπου παρέχεται η διδασκαλία[84].

[84] Βλ. σχετικά τις εξής έρευνες: Γλένη, Χ. (1997), «Κριτική Προσέγγιση στο Οργανωτικό και Διοικητικό Πλαίσιο Λήψης Αποφάσεων για την Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μία Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 122-137
Κοντογιάννη, Δ. (2002), «Η Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 213-223
Μπεζέ, Λ., Ευρώπας, Χρ. (2002), «Η Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλαγίας Αλεξανδρούπολης», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 224-230
Κοσσυβάκη, Φ. (2002), «Η Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Πωγωνιανής Ιωαννίνων», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 231-251
Πατεράκης, Γ. (2002), «Η Περίπτωση του 3ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 252-259
Σπυριδάκης, Μ. (2002), «Η Περίπτωση του 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 260-276
Κοτσιώνης. Π. (2002), «Η Περίπτωση του Μενιδίου», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 277-292
Τάνης, Δ. (2002), «Η Περίπτωση του Νομού Πιερίας-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 293-297

Στις λεγόμενες Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα διαπιστώνονται ανάλογες δυσκολίες και ελλείψεις. Από την κωδικοποίηση των προβλημάτων που μας παρέχει ο Νικολάου, θα πρέπει να προσέξουμε τα εξής:

Για τις Τάξεις Υποδοχής:

1. Η υψηλή γραφειοκρατία έχει πολλές φορές ως αποτέλεσμα την καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας τους.
2. Η στελέχωσή τους, συνήθως, με μη έμπειρο διδακτικό προσωπικό.
3. Η αναντιστοιχία, σε πολλές περιπτώσεις, διδακτικών οδηγιών από τις διευθύνσεις σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών.
4. Η μη ορθή εκτίμηση του επιπέδου γνώσεων των μαθητών. Η αξιολόγηση γίνεται με μοναδικό κριτήριο την ηλικία τους.
5. Αγνοείται η μητρική γλώσσα των παιδιών.
6. Η συχνή αναπλήρωση των καθηγητών μίας τάξης από άλλους καθηγητές έχει ως αποτέλεσμα την ανεπάρκεια διδασκαλίας.
7. Η ανεπαρκής υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους, καθώς και οι ίδιοι δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες.
8. Τα προβλήματα περιθωριοποίησης και στιγματισμού ορισμένων σχολείων, ιδιαίτερα αυτών όπου φοιτούν αρκετοί Αλβανοί μαθητές[85].

Για τα Φροντιστηριακά Τμήματα ισχύουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό οι προαναφερθείσες συνθήκες, αλλά και επιπρόσθετα οι εξής:

1. Έλλειψη προθυμίας από εκπαιδευτικούς να διδάξουν στα τμήματα αυτά λόγω πενιχρών χρηματικών αποδοχών.
2. Η λειτουργία τους μετά το σχολικό ωράριο έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη κούραση παιδιών και εκπαιδευτικών.
3. Η εκπαίδευση δεν έχει πολλές φορές τη μορφή και τη μεθοδολογία της υποστήριξης, με συνέπεια να καταλήγει στην επανάληψη των πρωινών μαθημάτων[86].

Χρέπας, Ι. (2002), «Η Περίπτωση του Κέντρου Πολιτικών Προσφύγων Λαυρίου», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 298-313

[85] Νικολάου, (2000), σσ. 208-210

[86] Στο ίδιο, σσ. 210-211, βλ. και Μουρελάτου, Ε. (1997), «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Μαθητών: Οργανωτικό και Διοικητικό Πλαίσιο Λήψης Αποφάσεων», στο Γ. Μάρκου (επιμ.),

Στην έρευνα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την αποδοτικότητα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, αλλά οι απαντήσεις κρίνονται μάλλον θετικές. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι καλύτερη άποψη για τη λειτουργία τους εξέφρασαν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι σε αυτά. Γενικά, όμως, διαφαίνεται να κρίνουν τα Φροντιστηριακά Τμήματα ως πιο αποδοτικά (βλ. πίνακα 21).

Πίνακας 21

Αποδοτικότητα	Μορφή εκπαίδευσης			
	Τάξεις Υποδοχής		Φροντιστηριακά Τμήματα	
Πολύ καλή	52	36,1%	119	49,8%
Ικανοποιητική	59	41,0%	95	39,7%
Μέτρια	24	16,7%	22	9,7%
Μη ικανοποιητική	9	6,3%	3	1,3%
Σύνολο	144	100,0%	239	100,0%
Δεν απάντησαν	96	73,3%	301	57,7%

Αποδοτικότητα των Τ.Υ. και των Φ.Τ., σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
Πηγή: Δαμανάκης, (2002), σ. 205

Στα μειονοτικά σχολεία της Δυτικής Θράκης εντοπίζονται σε ένα βαθμό ανάλογα προβλήματα με αυτά των διαπολιτισμικών σχολείων. Η σχολική επιτυχία βρίσκεται κατά κανόνα σε χαμηλό επίπεδο, ενώ μόνο οι τουρκικής καταγωγής μουσουλμάνοι έχουν ως επί τον πλείστον τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο πανεπιστημιακό ίδρυμα της Τουρκίας. Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που υπάρχουν είναι το υψηλό ποσοστό διαρροών από την εκπαίδευση. Ιδιαίτερα τα παιδιά που διαμένουν στις ορεινές περιοχές απουσιάζουν περισσότερο από τα μαθήματα.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μία Εναλλακτική Πρόταση, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 87-121

Παράλληλα, ένα μεγάλο ποσοστό εγκαταλείπει τις βασικές σπουδές μετά το δημοτικό, κυρίως τα παιδιά των Πομάκων και των Τσιγγάνων[87].

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία είναι το γενικά χαμηλό επίπεδο μόρφωσης των καθηγητών. Το γεγονός αυτό σε συνάρτηση με την ύπαρξη διγλωσσίας και τριγλωσσίας έχει ως παράγωγο αποτέλεσμα να βιώνουν τα παιδιά μεγάλες δυσκολίες στο σχολείο, κάτι που αποτελεί πρόσθετο λόγο εγκατάλειψης των σπουδών τους[88]. Ο Παναγιωτίδης σημειώνει τον κατακερματισμό στη διδασκαλία σε σχέση με τις γλώσσες και τα διδασκόμενα μαθήματα εις βάρος των ελληνικών. Κατά συνέπεια, τα παιδιά των μειονοτικών πληθυσμών δεν επιτυγχάνουν να αναπτύξουν διαύλους επικοινωνίας με τις ελληνικές κοινότητες και την ελληνική κουλτούρα γενικότερα, γεγονός που αναπαράγει τον αποκλεισμό τους από την ευρύτερη κοινωνία[89]. Ο ίδιος θεωρεί επιβεβλημένη μία εκπαίδευση διαπολιτισμικού προσανατολισμού για τις μειονότητες, ώστε να αναπτυχθεί η επαρκής διαπολιτισμική επικοινωνία με τους ελληνικούς πληθυσμούς[90]. Η κατά κύριο λόγο διδασκαλία των τουρκικών και της τουρκικής κουλτούρας, συμπληρώνει, μπορεί να εκληφθεί και ως πράξη διάκρισης, ως φραγμός για την ισότιμη συμμετοχή τους στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας[91].

Διαπιστώνονται, λοιπόν, αρκετά προβλήματα στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή μίας διαπολιτισμικής φύσης διδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία όπου φοιτούν παιδιά διαφορετικών πολιτισμών. Τα κυριότερα από αυτά αφορούν στην έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στην αδυναμία κατάρτισης ενός ικανοποιητικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αλλά και στις εγγενείς δυσκολίες που προκύπτουν από τη συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς και το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο που διαθέτουν. Ισχυρή είναι ωστόσο και η επίδραση των εξωσχολικών συνθηκών διαβίωσης που δεν επιτρέπει πολλές φορές στους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

---

[87] Κανακίδου, (1997), σσ. 74-75
[88] Στο ίδιο, σ. 104, βλ. και Παναγιωτίδης, (1996)
[89] Παναγιωτίδης, (1996), σσ. 191-192
[90] Στο ίδιο, σσ. 191-195
[91] Στο ίδιο, σ. 195

9.4 Το ζήτημα της διγλωσσίας

Το ζήτημα της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τα παιδιά των μεταναστών δεν αποτελεί μόνο μία παιδαγωγική διάσταση, αλλά έχει ευρύτερους ορίζοντες και σχετίζεται με ολόκληρο το οικοδόμημα της νοητικής, πνευματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Περαιτέρω, υφίσταται και ως προϋπόθεση για την ομαλή και ισότιμη, κατά το δυνατόν, ένταξή τους στη νέα κοινωνία. Η επαρκής γνώση της νέας γλώσσας που απαιτείται για τη σταδιοδρομία τους στη νέα κοινωνία δεν καλύπτει μόνο την αναγκαιότητα επικοινωνίας. Αποτελεί ένα σημαντικό δίαυλο ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων που προσδιορίζουν και τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται ένα άτομο τη συγκεκριμένη κοινωνία, αλλά και τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται για την επιτυχή σταδιοδρομία του.

Οι αφομοιωτικές πολιτικές των προηγούμενων δεκαετιών είχαν «επιλύσει» ισοπεδωτικά το ζήτημα. Αυτές οι αντιλήψεις στηρίζονταν στο δόγμα ότι ο νέος μετανάστης βρισκόταν αντιμέτωπος με μία και μοναδική αναγκαιότητα: Να μάθει τη νέα γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ιδιαίτερα για τα παιδιά των μεταναστών κυριαρχούσε το «όσο πιο νωρίς ξεκινάς τόσο ευκολότερα και σωστότερα μαθαίνεις»[92]. Η αντίληψη όμως αυτή ακύρωνε σε μεγάλο βαθμό το μορφωτικό κεφάλαιο του καθενός, το οποίο είχε συσσωρευσει μέσω της μητρικής του γλώσσας. Ακριβώς στο βαθμό που η γλώσσα είναι ένας δίαυλος μάθησης πολιτισμικών στοιχείων αλλά και γενικότερων δεξιοτήτων, ο μετανάστης θα έπρεπε να διδαχθεί από την αρχή έναν νέο τρόπο αποκωδικοποίησης της επικοινωνίας και μέσω αυτής να διδαχθεί έναν νέο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας.

Το πρόβλημα συνεπώς που τίθεται είναι ο τρόπος με τον οποίο οφείλουν οι σύγχρονες κοινωνίες να διαχειριστούν την κατάσταση διγλωσσίας που προκύπτει με την είσοδο των μεταναστών σε μία χώρα. Το ερώτημα αυτό τίθεται σε ένα διπλό επίπεδο: Ένα ηθικής φύσης και ένα λειτουργικής. Η ηθική διάσταση σχετίζεται άμεσα με τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η διατήρηση και η καλλιέργεια του πολιτισμού των μεταναστών, που αφορά φυσικά και στη γλώσσα, καθώς και η αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού

[92] Νικολάου, (2000), σ. 167

κεφαλαίου αποτελούν τη βάση της προσέγγισης. Η δεύτερη διάσταση, η λειτουργική, σχετίζεται με το κατά πόσον οι μετανάστες είναι δυνατόν να ενσωματωθούν αρμονικά και λειτουργικά στη νέα κοινωνία. Εδώ υφίσταται και το κρίσιμο ερώτημα της συμβατότητας των δύο επιπέδων, ώστε να θεωρηθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση μία ρεαλιστική και αρμονικά εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πρακτική.

Κατά πρώτο λόγο είναι απαραίτητο να διατυπωθούν οι ορισμοί της έννοιας της «διγλωσσίας» και αμέσως μετά οι επιμέρους ποιοτικές διαστάσεις που διακρίνουμε. Η Σκούρτου ορίζει γενικά τη διγλωσσία ως εκείνη την κατάσταση όπου ένα άτομο χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο γλώσσες, γεγονός που προκύπτει από την αναγκαιότητα της συνύπαρξης δύο ανθρώπινων ομάδων που χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες[93].

Η ύπαρξη διγλωσσίας εντοπίζεται σε δύο διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης. Το πρώτο είναι το ατομικό, στο οποίο επικεντρώνεται και ο ορισμός της Σκούρτου, και αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες. Στα αγγλικά αποδίδεται ο όρος «Bilingualism» που στα ελληνικά αποδίδεται ως «ατομική διγλωσσία» και μελετάται κυρίως από τις επιστήμες της ψυχολογίας και της ψυχογλωσσολογίας[94]. Σε κοινωνικό επίπεδο χρησιμοποιείται ο όρος «diglossia», που αποδίδεται ως «κοινωνική διγλωσσία», και αποτελεί αντικείμενο κυρίως της κοινωνιολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας[95].

Υπάρχουν διάφορες τυπολογίες που κατατάσσουν τη χρήση των γλωσσών στα άτομα που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες. Η Σκούρτου χρησιμοποιεί την έννοια του χώρου και κωδικοποιεί τις γλώσσες ανάλογα. Με αυτή την οπτική ως πρώτη γλώσσα χαρακτηρίζεται αυτή που προηγείται κατά σειρά μάθησης. Για παράδειγμα, το παιδί εφόσον τα πρώτα χρόνια της ζωής του ζει και μαθαίνει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, η πρώτη γλώσσα είναι αυτή που ομιλείται από τους γονείς και την οικογένειά του. Η δεύτερη γλώσσα

---

[93] Σκούρτου, Ε. (1999β), «Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση Πάντα στη Διγλωσσία;», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 145-146

[94] Δαμανάκης, (2002), σσ. 90-91. Βλ. και Segal, M., Dasen, (1996)

[95] Δαμανάκης, (2002), σ. 91

μαθαίνεται κυρίως στο σχολείο[96]. Ως «ξένη γλώσσα» χαρακτηρίζεται αυτή στην οποία «δεν υπάρχει χώρος» όπου να ομιλείται προς το παρόν, αλλά θεωρείται ότι θα υπάρξει αυτός ο χώρος ή η αναγκαιότητα χρήσης της σε ένα διαφορετικό μελλοντικό χώρο[97]. Φυσικά, αυτή η κατάταξη δεν προσδιορίζει και το ποια γλώσσα θα έχει το σημαντικότερο ρόλο στη ζωή ενός ατόμου.

Ο Fishman προσδιόρισε, βάσει του διαχωρισμού ατομικής/κοινωνικής διγλωσσίας, τέσσερις βασικές επικοινωνιακές και κοινωνιολογικές καταστάσεις που προκύπτουν από τη σύνθεση αυτών των δύο διαστάσεων.

Πίνακας 22

Ατομική Διγλωσσία +	Κοινωνική Διγλωσσία -
1. Κοινωνική διγλωσσία και ατομική διγλωσσία	2. Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία
3. Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία	4. Ούτε κοινωνική ούτε ατομική διγλωσσία

Πηγή: Δαμανάκης, (2002)

1. Στην πρώτη περίπτωση, η συνύπαρξη ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας υποδηλώνει μία κατάσταση όπου η γλώσσα δεν προσδιορίζει και κοινωνικούς διαχωρισμούς και επιμερισμούς. Η ατομική γλώσσα είναι αυτή που ομιλείται στην καθημερινή ζωή, ενώ η κοινωνική σε επίσημο, συνήθως, επίπεδο. Αυτό που υπογραμμίζεται είναι ότι η κοινωνική κινητικότητα δεν σχετίζεται με τη φυλετική και πολιτισμική προέλευση του ατόμου.
2. Στη δεύτερη περίπτωση, υφίσταται η ιδιαίτερη χρήση μίας γλώσσας στα στενότερα πλαίσια μίας μειονότητας, αλλά σε ευρύτερο επίπεδο η κοινωνία βασίζεται στη χρήση μίας διαφορετικής επίσημης γλώσσας. Πρόκειται στην ουσία για μία πραγματικότητα όπου η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας αποτελεί μονόδρομο για τη δυνατότητα ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία.

[96] Σκούρτου, Ε. (1999[α]), «Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 132-134.
[97] Για παράδειγμα, σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον.

3. Στην τρίτη περίπτωση, σε επίσημο επίπεδο χρησιμοποιούνται δύο ή περισσότερες επίσημες γλώσσες, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι κάτοικοι μίας χώρας ομιλούν και σε επίσημο επίπεδο τις γλώσσες αυτές. Συνήθως αποτελούν χώρες που απαρτίζονται από ισχυρές εθνικές ομάδες και δεν επικρατεί τελικά η μία γλώσσα έναντι των άλλων[98].
4. Στην τέταρτη περίπτωση αναφερόμαστε συνήθως σε απομονωμένες και ομοιογενείς φυλετικά και θρησκευτικά κοινωνίες όπου απουσιάζει πλήρως η χρήση οποιασδήποτε άλλης εκτός της επίσημης γλώσσας[99].

Όπως διαφαίνεται, αυτές οι διαφορετικές περιπτώσεις υποκρύπτουν και διαφορετικούς συσχετισμούς τόσο στην κατανομή πλούτου όσο και στις δυνατότητες κοινωνικής ανέλιξης, σε διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες. Η δυνατότητα ικανοποιητικής χρήσης της επίσημης γλώσσας σχετίζεται άμεσα με την επιτυχία αφομοίωσης στην κυρίαρχη κουλτούρα, επομένως αποτελεί μία ισότιμη βάση συμμετοχής στην κοινωνία. Ωστόσο, αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί μία από τις παραμέτρους που προσδιορίζουν την κοινωνική ανέλιξη, και όχι το μοναδικό λόγο.

Αν επανέλθουμε στο κρίσιμο ερώτημα της δίγλωσσης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της λειτουργίας του διαπολιτισμικού σχολείου, θα διαπιστώσουμε ότι υφίστανται «τεχνικής φύσης» δυσκολίες στην εφαρμογή μίας διγλωσσικής εκπαίδευσης. Αυτή η διάσταση αναφέρεται, σε ένα πρώτο επίπεδο, στη δυνατότητα πλήρους αφομοίωσης και των δύο γλωσσών σε έναν τέτοιο βαθμό που δεν θα προξενεί προβλήματα χρήσης και των δύο γλωσσών. Όπως επισημαίνει ο Νικολάου, το τρίπτυχο «αλλοδαπός μαθητής-δίγλωσση εκπαίδευση-σχολείο» είναι αρκετά περίπλοκο και είναι πιθανόν να οδηγήσει στην ουσία σε καταστάσεις μονογλωσσίας. Αυτό ενδέχεται να συμβεί εφόσον η εκπαιδευτική πρακτική βασίζεται στη χρήση της μητρικής-πρώτης γλώσσας, έτσι ώστε να οικοδομηθεί η μάθηση της δεύτερης, χωρίς παράλληλα να καλλιεργείται και η πρώτη[100].

---

[98] Για παράδειγμα ,η περίπτωση της Ελβετίας και του Καναδά
[99] Βλ. Δαμανάκης, (2002). σσ. 90-92
[100] Νικολάου, (2000), σ. 172

Ο δεύτερος κίνδυνος που ελλοχεύει είναι αυτός της ημιγλωσσίας (Semilingualismus). Στην κατάσταση αυτή διακρίνεται η ανεπάρκεια χρήσης και των δύο γλωσσών σε ένα δίγλωσσο άτομο. Τόσο η χρήση της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας παραμένουν σε ένα χαμηλό επίπεδο, προξενώντας περαιτέρω προβλήματα και στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται όταν η πρώτη γλώσσα δεν έχει ακόμα επαρκώς εσωτερικευτεί και συγκροτηθεί και παρεμβάλλεται η μάθηση της δεύτερης[101].

Έχει διαπιστωθεί ότι η μάθηση της δεύτερης γλώσσας είναι αποτελεσματική εφόσον η συγκρότηση της πρώτης έχει πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Φινλανδία, αποδείχτηκε πως αν διδάσκεται με ιδιαίτερη έμφαση η δεύτερη γλώσσα και παραγκωνισθεί η πρώτη, αυτό έχει ως αποτέλεσμα την παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών[102]. Κατά συνέπεια, μειώνονται οι μορφωτικές ευκαιρίες των παιδιών αυτών, γεγονός που έχει αντίκτυπο στις δυνατότητες ανοδικής μορφωτικής, οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητάς τους. Σύμφωνα με την άποψη του Cummins, όχι μόνο δεν μπορεί να αναπτυχθεί η καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας, αλλά έχει και αντίκτυπο στη «νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητά του» (Cognitive Academic Language proficiency). Κατά τον Cummins υπάρχουν δύο επίπεδα γλωσσικής ικανότητας. Το πρώτο αφορά στις «βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills), που επιτυγχάνουν όλοι οι άνθρωποι χωρίς να είναι απαραίτητη η συστηματική εκπαίδευση. Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται μόνο από τη διαρκή αλληλεπίδραση των ατόμων. Το δεύτερο επίπεδο, που αναφέρθηκε προηγουμένως, απαιτεί συστηματική εκπαίδευση για να καλλιεργηθεί και σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επιτυχία. Αποτελεί τη βάση για τη δυνατότητα μετάδοσης αφηρημένων εννοιών μέσω της γλώσσας[103].

Είναι σαφές επομένως ότι είναι απαραίτητη στην εκπαιδευτική διαδικασία η αρμονική χρήση και διδασκαλία και των δύο γλωσσών, για να υπάρξει θετικό γνωσιολογικό υπόβαθρο. Όπως υπογραμμίζει η Σκούρτου, οι

---

[101] Σκούρτου, (1999 α), σσ. 138-139
[102] Δαμανάκης, (1987), σ. 103
[103] Σκούρτου, (1999[α]), σσ. 135-136

γλώσσες που μαθαίνει ένα άτομο στη ζωή του δεν αποτελούν ποσοτικές μονάδες που λειτουργούν προσθετικά, αλλά είναι ένα πλέγμα σχέσεων. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, η διαταραχή στην ανάπτυξη της μίας γλώσσας έχει άμεσες επιπτώσεις στην ανάπτυξη της άλλης[104].

Στην Ελλάδα, όπως επισημαίνεται, κυριαρχεί το επίπεδο ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία, κατά την κατάταξη του Fishman[105]. Η ελληνική γλώσσα είναι κυρίαρχη σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και δημόσιας ζωής, ενώ οι ιδιαίτερες γλώσσες των μεταναστών ομιλούνται μόνο στα πλαίσια των συγγενικών και μειονοτικών τους δικτύων. Ακόμα και στις θεσμικά αναγνωρισμένες μουσουλμανικές μειονότητες της Θράκης, τα τουρκικά χρησιμοποιούνται εντός των κοινοτήτων τους. Ο Δαμανάκης σημειώνει πως οι μειονοτικές γλώσσες βρίσκονται σε σχέση σύγκρουσης με την επίσημη γλώσσα. Στην αρχή ενώ χρησιμοποιούνται στο στενό οικογενειακό, συγγενικό και φιλικό κύκλο, σιγά-σιγά εκτοπίζονται ακόμα και σε αυτά τα πλαίσια από την κυρίαρχη γλώσσα ή δημιουργείται ένας μικτός γλωσσικός κώδικας[106]. Επιπλέον, διαπιστώνει την ιεραρχική κατάταξη των μειονοτικών γλωσσών σε μία παροικία, γεγονός που υποδηλώνει και μία αντιστοιχία στον καταμερισμό κοινωνικών λειτουργιών και ρόλων[107].

Στην Ελλάδα έως σήμερα είχε ακολουθηθεί μία αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική που είχε ως αποτέλεσμα να μην υφίσταται οποιοδήποτε ίχνος κοινωνικής διγλωσσίας. Αυτό οδήγησε στον πολιτισμικό διαχωρισμό και στην «εκβιαστική» αφομοιωτική προσπάθεια. Στα φροντιστηριακά τμήματα και στις τάξεις υποδοχής λειτούργησε η αγγλική γλώσσα κυρίως ως επικουρική και σχεδόν μόνο για τους παλιννοστούντες[108]. Αλλά την τελευταία εικοσαετία οι κυβερνήσεις αντιμετώπιζαν τους μετανάστες σαν να ήταν μονόγλωσσοι και διέθεταν ένα μονοπολιτισμικό μορφωτικό κεφάλαιο[109]. Ο ίδιος ο Δαμανάκης δε διστάζει να χαρακτηρίζει την πολιτική αυτή ως «υποκριτική, ασυνεπή και ανειλικρινή»[110].

---

[104] Στο ίδιο, σ. 141
[105] Νικολάου, (2000), σ. 170, Δαμανάκης, (2002), σ. 93
[106] Δαμανάκης, (2002), σ. 92
[107] Στο ίδιο
[108] Δαμανάκης, (2002), σ. 93
[109] Στο ίδιο, σσ. 94-95
[110] Στο ίδιο, σ. 95

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να μη συνυπολογιστούν και οι αντικειμενικές δυσκολίες εφαρμογής μίας δίγλωσσης εκπαίδευσης σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Το επίπεδο γνώσης τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά θα πρέπει να είναι ανάλογο με το επίπεδο γνώσης των συμμαθητών τους, διαφορετικά οι αρνητικές συνέπειες θα είναι εμφανείς στην ποιότητα της μάθησης, αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Σε επίπεδο μάθησης, η έρευνα που διεξήχθηκε από το «Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών» του Πανεπιστημίου Κρήτης σε εκπαιδευτικούς, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχουν αποφασιστικό ρόλο στην εκμάθηση των δύο γλωσσών[111]. Σ' αυτή την έρευνα οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους καθηγητές των διαπολιτισμικών σχολείων δεν ήταν πάντα κοινές. Εντούτοις, τα τρία τέταρτα των απαντήσεων που δόθηκαν κατέστησαν, κατ' αρχάς, σαφές ότι η κατάσταση διγλωσσίας επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας[112]. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στους κοινωνιο-γλωσσικούς λόγους. Οι «εξωγενείς» παράγοντες, δηλαδή οι εξωατομικοί λόγοι είναι αυτοί που έχουν μεγάλο αντίκτυπο στο βαθμό αφομοίωσης της ελληνικής γλώσσας[113]. Η θέση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς η διδακτική μέθοδος και καθ' εαυτή η μαθησιακή διαδικασία φαίνεται να έχουν δευτερεύουσα σημασία. Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν στην έρευνα ανέφεραν, επίσης, και μία σειρά άλλων λόγων που επιδρούν ως προς το τελικό αποτέλεσμα, με μικρότερο, ωστόσο, βαθμό ταυτίσεως των απαντήσεων. Γενικά, διατυπώθηκαν παράμετροι και αιτίες ως προς:

α) Τη συγγένεια ή την απόσταση μεταξύ των δύο γλωσσών.

β) Τους ατομικούς παράγοντες, δηλαδή κατά πόσον κάθε άτομο ενδιαφέρεται και συμμετέχει στο μάθημα, την ικανότητά του να μαθαίνει δύο γλώσσες, το βαθμό γλωσσικής και γνωστικής σύγχυσης του δίγλωσσου ατόμου και την ηλικία[114].

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι μία σειρά συγκλίνοντες λόγοι έχουν επίδραση στην επιτυχία της εκπαίδευσης των δίγλωσσων ατόμων. Η μία κατηγορία αναφέρεται στους κοινωνικούς λόγους, οι οποίοι διαμορφώνουν το

---

[111] Δαμανάκης, (2002), σ. 199

[112] Με την άποψη αυτή συναινούν τα ¾ των ερωτηθέντων καθηγητών του δείγματος

[113] Στο ίδιο, σ. 198

[114] Βλ. Δαμανάκης (2002), σσ.198-202

υπόβαθρο ώστε να ευδοκιμήσει μία αποτελεσματική διδασκαλία. Η δεύτερη συμπεριλαμβάνει τις ιδιαίτερες συνθήκες μάθησης στα διαπολιτισμικά σχολεία, καθώς και τη συμβατότητα των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των ίδιων των μαθητών.

Η πρακτική εφαρμογή μίας διαπολιτισμικής φύσης εκπαίδευσης συναντά πολυδιάστατα προβλήματα. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και συγκρότησης μίας αποτελεσματικής παρέμβασης που αποκαλύπτει την έλλειψη σαφούς και μελετημένου σχεδιασμού. Δυσκολίες διαπιστώνονται ως προς το σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παιδιών που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φέρουν διαφορετικής φύσης μορφωτικό κεφάλαιο. Στην Ελλάδα οι μετανάστες προέρχονται από περίπου 120 χώρες. Συνεπώς, υπάρχει μία εγγενής δυσκολία εφαρμογής ενός διαπολιτισμικού προγράμματος, στο οποίο να συμπεριλαμβάνεται η διδασκαλία της γλώσσας τους και ο δικός τους πολιτισμός. Αυτές οι αντικειμενικές δυσκολίες επιτείνονται όταν η γεωγραφική διασπορά των μαθητών είναι υψηλή. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία σε μία διαπολιτισμική τάξη έχει να αντιμετωπίσει την εξαιρετικά μεγάλη πολιτισμική ανομοιογένεια των μαθητών.

Το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά σχολεία, όπως και στα μειονοτικά, κρίνεται γενικά ως ανεπαρκές. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό δηλώνουν αυτή την ανεπάρκειά τους, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να παραμένει σε χαμηλό επίπεδο αλλά και να μην είναι ικανοποιητικά αποδοτική. Αυτές οι γενικές διαπιστώσεις όμως δεν αποτελούν χαρακτηριστικά μόνο της ελληνικής εμπειρίας, αλλά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό διαπιστώνονται και σε χώρες με μεγαλύτερη εμπειρία στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Ωστόσο, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η έννοια «διαπολιτισμικό σχολείο», όπως χρησιμοποιείται σε επίσημα κείμενα και νόμους, μάλλον χρησιμοποιείται με περιγραφικό τρόπο και υποδηλώνει την έλλειψη

τεχνογνωσίας για τις ιδιαίτερες λειτουργίες και ρυθμίσεις που οφείλουν να το διέπουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

«Η άποψη των γονέων». Τα αποτελέσματα μίας έρευνας

Όπως γίνεται φανερό από τα προηγούμενα κεφάλαια, η εκπαίδευση των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς είναι ένα ζήτημα το οποίο λαμβάνει ποικίλες διαστάσεις. Η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφορά πρωτίστως στις επιλογές και στους προσανατολισμούς που σχετίζονται άμεσα και με τη μεταναστευτική πολιτική μιας κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτής καθορίζονται και οι γενικότερες στρατηγικές που αφορούν στη λειτουργία του πολυπολιτισμικού ή διαπολιτισμικού σχολείου. Ο ρόλος των παιδαγωγικών επιστημών είναι σημαντικός ως προς την κατάρτιση αναλυτικού προγράμματος σπουδών και τις παιδαγωγικές μεθόδους που θα εφαρμοστούν, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι μέγιστες δυνατές θετικές εκροές από τη λειτουργία του σχολείου. Αν υποθέσουμε ότι οι προηγούμενες δύο συνιστώσες είναι δυνατόν να καταστούν σαφείς και επομένως αποτελεσματικές, απομένουν οι εξωσχολικές, κοινωνικές και οικονομικές συνιστώσες που επηρεάζουν το συνολικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο δεύτερο μέρος της διατριβής, σε ένα θεωρητικό κυρίως επίπεδο και περισσότερο αποστασιοποιημένα, διερευνήθηκαν οι κοινωνικο-οικονομικές μεταβλητές που εστιάστηκαν στις έννοιες του πολυδιάστατου κοινωνικού αποκλεισμού, στο ρόλο του κοινωνικού, ανθρώπινου και μορφωτικού κεφαλαίου, καθώς και στις ποικίλες ανισότητες οι οποίες είναι υπαρκτές και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επιτυχία. Στο τρίτο μέρος, που αναφέρεται στην ελληνική πραγματικότητα, κατηγοριοποιήθηκαν οι πολιτισμικές μειονότητες βάσει κοινωνικο-οικονομικών κριτηρίων και υποστηρίχτηκε η θέση ότι είναι απαραίτητες οι διαφορετικού τύπου παρεμβάσεις σε ομάδες και κατηγορίες που αντιμετωπίζουν διαφορετικής φύσης και έντασης δυσκολίες και αποκλεισμούς από την εκπαίδευση.

Ωστόσο, αυτή η θέση υποστηρίχθηκε μέσα από την κατηγοριοποίηση των ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνουν οι διαφορετικές πολιτισμικές

κατηγορίες χωρίς να έχει υπάρξει έως σήμερα οποιαδήποτε εμπειρική έρευνα που να το αποδεικνύει.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής αφορά ακριβώς σε αυτή τη διάσταση. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από γονείς των παιδιών που σπουδάζουν σε κάποιο ελληνικό σχολείο, διαπολιτισμικό ή μη.

Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι ο εντοπισμός των ιδιαίτερων κοινωνικο-οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα.

Σε αυτό το πλαίσιο τέθηκε το κεντρικό ερώτημα (πρόβλημα): «Αντιμετωπίζουν διαφορετικής φύσης ή και έντασης προβλήματα οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές μειονότητες;» και, συνεπώς, «Σε ποιο βαθμό αυτές αποτελούν τροχοπέδη για την επιτυχή σταδιοδρομία τους στην εκπαίδευση;»

Ως ομάδα-στόχος τέθηκαν αρχικά οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά οι δυσκολίες στην πραγματοποίηση και στην αξιολόγηση των αποκρίσεων ήταν μεγάλες για τους εξής λόγους:

1. Αρκετοί μαθητές δεν γνώριζαν την ελληνική γλώσσα σχεδόν καθόλου, επομένως αυτοί θα αποκλείονταν από τις ποιοτικές εκτιμήσεις της έρευνας.
2. Οι ίδιοι οι μαθητές είναι δυνατόν να μην έχουν σαφή γνώση των κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων που βιώνουν οι οικογένειές τους.
3. Ορισμένοι μαθητές είναι πιθανόν να μη δηλώσουν τις πραγματικές συνθήκες που βιώνουν για διάφορους λόγους.

Συνεπώς, επιλέχθηκαν ως ομάδα-στόχος οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι στην πλειονότητά τους γνώριζαν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό ώστε να δίδονται σαφείς απαντήσεις, αποδείχθηκαν δε περισσότερο ειλικρινείς και «ανοιχτοί» στο να κάνουν παρατηρήσεις και να κατακρίνουν αυτά που θεωρούσαν ως προβλήματα, λάθη ή παραλείψεις της ελληνικής πολιτείας και, φυσικά, είχαν τη δυνατότητα να προσδιορίσουν με μεγάλη ακρίβεια τα κοινωνικο-οικονομικής φύσης προβλήματα που βιώνουν.

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την έρευνα είναι μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων (case studies) στο πλαίσιο «διερευνητικής έρευνας». Η μέθοδος συγκέντρωσης των πληροφοριών ήταν αποκλειστικά η μη δομημένη-ελεύθερη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε κυρίως στα σπίτια των γονέων. Οι ερωτήσεις ήταν άμεσες, αλλά και έμμεσες ώστε να «εκμαιευτούν» ορισμένες απαντήσεις σε ερωτήματα που τέθηκαν και διαπιστώθηκε διστακτικότητα να δοθούν απαντήσεις.

Η «διερευνητικός τύπος» της έρευνας κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος, καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν έρευνες σε μετανάστες και παλιννοστούντες που να αφορούν στις δυσκολίες διαβίωσης σε άμεση συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά τους. Κατά δεύτερο λόγο, οι ελεύθερες συνεντεύξεις παρέχουν τη δυνατότητα να ανιχνευθούν οι ιδιαίτερες οπτικές που υιοθετούν οι συνεντευξιαζόμενοι, η σημασία που αποδίδουν οι ίδιοι σε συγκεκριμένους παράγοντες και δυσκολίες, ενώ συνάμα αποκαλύπτουν και ορισμένα ζητήματα που ο ερευνητής δεν είχε εξαρχής προβλέψει ή δεν έδιδε σε αυτά ιδιαίτερη σημασία.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε γονείς που διαμένουν στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα, στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Ο αριθμός των συνεντεύξεων που ελήφθησαν ήταν 61. Αν και στο πλαίσιο της διερευνητικής έρευνας δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος[1], επιλέχτηκε ένας ανάλογος αριθμός γονέων που να αντιστοιχεί, κατά προσέγγιση, με την υπολογιζόμενη σύνθεση των παιδιών διαφορετικών πολιτισμών στα ελληνικά σχολεία[2]. Η προέλευση των ερωτώμενων παρουσιάζεται συνοπτικά στον πίνακα 23

Πίνακας 23

Προέλευση	Αριθμός συνεντεύξεων
Χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.	20
Αλβανία	18

[1] Βλ. Παππάς, Π. (1994), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ και Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα: Gutenberg, σσ. 27-31

[2] Όπως παρουσιάζονται στο: Δαμανάκης, (2002)

Γερμανία	3
Ανατολική Ευρώπη (εκτός της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ.)	6
Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία	4
Χώρες-μέλη της Ε.Ε. (εκτός Γερμανίας)	3
Υπόλοιπες χώρες	7
Σύνολο	61

Συνολικά από τα 61 άτομα ή ανδρόγυνα που ερωτήθηκαν τα 22 δήλωσαν πως είναι «Έλληνες» που έχουν παλιννοστήσει. Τα υπόλοιπα 39 δήλωσαν πως έχουν έρθει στην Ελλάδα για να εργαστούν, αν και ορισμένοι δήλωσαν πως έχουν ελληνική καταγωγή που δεν έχει ωστόσο αναγνωριστεί επίσημα.

Ήδη με την πρώτη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται η πρώτη μεγάλη διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην ελληνική κοινωνία. Οι προερχόμενοι από την Αλβανία στη μεγάλη πλειονότητα των περιπτώσεων σημειώνουν, με ιδιαίτερη ένταση, τη ρατσιστική και ξενοφοβική διάθεση της κοινής γνώμης απέναντί τους. Ορισμένοι από αυτούς αποδέχονται την αντίληψη ότι «φταίνε και οι ίδιοι» για την αύξηση της εγκληματικότητας στη χώρα μας. Επιπλέον, αποτελεί την κατηγορία των ερωτώμενων που δήλωσαν με τη μεγαλύτερη ένταση ότι θέλουν να γυρίσουν στην πατρίδα τους το συντομότερο δυνατό, αλλά οικονομικοί λόγοι τους αποτρέπουν προς το παρόν. Ο στιγματισμός και η αρνητική στάση της Ελλήνων προς αυτούς μεταφέρεται και σε αρκετές περιπτώσεις στο σχολείο. Μάλιστα, ορισμένες φορές τα παιδιά τους στο σχολείο έχουν μεγαλύτερα προβλήματα από τους γονείς τους στην καθημερινή τους ζωή. Ο Μίλο και η Αρμπάνα είναι ζευγάρι Αλβανών που διαμένουν και εργάζονται στην Ελλάδα τα τελευταία 10 χρόνια. Το παιδί τους διαμαρτύρεται ότι στο σχολείο το αντιμετωπίζουν καχύποπτα και με επιφύλαξη τα άλλα παιδιά. Μάλιστα, ανέφεραν και το εξής περιστατικό που είχε συμβεί λίγες ημέρες πριν από τη λήψη της συνέντευξης: «.... Το πιο άσχημο απ' όλα ήταν προ ημερών όταν χάθηκε ένα κινητό τηλέφωνο στην

τάξη του. Ο διευθυντής του σχολείου κάλεσε στο γραφείο του πρώτα απ' όλους τους επτά Αλβανούς συμμαθητές του και το γιο μας για ανάκριση. Ακόμη και για απλά πράγματα απειθαρχίας, αυτούς που τιμωρούν πιο αυστηρά είναι τους Αλβανούς μαθητές.» Η Σύλβια-Ραιμόντα από την Αλβανία μας είπε πως ο δικός της γιος ακόμη και στις συντροφιές και στα παιχνίδια έχει δεχτεί πολλές προσβολές για την καταγωγή του. Η ίδια συμπληρώνει πως οι φίλοι των παιδιών της θεωρούν πως «οι Αλβανοί είναι κακιά ράτσα, ενώ οι άλλοι ξένοι όχι».

Τη διαφορετική στάση απέναντι στους Αλβανούς τη διαπιστώνουν τόσο οι ίδιοι οι Αλβανοί γονείς όσο και οι ερωτηθέντες διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης. Ορισμένοι από τους παλιννοστούντες από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., μάλιστα, διατύπωσαν παράπονα για τη συμπεριφορά των Ελλήνων απέναντί τους, όπως ο Γιώργος και η Μαρία που είναι επαναπατρισθέντες από την περιοχή της Τασκένδης. Χαρακτηριστικά είπαν: «Νιώθουμε να μας αντιμετωπίζουν ως αλλοδαπούς και όχι ως Έλληνες. Υπάρχουν περιπτώσεις που μας συμπεριφέρονται όπως στους Αλβανούς ή χειρότερα..... και τα παιδιά μας έχουμε μάθει ότι τα βλέπουν ως κατώτερα ορισμένοι Έλληνες, αλλά αποφεύγουν να μας το λένε.» Όσοι δηλώνουν ότι είναι «Έλληνες της Βορείου Ηπείρου» έχουν εκφράσει διαφορετικές απόψεις για τη συμπεριφορά των άλλων Ελλήνων απέναντί τους: «Στην αρχή μας κοιτάζουν καχύποπτα όταν τους λέμε ότι είμαστε Έλληνες, δεν μας πιστεύουν, αλλά όταν μας συνηθίσουν μας δέχονται ως ίσους», λέει ο Κώστας από το Δέλβινο. Ο Χρήστος και η Θεοδώρα όμως υποστηρίζουν πως «....σημασία έχει να μιλάς καλά τα ελληνικά. Όποιος δεν μοιάζει με Αλβανό δεν έχει πρόβλημα.»

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ιδιαίτερα τα παιδιά των Αλβανών τείνουν να συναναστρέφονται περισσότερο τους ομοεθνείς τους παρά παιδιά άλλων μειονοτήτων. Ο Μπλεντίς όπως και η Βαλεντίνα που είναι Αλβανοί ωθούν τα παιδιά τους να δημιουργήσουν παρέες με Έλληνες συμμαθητές τους με την αιτιολογία ότι «έτσι θα μάθουν καλύτερα τη γλώσσα», αλλά όπως διαφαίνεται και παρατηρεί και ο ομοεθνής τους Πέτρος: «Τα παιδιά μας δεν έχουν Έλληνες φίλους, αλλά μόνο γνωστούς.»

Οι υπόλοιπες κατηγορίες ερωτώμενων, εκτός από λίγες περιπτώσεις, δεν ανέφεραν να έχουν αντιμετωπίσει προβλήματα εξαιτίας της καταγωγής

τους. Ωστόσο, κατά κανόνα, θεωρούν πως οι Αλβανοί, οι Ρουμάνοι και οι Ρώσοι θεωρούνται από τους Έλληνες ως οι πιο επικίνδυνες μειονότητες.

Η διαφορά στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν τους Έλληνες και την Ελλάδα γενικότερα διαφέρει ανάμεσα σε διαφορετικής προέλευσης μετανάστες. Στην πλειονότητά τους οι προερχόμενοι από την Αλβανία και τη Ρωσία, είτε ήταν ελληνικής καταγωγής είτε όχι, ήταν περισσότερο επικριτικοί. Σε ανάλογο βαθμό ήταν και οι Έλληνες γονείς παλιννοστούντες που είχαν μεταναστεύσει με σκοπό την εργασία στις χώρες της Δύσης. Στην πρώτη κατηγορία, οι προερχόμενοι από την Αλβανία και τη Ρωσία είχαν γενικά μια περισσότερο απαισιόδοξη στάση ως προς την επίλυση των προβλημάτων τους, αλλά και αναφορικά με την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών τους. Στη δεύτερη κατηγορία, οι ερωτηθέντες διαφάνηκε πως συγκρίνουν εντονότερα τις συνθήκες διαβίωσης μεταξύ των χωρών όπου είχαν μεταναστεύσει και της Ελλάδας. Εκτός από αυτές τις δύο κατηγορίες, οι οικονομικοί μετανάστες από τις υπόλοιπες χώρες έχουν, κατά κανόνα, μια θετικότερη στάση παρά τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην Ελλάδα. Ο Νουάντο από τη Νιγηρία και η Ανίτα από την Πολωνία θεωρούν ότι είναι, έπειτα από περίπου 10 χρόνια παραμονής στην Ελλάδα, «μισοί» Έλληνες.

Ως προς την οικονομική κατάσταση, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε πως αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες να ανταποκριθεί στα έξοδα εκπαίδευσης των παιδιών τους. Ο Ρουσέφ από τη Βουλγαρία είπε χαρακτηριστικά: «Το δωρεάν σχολείο στην Ελλάδα είναι ένας μύθος. Για μας τους ξένους όμως είναι πολυτέλεια.» Ο ίδιος αισθάνεται δέος για τις δαπάνες των Ελλήνων για τη εκπαίδευση των παιδιών τους: «Ακούμε για τα τεράστια έξοδα που κάνουν οι Έλληνες για να τελειώσουν τα παιδιά τους το λύκειο, σε φροντιστήρια και βιβλία. Σκεφτόμαστε (για το παιδί τους), αν μπορέσει και τελειώσει το γυμνάσιο, να τον στείλουμε πίσω στη Βουλγαρία για να συνεχίσει εκεί.»

Γενικότερα, έπειτα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι παρά τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς όλων των κατηγοριών καθώς και τα μεγάλα έξοδα που θεωρούν ότι απαιτεί η εκπαίδευση των παιδιών τους, οι προσδοκίες τους ως προς τη σταδιοδρομία τους είναι

σημαντικά διαφορετικές. Οι προερχόμενοι από την Αλβανία και τη Ρωσία αν και δηλώνουν γενικά πως θα ήθελαν τα παιδιά τους να συνεχίσουν τις σπουδές σε κάποια ανώτερη και ανώτατη σχολή στον ίδιο βαθμό με τους άλλους ερωτηθέντες, στην ερώτηση «αν πιστεύουν ότι τελικά τα παιδιά τους θα το καταφέρουν», ήταν περισσότερο απαισιόδοξοι. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στη γενικότερη πικρία που εκδηλώνουν για την ελληνική πολιτεία και τη στάση των Ελλήνων απέναντί τους, έτσι ώστε να βλέπουν με μεγαλύτερη απαισιοδοξία το μέλλον των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Αντίθετα, οι υπόλοιποι ερωτηθέντες εξέφρασαν με μεγαλύτερη συχνότητα θέσεις του τύπου: «Φοβάμαι ότι τώρα που το παιδί μου θα συνεχίσει στο γυμνάσιο και στο λύκειο, θα αναγκαστώ να βρω και δεύτερη δουλειά, γιατί τα έξοδα του παιδιού μου θα είναι περισσότερα. Όποια κι αν είναι τα έξοδα όμως θα ήθελα να σπουδάσει και να εργαστεί στην Ελλάδα» (Ανίτα, διαζευγμένη από την Πολωνία), «Δεν θα ήθελα το παιδί μου να έχει τη δική μου τύχη, είχα σπουδάσει γεωπόνος και τώρα δουλεύω σε οικοδομή, αλλά με τη δύναμη του Θεού, θα προσπαθήσω να μορφωθεί κι αυτός» (Άχμεντ από τη Συρία).

Πώς όμως κρίνουν την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο; Στη μεγάλη πλειονότητα των ερωτηθέντων, όλων των κατηγοριών, διαφάνηκε πως θεωρούν ότι τα παιδιά τους «τα πηγαίνουν καλά» στο δημοτικό, αλλά στο γυμνάσιο και στο λύκειο διαπιστώνουν πως έχουν αρκετά προβλήματα. Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών που αρκετοί γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους «δεν καταλαβαίνει τίποτε». Επιπλέον, υπάρχει μια σαφής ένδειξη ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο δημοτικό έχουν πολύ υψηλότερες προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, παρά οι γονείς που πηγαίνει κάποιο παιδί τους στο γυμνάσιο. Αυτό γίνεται περισσότερο έντονο στους προερχόμενους από την Αλβανία που ελπίζουν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και να συνεχίσουν σε κάποια κατώτερη τεχνική σχολή, ή ακόμα εξετάζουν και το ενδεχόμενο να εγκαταλείψουν το σχολείο. Όμως, παρά τις αντιξοότητες, αν θεωρούν τα παιδιά τους «καλούς μαθητές», ελπίζουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποια ανώτερη και ανώτατη σχολή.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μία τάση κατηγοριοποίησης των διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων ως προς τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους.

1. Οι Έλληνες παλιννοστούντες από τις χώρες της Δύσης αποτελούν την κατηγορία που χαρακτηρίζεται από τις καλύτερες επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο, καθώς και τις υψηλές μορφωτικές προσδοκίες των γονέων.

2. Οι αλλοδαποί μετανάστες που προέρχονται από χώρες εκτός της Αλβανίας και της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. έχουν σε υψηλό βαθμό τις ίδιες προσδοκίες με την προηγούμενη κατηγορία, αν και αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους μεγαλύτερα προβλήματα στο σχολείο.

3. Χαμηλότερες είναι οι προσδοκίες των παλιννοστούντων από την Αλβανία και την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., ενώ ακόμη πιο μειωμένες είναι των μεταναστών από τις χώρες αυτές.

Αν επιχειρηθεί να δικαιολογηθεί αυτή η διαφαινόμενη τάση, θα διακρίναμε τους εξής παράγοντες και μεταβλητές:

1. Οι παλιννοστούντες γενικά θέλουν σε μεγαλύτερο βαθμό να συνεχίσουν τα παιδιά τους τις σπουδές τους πέρα από το λύκειο. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι αισθάνονται πως «πρέπει να έχουν τις ίδιες προσδοκίες και στόχους με τους άλλους Έλληνες μαθητές». Επιπλέον, η ίδια η πολιτεία τούς δίδει τη δυνατότητα να εισαχθούν σε κάποια ανώτατη σχολή με χαμηλότερες επιδόσεις. Διακρίνεται όμως η διαφορά μεταξύ παλιννοστούντων από τις χώρες της Δύσης και αυτών που προέρχονται από την Ανατολική Ευρώπη. Οι μεν πρώτοι έχουν μεγαλύτερη οικονομική άνεση να βοηθήσουν τα παιδιά τους να σπουδάσουν, ενώ οι δεύτεροι όχι.

2. Οι μετανάστες διαφαίνεται να διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στους γονείς που έχουν σχετικά υψηλές προσδοκίες και σε αυτούς που θεωρούν τις σπουδές πέραν του λυκείου «πολυτέλεια». Στην πρώτη κατηγορία τοποθετούνται οι προερχόμενοι από χώρες εκτός της Αλβανίας και της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., ενώ η δεύτερη αφορά στους προερχόμενους από αυτές τις χώρες. Το σημαντικό στοιχείο που πρέπει να υπογραμμισθεί είναι πως ανάμεσα στους ερωτώμενους αυτών των κατηγοριών δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά ως προς τα εισοδήματά τους. Διαπιστώνεται, ωστόσο, η μεγάλη διαφορά στις προσδοκίες που έχουν για τη σταδιοδρομία των παιδιών τους.

Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στη γενικότερη στάση που έχουν διαμορφώσει για την ύπαρξή τους στην ελληνική κοινωνία. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των Αλβανών μεταναστών, διαφάνηκε η γενικότερη απαισιοδοξία τους για το μέλλον, η οποία εκφράζεται με μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση. Αυτή η απαισιοδοξία εκτείνεται και στις προσδοκίες που έχουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Διακρίνεται, λοιπόν, ένας μεγαλύτερης έντασης αποκλεισμός ή αυτοαποκλεισμός από την εκπαιδευτική σταδιοδρομία σε σχέση με τους μετανάστες άλλων χωρών. Ο στιγματισμός και ο ρατσισμός ενάντια στους ίδιους και στα παιδιά τους στο σχολείο είτε εκδηλώνεται με μία τάση χαμηλότερης εκτίμησης των δυνατοτήτων των ίδιων και των παιδιών τους είτε διαβλέπουν οι ίδιοι ότι η ελληνική κοινωνία τούς έχει θέσει στο περιθώριο, «απαγορεύοντάς τους» την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Διαπιστώνεται από αυτή την έρευνα μία σαφής παράμετρος που επηρεάζει σημαντικά τόσο την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο όσο και τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς και δεν είναι άλλη από το μέγεθος του αποκλεισμού που βιώνουν οι διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ζήτημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατο και δεν περιορίζεται μόνο στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαίδευση, γενικότερα ως θεσμός, διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την ίδια την κοινωνία. Παράλληλα αντικατοπτρίζει τις ανάγκες διατήρησης και αναπαραγωγής της μέσω του διπλού ρόλου της ως θεσμός κοινωνικοποίησης αλλά και κοινωνικού ελέγχου. Επομένως, η εκπαίδευση των πολιτισμικών μειονοτήτων αποτελεί μια προέκταση των αναγκών της ίδιας της κοινωνίας και ιδιαίτερα της κυβερνητικής πολιτικής, για τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί αυτή την πολιτισμική πολυμορφία.

Όπως διαπιστώνεται από το πρώτο μέρος της διατριβής, στις έντονα πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπάρχει έντονος σκεπτικισμός για τη μορφή που οφείλει να λαμβάνει αυτή η εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά η αναγνώριση και η διατήρηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας αποτελούν αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών και ευθυγραμμίζονται με τις σύγχρονες θεωρήσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του πλουραλισμού και της ανάγκης αυτοέκφρασης, καθώς και με τα αιτήματα για μια «πολύχρωμη» κοινωνία των πολιτών. Από την άλλη, όμως, ελλοχεύει ο κίνδυνος της διάρρηξης του κοινωνικού ιστού, μέσω της αμφισβήτησης των κοινών αξιών και των άγραφων κανόνων και γενικότερα εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων που συνθέτουν την αίσθηση του «εμείς» και προάγουν τη συνοχή σε μια κοινωνία.

Ωστόσο, αυτές οι δύο αντίρροπες συνθήκες δεν υφίστανται μόνο σε ένα μακρο-κοινωνικό επίπεδο. Πολύ περισσότερο γίνονται αισθητές στους ίδιους τους «πολιτισμικά διαφορετικούς» σε μια κοινωνία. Αν τα άτομα αυτά δεν ενστερνιστούν σε κάποιο βαθμό τις πολιτισμικές επιταγές της κυρίαρχης κουλτούρας, θα είναι δυνατόν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες σταδιοδρομίας; Ο κίνδυνος να καταστούν από διαφορετικές κουλτούρες σε «υποκουλτούρες» είναι ορατός, με όλες τις αρνητικές συνέπειες σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, ο γενικότερος προσανατολισμός στην εκπαίδευση παραμένει μετέωρος. Ακόμη και στις έντονα πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αν και επιχειρείται να εφαρμοστούν

πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην πραγματικότητα διαπιστώνεται ότι εφαρμόζεται ένα διαφορετικής σύνθεσης κράμα αφομοιωτικών, διαπολιτισμικών και αντιρατσιστικών προσανατολισμών.

Αν και το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί την κυρίαρχη τάση ανάμεσα στους διανοούμενους και τους εκπαιδευτικούς, διαφαίνεται ότι στην πράξη είναι δύσκολο να εφαρμοστεί, ίσως γιατί οι ίδιες οι κοινωνίες είναι ακόμη ανέτοιμες. Ακριβώς σε αυτή τη διαπίστωση, η αντιρατσιστική κριτική επιτυγχάνει να διαφωτίσει την ουσία του προβλήματος: «Πώς είναι πιθανόν να μεταβληθεί μια κοινωνία μόνο μέσω της εκπαίδευσης, όταν ολόκληρο το σύστημα έχει δομηθεί και λειτουργεί μέσω της διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, που σε μεγάλο βαθμό έχουν ρατσιστικές ρίζες;».

Πάνω σε αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο εξετάζονται και οι εξωεκπαιδευτικές συνιστώσες που επιδρούν στη επιτυχία των μαθητών που έχουν κοινωνικοποιηθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δεν είναι τυχαίο ότι σε όλες τις χώρες που εξετάστηκαν στο πρώτο μέρος, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στην εκπαίδευσή τους, κάτι που γίνεται φανερό από τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας που παρουσιάζουν. Ο περισσότερο προφανής λόγος αφορά στη δυσκολία κατανόησης μιας διαφορετικής γλώσσας από αυτήν που ομιλούν. Αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στον τρόπο που εκλαμβάνουν και κατανοούν τη γνώση που τους προσφέρεται στο σχολείο. Όμως, δεν είναι ο μοναδικός λόγος. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία πενήντα χρόνια στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχουν αποδείξει με αδιαμφισβήτητο τρόπο ότι ο βαθμός επιτυχίας ενός μαθητή στο σχολείο συναρτάται άμεσα με ποικίλες εξωεκπαιδευτικές-κοινωνικές συνιστώσες, οι οποίες καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο την εκπαιδευτική επιτυχία του όσο και τις πιθανότητες που θα έχει στο μέλλον να παρουσιάσει ανοδική εκπαιδευτική, και κατ' επέκταση, ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση παρουσιάζεται πολυδιάστατα και έχει ως σημείο εκκίνησης το ίδιο το περιβάλλον όπου κοινωνικοποιείται ένα παιδί, δηλαδή όλες εκείνες τις συνθήκες που το «προικοδοτούν» με διαφορετικού μεγέθους και ποιότητας κοινωνικό, μορφωτικό και ανθρώπινο κεφάλαιο. Η ανισότητα εμφανίζεται και μέσα στο ίδιο το σχολείο, καθώς αυτό λειτουργεί ως

«φίλτρο» που αξιολογεί τους μαθητές και τους κατευθύνει σε διαφορετικά επίπεδα της κοινωνικής πυραμίδας, μέσα από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους προσφέρει. Αυτή η «ταξική προέλευση» της σχολικής επιτυχίας γίνεται εντονότερη στην περίπτωση των παιδιών των οικονομικών μεταναστών. Με την είσοδό τους στη χώρα υποδοχής οι μετανάστες τοποθετούνται στη βάση της κοινωνικής και οικονομικής πυραμίδας, με όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτό συνεπάγεται στις δυνατότητες που έχουν να χρηματοδοτήσουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτή η διάσταση, αλλά και το ότι δεν γνωρίζουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής καθιστούν πιο δύσκολη την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών τους στην εκπαίδευση.

Οι δυνατότητες και οι ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται εξετάστηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο της διατριβής, υπό το πρίσμα του «κοινωνικού αποκλεισμού από την εκπαίδευση». Σύμφωνα με την ανάλυση, στο κεφάλαιο αυτό διαπιστώνεται ότι η διαφορετική πολιτισμική προέλευση, καθώς και τα ιδιαίτερα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας μεταναστών παράγουν διαφορετικού τύπου και έντασης αποκλεισμούς. Σε μεγάλο βαθμό αυτό οφείλεται στα κοινωνικά στερεότυπα που έχουν αναπτυχθεί στην κοινή γνώμη για ορισμένες πολιτισμικές κατηγορίες, με αποτέλεσμα να ωθούνται ορισμένοι μαθητές στον αποκλεισμό ή στον αυτοαποκλεισμό τους από την εκπαίδευση.

Αυτό το θεωρητικό συμπέρασμα διαφαίνεται να επαληθεύεται και στην περίπτωση της Ελλάδας. Οι διαφορετικές κατηγορίες μεταναστών και Ελλήνων παλιννοστούντων που διαβιούν σήμερα στη χώρα μας το μόνο κοινό στοιχείο που παρουσιάζουν είναι η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Ωστόσο, οι διαφορές σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο είναι μεγάλες, στο βαθμό που να συμπεραίνεται ότι η ισότιμη αντιμετώπισή τους στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού σχολείου διατηρεί και αναπαράγει τις ανισότητες, καθώς κατανέμει άνισα τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Συνεπώς, η αντιμετώπιση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την ελληνική πολιτεία δεν θα πρέπει να είναι ίδια σε όλους και πολύ περισσότερο δεν θα πρέπει να χαράζονται εκπαιδευτικές πολιτικές που να τους εντάσσουν στο ίδιο πλαίσιο.

Αυτή η διαπίστωση δικαιολογείται και από τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και φανερώνει τις μεγάλες διαφορές που

εντοπίζονται σε διαφορετικής προέλευσης παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Σύμφωνα με τα πορίσματα που διεξήχθησαν, διαπιστώνεται ένας μεγαλύτερης έντασης αποκλεισμός στις κατηγορίες των παιδιών που προέρχονται από την Αλβανία και τις χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Ο αποκλεισμός των Αλβανών είναι περισσότερο έντονος, γιατί αποτελούν συχνά στόχο ρατσιστικών διακρίσεων και μέσα στο ίδιο το σχολείο. Συνεπώς, περιθωριοποιούνται και τείνουν να έχουν παρέες από ομοεθνείς μαθητές, χρησιμοποιώντας σε μεγαλύτερο βαθμό την αλβανική γλώσσα παρά την ελληνική. Αν συνυπολογιστεί ότι και οι γονείς τους αποτελούν, σε πολλές περιπτώσεις, θύματα ρατσιστικών προκαταλήψεων, γίνεται σαφές ότι οι εξωεκπαιδευτικές αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν είναι μεγαλύτερες από τα παιδιά που ανήκουν σε άλλους πολιτισμούς. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και οι οικονομικοί μετανάστες από τη Ρωσία, καθώς και οι Έλληνες παλιννοστούντες από τη Βόρειο Ήπειρο και τη Ρωσία, που βιώνουν ωστόσο ηπιότερα φαινόμενα κοινωνικών διακρίσεων. Επομένως, σε αυτές τις πολιτισμικές κατηγορίες είναι απαραίτητη η λήψη μέτρων που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση, τουλάχιστον ισότιμα με τους άλλους αλλοδαπούς μετανάστες.

Σε αυτή την ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, που οφείλεται σε κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, θα πρέπει να συνυπολογιστεί η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας του «διαπολιτισμικού σχολείου στην Ελλάδα». Όπως σημειώνεται με έμφαση στο τέταρτο μέρος της διατριβής, ο προσδιορισμός «διαπολιτισμικός» για την ελληνική πραγματικότητα είναι μάλλον ατυχής. Η απλή συνάθροιση μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς σε μία σχολική τάξη δεν δημιουργεί το «διαπολιτισμικό σχολείο», καθώς δεν εντοπίζεται η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής, αλλά ούτε και κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα που να έχει αυτή την κατεύθυνση. Θα πρέπει να αναφερόμαστε σε «πολυπολιτισμικό σχολείο» στην περίπτωση της Ελλάδας και μάλιστα με την περιγραφική και όχι με την κανονιστική διάσταση του όρου.

Τα προβλήματα της οργάνωσης και της λειτουργίας του, εντούτοις, είναι μεγάλα και αφορούν τόσο στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής όσο και στην ανεπαρκή επιμόρφωση των καθηγητών. Το μεγαλύτερο πρόβλημα όμως παραμένει η έλλειψη σαφούς προσανατολισμού μέσα από μία

συνειδητοποιημένη σύλληψη της έννοιας της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Γι' αυτό πρωτίστως θα πρέπει να απαντηθεί πειστικά το εξής ερώτημα: Η ελληνική πολιτεία θεωρεί τους μετανάστες στη χώρα μας ως προσωρινούς, δηλαδή με τη μορφή του «φιλοξενούμενου εργάτη», ή ως ανθρώπους που σε ένα μεγάλο ποσοστό θα μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα;

Αν η αντίληψη που επικρατεί είναι αυτή της προσωρινότητας, θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι και στις περισσότερες χώρες της Δυτικής Ευρώπης ήταν σαφής αυτή η πρόθεση και ακριβώς σε αυτή τη βάση λειτούργησαν τα σχολεία των μεταναστών και γι' αυτό το λόγο κρίνονται σήμερα ως αναποτελεσματικά. Εφόσον όμως γίνει αντιληπτό ότι στο εξής η χώρα μας θα είναι πολυπολιτισμική, είναι απαραίτητος ένας προσεκτικός σχεδιασμός ώστε να μη περιθωριοποιηθούν οι «πολιτισμικά διαφορετικοί» από την ελληνική κοινωνία. Ένα σημαντικό μέρος αυτής της ευθύνης φέρει αναγκαστικά και το αποκαλούμενο «διαπολιτισμικό σχολείο».

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διατριβή συνοψίζονται στα εξής:

1. Η ελληνική κοινωνία αποδείχθηκε ανέτοιμη να υποδεχθεί τους οικονομικούς, κυρίως, μετανάστες. Αποτέλεσμα ήταν να μην έχουν διαμορφωθεί εκείνες οι συνθήκες που ευνοούν την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Η λειτουργία της εκπαίδευσης των αλλοδαπών αποτελεί μια όψη αυτής της ανεπάρκειας, η οποία κρίνεται αναποτελεσματική τόσο σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής όσο και στο να θέσει συγκεκριμένους στόχους που να σχετίζονται με συγκεκριμένες πολιτικές. Το διαπολιτισμικό σχολείο στην Ελλάδα είναι μόνο κατ' όνομα διαπολιτισμικό. Στις περισσότερες περιπτώσεις είναι πολυπολιτισμικό μόνο με την περιγραφική έννοια του όρου, ενώ η αποτελεσματικότητα στη λειτουργία του εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών.
2. Το μεγαλύτερο πρόβλημα, ωστόσο, εστιάζεται στους εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τη σχολική επιτυχία των παιδιών που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία. Τηρείται από την πολιτεία η αρχή των ίσων αποστάσεων από τις πολιτισμικές μειονότητες, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαίτερες

κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, τα προβλήματα και οι ανάγκες που χαρακτηρίζουν κάθε πολιτισμική μειονότητα ξεχωριστά.

3. Αυτό το ζήτημα γίνεται φανερό και από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διατριβής. Διαπιστώθηκαν τα διαφορετικής φύσης προβλήματα των ιδιαίτερων πολιτισμικών μειονοτήτων που παράγουν διαφορετικού τύπου αποκλεισμούς από την εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Al-Haj, M. (2002), "Multiculturalism in Deeply Divided Societies: The Israeli Case", *International Journal of Intercultural Relations*, v. 26, pp. 169-183

Amersfoort, H. (1982*), Immigration and the Formation of Minority Groups: The Dutch Experience 1945-1975*, Cambridge: Cambridge University Press

Apple, M. W. (1986), *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, London: Routledge and Keagan Paul

Appleyard, R. (1989), "International Migration and Developing Countries", στο R. Appleyard (ed.), *The Impact of International Migration on Developing Countries*, Paris: OECD

Apter, D. (1977), "Political Life and Cultural Pluralism", στο M. Tumin and W. Plotch (eds), *Pluralism in a Democratic Society*, New York: Praeger,

Australian Ethnic Affairs Council (1977), Australia as Multicultural Society, Canberra: A.G.P.P.S.

Bagley, C. (1997), «Πολυπολιτισμικότητα, Τάξη και Ιδεολογία: Μια Σύγκριση Ευρώπης- Καναδά, στο S. Modgil et al (επιμ.*): Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, pp. 89-105

Ball, E.W., Harry, B. (1993), "Multicultural Education and Special Education: Parallels, divergences, and Intersections", *Educational Forum*, no 57, pp. 430- 437

Banks, J. (1994*), Multiethnic Education. Theory and Practice*, Boston: Allyn and Bacon

Banks, J. (1997), «Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και οι κριτικές της», στο S. Modgil et al (επιμ.*): Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 343-354

Bernstain, B. (1991), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bourdieau, P. (1986) 'The Forms of Capital", στο: J. Richardson (ed), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education,* New York: Greenwood Press, pp. 241-258

Bracham, P., et al (1992), *Racism and Antiracism. Inequalities, Opportunities and Policies,* London: Sage

Bullivant, B. (1981), The Pluralist Dilemma in Education: Six Case Studies, Sydney: Allen and Unwin

Bullivant, B. (1997), «Προς μια Ριζοσπαστική Πολυπλοκότητα: Ανάλυση των Τάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό, », στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.. 65-89

Camillieri, C. (1992), "From Multicultural to Intercultural: How to move from one to another", in J. Lynch, et al (eds) *Cultural Diversity and the Schools*, London: Falmer Press, pp. 141-151

Carr, W., Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, London: Falmer Press

Castles, S. (1987), *Migration and Racism in West Europe*, Berlin

Castles, S., Kosack, G. (1973*), Immigrant Workers and Class Structure*, London

Cole, M. (1997), "Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας για το Ρατσισμό: Μια Κριτική της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 197-234

Coleman J. (1988), "Social capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94. (Supplement) S95-S120

Council of Europe (1986), *The Education and Cultural Development of Migrants*, The CDCC's Project No 7, Final Report, Strasbourg

Cummings, J. Sayers, D. (1996), Multicultural Education and Technology: Promises and Pitfalls, *Multicultural Education*, Vol 3, no 1, pp. 4-10

Deetman. W. (1989), "Education Policy and Minorities: The Dutch View", in L. Van Den Berg- Eldering, et al (eds), *Different Cultures Same School: Ethnic Minority Children in Europe*, Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 113-125

Demaine, J. (1981), *Contemporary Theories in Sociology of Education*, London and Basingstoke: McMillan

Duffy, D. (1997), «Αναπλάθοντας την Αυστραλιανή Κοινωνία και τον Πολιτισμό: Μια Μελέτη για στην Εκπαίδευση για μα

Πλουραλιστική Κοινωνία», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.180-196

EEC (1977), Directive, Brussels, 25 July

EEC, (1997), Directive of 25 July 1977,

Elliot, J. (1991), Action Research for Educational Change, Milton Keynes: Open University Press

European Community Program (1993), *To Foster the Social and Economic Integration of the Least Privileged Groups*, A Midway Report.

Gani, L. (1987), "Evaluation d'Impact de l'Action en Faveur des Travailleurs Migrants", UNESCO (127 EX/INF.6)

Giddens, A. (1998), *Ο Τρίτος Δρόμος. Η ανανέωση της Σοσιαλδημοκρατίας*, Αθήνα: Πόλις

Glazer, N (1981), "Pluralism and Ethnicity", in M. Ridge (ed), *The New Bilingualism. An American Dilemma*, California: University of California Press, pp. 33-65

Goodwin, A.L. (1997), "Historical and Contemporary Perspectives on Multicultural Education: Past Lessons, New Directions", in J.E King et al (eds), *Preparing Teachers for Cultural Diversity*, New York: Teachers College Press, pp. 5-22

Goolnick, D. Chinn, PP. (1986), *Multicultural Education in a Pluralist Society*, Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company

Gordon, M (1994), *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins*, New York: Oxford University Press

Gorski, P. (2000), "Defining Multicultural Education", McGraw- Hill Multicultural Supersite: http//www. Mhhe.com/socscience /education/multi /define.html

Gradstein, M., Justman, M. (2000),"The Political Economy of Education. Human Capital, Social Capital and Publing Schooling", *European Economic Review,* no. 44, pp. 879-890

Groninger, L.G, Lee, V. E., (2001), "Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance", *Teachers College Records*, vol 103, no 4, pp. 548-581

Hanf, T. (2001), "Education in a Cultural Lag: The Case of Germany", *International Journal of Education Research*, no 35, pp. 255-268

Hargreaves, D. (1975), *International Relations and Education*, Routledge and Kegan Paul

Hatcher, R., Shallice, J. (1983), "The Politics of Anti-Racist Education", *Multiracial Education*, vol 12, No 1, pp. 34-67

Heath, J. (2002), Citizenship Education and Diversity, *Education Canada*, vol 42, no 3, Summ 2002, pp. 4-7

Henecka, H. PP. (1989), *Βασική Κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτης

Hinkemeyer, T. M., Langerbach, M. (1972), "Be ware of the Good Teacher", *Educational Technology*, 12, no. 5, pp. 341-344

International Encyclopedia of Social Sciences (1968), vol 1. New York

Jacobs, W. (2002), Learning and Living Difference that Makes a difference: Postmodern Theory and Multicultural Education, *Multicultural Education* vol 9, no 4, Summ 2002, pp. 2-10

Julia, M. (2000), "Student Perceptions of Culture: An Integral Part of Social Work practice", *International Journal of Intercultural Relations*, no 24, pp. 279- 289.

Katz, J. (1982), "Multicultural Education: Games Educators Play", *Multicultural Education,* vol 10, no 2, pp. 11-18

Le Vine, R.A, Campbel, D.T. (1972), *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes and Group Behavior*, New York: Wiley

Lee, G. L. (2002), Realities and Challenges Facing Multicultural Education, *Multicultural Education*, Vol 9, no 4, Summ 2002, pp. 36-38

Lundberg- Lithman, E. (1987*), Immigration and Immigrant Policy in Sweden*, Stockholm: Norstedts Tryckeri

McLaren, P. (1995), «White Terror and Oppositional Agency» : Toward a Critical Multiculturalism », in C.Sleeter and PP. McLaren (eds), *Multicultural Education, Critical Pedagogy. And the Politics of Difference*, New York: State University of New York Press, pp. 33-70

Merryfield. M. M. (2000), "Why aren't Teachers being prepared to Teach for Diversity, Equity, and Global Interconnectedness? A Study of Lived Experiences in the Making of Multicultural and Global Educators", *Teaching and Teacher Education,* no 16, pp. 429-443.

Miller, M., et al (2002), "States' Diversity Requirements for Teachers", *Teacher Education and Special Education*, vol. 25, no 1, pp. 32-40

Modgil, S., Verma, G., et al (1997), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Η Ατελείωτη Συζήτηση, στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.. 15-43

Morgan, S. (2000), "Social Capital, Capital Goods and the Production of Learning", *Journal of Socio-economics*, no 29, pp. 591-595.

Newfield, C, Gordon A.F (1996), "Multiculturalism' s Unfinished Business", στο A. Gordon and C. Niewfield (eds.) *Mapping Multiculturalism*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, pp. 76-115

Norberg, K. (2000), "Intercultural Education and Teacher Education in Sweden", *Teaching and Teacher Education*, vol 16, pp. 511-519

OECD, (1983), "Migrants Children and Employment. The European Experience", Paris

OECD, (1987), "Multicultural Education", Paris

OECD, (1991), "Education and Cultural and Linguistic Pluralism: Synthesis of Case Studies, Effective Strategies and Approaches in the School", Paris

Parekh, B. (1997), Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ..44- 64

Porter, J. (1965), *The Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada*, Toronto: University of Toronto Press.

Print, M. (2001), "From "Survival" to Leadership»: The Practice of Civic Education in Australia", *International Journal of Education Research*, no 35, pp. 77-91

Putnam, R. (1994), *Making Democracy Work*, New York: Princeton University Press

Putnam, R. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster

Reich, H. H. (1994),"Intercultural Education in Germany", *European Journal of Intercultural Studies*, vol 4, no 3

Reid, E, Reich, H. (1992), *Breaking the Boundaries: Migrant Workers' Children in the EC*, Clevadon, pp. 229-253

Rex, J. (1997), «Η Ισότητα Ευκαιριών και το Παιδί της Εθνικής Μειονότητας στα Βρετανικά Σχολεία, στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ..318-342

Samuda, R. (1997), «Το Καναδικό στίγμα της Πολυπολιτισμικότητας: Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές Επιπτώσεις», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 166-179

Santos Rego, M. A., Nieto, S. (2000) , "Multicultural/ Intercultural Teacher Education in two Contexts: Lessons from the United States and Spain", *Teaching and Teacher Education*, vol 16, pp. 413-427

Schugurensky, D. (2002), The Eight Curricula of Multicultural Citizenship Education, *Multicultural Education*, vol 10, no 1, Fall 2002, pp. 1-6

Seidl, B., Friend, G. (2002),"Leaving Authority at the Door: Equal Status Community-Based Experiences and the Preparation of Teachers for Diverse Classrooms, *Teaching and Teacher Education*, no 18, pp 7-11

Shor, I. (1987), *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration*, New York: Palgrave

Sissouras, A., Karokis, A.(1996), "Constructing Safety Net Policies Against Social Exclusion: Limitations and Perspectives", *Conference on Poverty and Social Exclusion in the Mediterranean Area*

Stahl, C. (1989), "Overview: Economic Perspectives", στο R. Appleyard (ed.), *The Impact of International Migration on Developing Countries*, Paris: OECD, pp. 361-378

Taft, R (1957), "Psychological Model for the Study of Social Assimilation", *Human Relations*, vol 10, pp. 141-156

Taft, R. (1962), "Adjustments and Assimilation of Immigrants. A Problem in Social Psychology", *Psychology Reports*, vol 10, pp. 163-179.

Tight, M. (1983), *Education for Adults*, London: Croom Helm and Open University

Tomlinson, S. (1997), «Εθνικότητα και Εκπαιδευτική Επιτυχία», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.. 282-301

Triandis H. (1997), «Προς τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση», στο S. Modgil et al (επιμ.): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.. 15- 43

UNESCO (1960), Σύμβασις περί Απαγορεύσεως Διακρίσεων εις την Εκπαίδευσιν

UNESCO, (1972), "Approved Program Budget for 1972-1973", Paris

UNHCR (1998), *Οι Πρόσφυγες του Κόσμου 1957- 1998. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

UNISEF, (2001), Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Verma, G.K, Bagley, C. (1984) *Race Relations and Cultural Differences*, London: Croom Helm

Vlachos, E. (1968), *The Assimilation of Greeks in the United States*, Athens: EKKE,

Whitmor, D. (1997), *Η Χαρά της Μάθησης*, Αθήνα: Ιάμβλιχος

Woolcock M. (2000), "Social Capital in Theory and Practice: Where do we Stand?", 21 Annual Conference of Economic Issues Presentation, Vermont: 7-9 April

Zine, J. (2002), "Inclusive Schooling in a Plural Society: Removing the Margins", *Education Canada*, vol 42, no 3, pp 36-39

Βακαλιός, Α. (2002), «Πολιτισμικές Καταβολές και Προσλαμβάνουσες Παραστάσεις και η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσ.ας», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ... 142-169

Βακαλιός, Θ. (1997), *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg

Βασιλειάδου, Μ., Παυλή-Κορρέ, Μ. (1994), *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Βγενόπουλος, Κ. (1995), «Μετανάστες και Πρόσφυγες στη Σύγχρονη Ελλάδα», *Εκλογή*, Τεύχος Οκτώβριος- Νοέμβριος, Δεκέμβριος, σσ..

Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, (1992), *Πρόγραμμα Ερευνών Αποδημίας- Παλιννόστησης του Ελληνικού Πληθυσμού. Τόμος β' Παλιννόστηση 1971-86: Αποτελέσματα από τη Μικροαπογραφή 1985-86*, Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε

Γεωργίου, Γ. (2002), «Τσιγγάνοι Past and Present. Οι Τσιγγάνοι και η Εθνογραφία των Gadje», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 209-217

Γεωργογιάννης, Π. (1997β), «Η Ελληνόγλωσσ.η Εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 79-90

Γεωργογιάννης, Π. (1999), «Η Ελληνόγλωσσ.η Εκπαίδευση σήμερα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα των Δημοκρατιών της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 57-66

Γεωργογιάννης, Π. (1999), «Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.. 45-56

Γκιζέλης, Γ. (1994), «Οι Αλλαγές στην Ελληνική Πολιτισμική Ταυτότητα και οι Επιπτώσεις τους στον Παλιννοστούντα Μετανάστη, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84-85, σσ. 34-42

Γκότοβος, Α. (1988), *Ρατσισμός. Κοινωνιολογικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μας Πρακτικής*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Γλένη, Χ. (1997), «Κριτική Προσέγγιση στο Οργανωτικό και Διοικητικό Πλαίσιο Λήψης Αποφάσεων για την Εκπαίδευση των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μία Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 122-137

Γούσης, Π. (2002), «Η Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τα Παιδιά των Παλιννοστούντων Ελλήνων και Μεταναστών», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg,σσ.. 170-176

Δαμανάκης, Μ. (1987), *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (1993), «Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πολιτικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις της Πολυπολιτισμικότητας και της Πολυγλωσσίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 31-32, σσ. 32-43

Δαμανάκης, Μ. (2002), « Η Ελλάδα ως Χώρα Υποδοχής Μεταναστών», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα*

Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα: Gutenberg, σσ.. 23-88

Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg

Διβάνη, Λ. (1995), *Ελλάδα και Μειονότητες*, Αθήνα: Νεφέλη

Δρεττάκης, Μ. (1996), *Δημογραφικές Εξελίξεις στην Ελλάδα 1961-1990*, Αθήνα: Ίδρυμα Αντιμετώπισης Δημογραφικού Προβλήματος

Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986), «Μετανάστες και Πρόσφυγες στην Ελλάδα» 1970-1990, *Εκλογή*, τ. 85, σσ.. 47-67

Εμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986), *Προβλήματα Μετανάστευσης- Παλιννόστησης*, Αθήνα: Ι.Μ.Ε.Ο και Ε.Δ.Η.Μ

Εμκε-Πουλοπούλου, Η. (1987), *Η Δημογραφική Κατάσταση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ινστιτούτο Ευρωπαϊκού πολιτισμού

Ζάννης, Π. (2002), «Ο Ρόλος των Ανθρωπιστικών Οργανώσεων του Τρίτου Τομέα στην Καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ.. 73-81

Ζάννης, Π. (2002), *Τρίτος Τομέας και Κοινωνία Πρόνοιας: Κριτική Ανάλυση των Θεωρητικών Προσεγγίσεων*, Διδακτορική Διατριβή

Ηλιού, Μ. (1990), *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία

Ηλιού, Μ. (1995), «Προκλήσεις και Στοιχήματα της Εποχής μας: Το Πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης «Δημοκρατία, Δικαιώματα του Ανθρώπου, Μειονότητες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 95, σσ. 35-73

Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1994), *Τα Δικαιώματα των Μεταναστών Εργατών*, Αθήνα: Εστία

Καβουνίδη, Τ. (1996), «Κοινωνικός Αποκλεισμός: Έννοια, Κοινοτικές Πρωτοβουλίες, Ελληνική Εμπειρία και Διλήμματα Πολιτικής», στο Δ. Καραντίνος et al (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*. Τόμος Α, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε

Κανακίδου, Ε. (1997), *Η Εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καρπενησιώτης, Κ. (1998), «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ., σσ. 156-167

Κασιμάτη, Κ. (1984), *Μετανάστευση-Παλιννόστηση. Η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς*, Αθήνα: ΕΚΚΕ

Κασιμάτη, Κ. (1992), *Πόντιοι Μετανάστες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα: Gutenberg

Κιντής, Α., Πουρναράκης, Ε. (1991), *Αρχές Οικονομικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Σμπίλιας

Κοντογιάννη, Δ. (2002), «Η Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ.. 213-223

Κοσμίδου- Hardy, Χ., Μαρμαρινός, Ι. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 79, σσ. 51-59

Κοσσυβάκη, Φ. (2002), «Η Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Πωγωνιανής Ιωαννίνων», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 231-251

Κοτσιώνης, Π. (1997), «Η Παλιννόστηση των Ποντίων Ομογενών στη Χώρα μας από Εκπαιδευτική Σκοπιά», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 337-377

Κοτσιώνης. Π. (2002), «Η Περίπτωση του Μενιδίου», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 277-292

Κυριαζή, Ν. (2000), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λεχουρίτης. Γ. (2002), «Οι Ψυχολογικές Επιπτώσεις της Ανεργίας», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 105-110.

Λινάρδος-Ρυλμόν, Π. (1993), «Αλλοδαποί Εργαζόμενοι στην Ελλάδα», ΙΝΕ/ΓΣΕΕ

Μάρκου, Γ. (1994), «Προβλήματα Σχολικής Ένταξης Παλιννοστούντων Μαθητών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84-85, σσ. 132-168

Μάρκου, Γ. (1997α), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες

Μάρκου, Γ. (1997β), «Το Ερευνητικό Πρόγραμμα για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μια Εναλλακτική Πρόταση,* Αθήνα: Κέντρο Διαπολ. Αγωγής Πανεπ. Αθηνών, σσ. 19-70

Μαυρέας, Κ. (1995), «Διαστάσεις Κοινωνικού Αποκλεισμού. Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες Πρόσφυγες στην Ελλάδα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*

Μιχαλοπούλου Αι., Τσάρτας, Π., et al (1998), *Μακεδονία και Βαλκάνια. Ξενοφοβία και Ανάπτυξη*, Ε.Κ.Κ.Ε. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Μουρελάτου, Ευ. (1997), «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Μαθητών: Οργανωτικό και Διοικητικό Πλαίσιο Λήψης Αποφάσεων», στο Γ. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μία Εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 87-120

Μουσούρου, Α. (1991), *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα: Gutenberg

Μουσούρου, Λ. (1999), «Περίληψη και Συμπεράσματα», στο: *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Μπεζέ, Λ., Ευρώπας, Χρ. (2002), «Η Περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλαγίας Αλεξανδρούπολης», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 224-230

Μυλωνάς, Θ., Μάνεσης, Ν. (1996), «Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός Αρχίζει από το Σχολείο», *Διεθνές Συνέδριο: Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*

Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νόμος 2413, ΦΕΚ 124, τεύχος πρώτο 17-6-1996, ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι',«Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Ο.Η.Ε., Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Ο.Η.Ε., Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Παναγιωτίδης, Ν (1996), *Το Μειονοτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη: Γνώμη

Παπαδοπούλου, Δ. (2002), «Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εισαγωγή στην Έννοια και τη διαδικασία», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 43-72

Παπαμιχαήλ, Γ. (1988), *Μάθηση και Κοινωνία. Η Εκπαίδευση στις Θεωρίες της Γνωστικής Ανάπτυξης*, Αθήνα: Οδυσσέας

Παπαστάμου, Σ., Μιούνυ, Γ. (2001), *Μειονότητες και Εξουσία. Μια Κοινωνιοψυχολογική και Πειραματική Προσέγγιση της Κοινωνικής Επιρροής και Συμπεριφοράς των Μειονοτήτων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παππάς, Π. (1994), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ και Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα: Gunteberg

Πατεράκης, Γ. (2002), «Η Περίπτωση του 3ου Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 252-259

Πατινιώτης, Ν. (2002), «Ανεργία και Ψυχική Υγεία», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 99-104

Πετρινιώτη, Ξ. (1993), *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα*, Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας και Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων

Πολυχρονόπουλος, Π. (1998), «Σκοποί και Περιεχόμενο μιας Ελληνικής Παιδείας στο Εξωτερικό», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 173-187

Πουλής, Π. (1995), *Η Οργάνωση της Εθνικής Παιδείας*, Αθήνα: Σάκουλας

Σακελλαρόπουλος, Θ. (1991), *Θεσμικός Μετασχηματισμός και Οικονομική Ανάπτυξη. Κράτος και Οικονομία στην Ελλάδα* 1830-1922, Αθήνα: Εξάντας

Σακελλαρόπουλος, Θ. (2001), *Υπερεθνικές Κοινωνικές Πολιτικές την Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Κριτική

Σκούρτου, Ε. (1999α), «Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 131-144

Σκούρτου, Ε. (1999β), «Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση Πάντα στη Διγλωσσία;», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ..145-156

Σούλης, Σ. (1993), «Το Ξένο Παράνομο Εργατικό Δυναμικό στην Ελλάδα», στο: *Διαστάσεις της Κοινωνικής Πολιτικής Σήμερα*, Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα,

Σοφοκλέους, Μ. (1998), «Η ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αυστραλία», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 152-156

Σπυριδάκης, Γ. (1998), «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στις Η.Π.Α.», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 137-138

Σπυριδάκης, Μ. (2002), «Η Περίπτωση του 16ου Δημοτικού Σχολείου Χανίων», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 260-276

Τάνης, Δ. (2002), «Η Περίπτωση του Νομού Πιερίας-Δευτεροβάθμία Εκπαίδευση», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 293-297

Ταπεινός, Γ. (1993), *Στοιχεία Δημογραφίας. Ανάλυση Κοινωνικοοικονομικοί Παράγοντες και Ιστορία των Πληθυσμών*, Αθήνα: Παπαζήσης

Τέρπος, Β. (2002), «Η ελληνόγλωσσ.η εκπαίδευση στην Αλβανία», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα*: Gutenberg, σσ. 121-126

Τζάνη, Μ. (1988), *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Τζάνη, Μ. (1992), *Το Ιδεολογικό Μήνυμα του Ελληνισμού στην Αγωγή του Ανθρώπου*, Αθήνα: Γρηγόρη

Τομέας Πολιτικής Απόδημου Ελληνισμού Κ.Ε. ΠΑΣΟΚ (1998), «Η Στρατηγική για την Ελληνόφωνη Παιδεία στο Εξωτερικό», πρακτικά του

συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*- Παράρτημα, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.

Τσακιρίδη- Θεοφανίδη, Ο. (1996), «Από την πολιτισμική στη Διαπολιτισμική διαχείριση για την καταπολέμηση του «Πολιτισμικού» Αποκλεισμού»: Η Περίπτωση των Τσιγγάνων και Πομάκων», *Διεθνές Συνέδριο: Κοινωνία των 2/3. Διαστάσεις του Σύγχρονου Κοινωνικού Προβλήματος*, σσ..751-763

Τσακλόγλου, Π. (2002), «Φτώχια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ελλάδα. Μεθοδολογικά Προβλήματα και εμπειρικές προσεγγίσεις», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 143-154

Τσαούσης, Δ. (1996), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης ΚΕ.Κ.ΜΟ.ΚΟ.Π., Αθήνα: Gutenberg

Τσαούσης, Δ. (1996), *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg

Τσαούσης, Δ.Γ. (1986), *Κοινωνική Δημογραφία*, Αθήνα: Gutenberg

Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Υ.Α Φ 2/378/Γ1/1124

Φακιολάς, Ν. (2002), «Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός», *στο* Παπαδοπούλου Δ. (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους Ανθρώπους που Παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αρμός, σσ.. 111-120

ΦΕΚ 110/27-8-1990

ΦΕΚ 173/24-11-1983

ΦΕΚ 186/27-12-1983

ΦΕΚ 930 τ.β' 14-12-94

Φίλιας, Β. (1985), *Κοινωνία και Εξουσία στην Ελλάδα. Η νόθα αστικοποίηση 1800-1864*, Αθήνα: Gutenberg

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης

Φωτιάδης, Κ. (2002), «Ο Ελληνισμός και η Ελληνική Παιδεία στην Πρώην Σοβ. Ένωση», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων κα Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα,* Αθήνα: Gutenberg, σσ. 129-135

Χασιώτης, Ι. (1993), *Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χατζησάββας, Γ. (1996), Το Δίκαιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Χατζιπαναγιωτίδου, Α. (1998), «Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Ρωσία, Ουκρανία, Γεωργία», πρακτικά του συνεδρίου: *Η Παιδεία του Γένους των Ελλήνων. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση Ομογενών*, Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ, σσ.. 141-146

Χρέπας, Ι. (2002), «Η Περίπτωση του Κέντρου Πολιτικών Προσφύγων Λαυρίου», στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 298-313

Χρυσάκης, Μ. (1996), «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαιδευτικές Ανισότητες», στο Δ. Καραντίνος et al (επιμ.), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*. Τόμος Α, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε,

Ψημμένος, Ι. (1995), *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα*, Αθήνα: Παπαζήσης

Ψημμένος, Ι. (2002), «Εργασία και Μετανάστες στο χώρο της Αθήνας», στο Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός. Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*, Αθήνα: Αθηνά και Αρμός, σσ. 193-200

ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ