

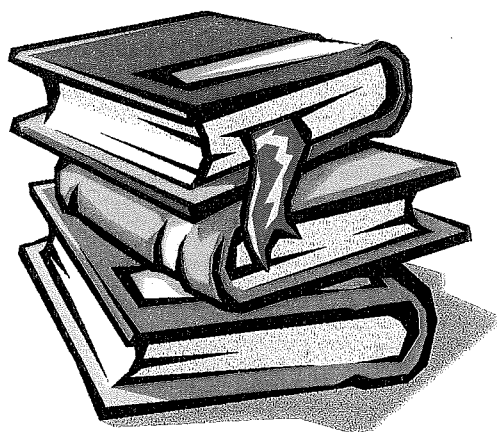
**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ &  
ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ, ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΥΛΟ»  
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2003-2004**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Από τη μειονοτική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική:  
Διαδικασίες ένταξης και περιθωριοποίησης;**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Αλεξάνδρα Κορωναίου  
ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Α. Παπαρίζος, Α. Κορωναίου, Δ. Λαμπρέλλης**



**Δεκέμβριος 2003**

**Δημήτρης Π. Δημητρίου - Α.Μ. 301Μ016**

**Κατεύθυνση: Κοινωνική Ψυχολογία**

---

Στον Παναγιώτη και τη Λήδα  
Με την ευχή να πετύχουν πολλά  
(Η ζωή το έφερε να ξεκινούν την ώρα που εγώ αποχωρώ...)

Ευχαριστώ τον καθηγητή Αντώνη Παπαρίζο για τις πολύτιμες συμβουλές και  
υποδείξεις του.

---

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι  
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα  
και δε γίνεται μ' αυτούς χωρίς, Εσύ  
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι  
και ανάγκη πάσα να τους αντικρύσεις  
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να ' ναι  
και να μείνει αυτή.*

*(Οδυσσέα Ελύτη, Άξιον Εστί)*

**ΘΕΜΑ: Από τη μειονοτική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική:  
Διαδικασίες ένταξης ή περιθωριοποίησης;**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

**Α' ΜΕΡΟΣ**

**1) Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ**

- α) Τα είδη της ταυτότητας
- β) Το θεσμικό και το πολιτισμικό κριτήριο καθορισμού της ταυτότητας
- γ) Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία κατασκευής πλειονοτικής και μειονοτικής ταυτότητας: η ρητορική της πολυπολιτισμικότητας

**2) Η ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ**

- α) Η καταγωγή των μεταναστών ως παράγων κοινωνικοποίησης
- β) Εθνότητα και εθνοτική ομάδα
- γ) Εθνοτικός ετεροπροσδιορισμός (εθνοτικοποίηση) και αυτοπροσδιορισμός (αυτοεθνοτικοποίηση)
- δ) Πολιτισμός και διαπολιτισμικότητα

**3) ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ**

**4) ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Β' ΜΕΡΟΣ**

**1) ΤΟ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

- α) Η κατάσταση στα εκπαιδευτικά πράγματα της μειονότητας της Θράκης
  - I. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΣΚΟΠΗΣΗ
  - II. ΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ
  - III. ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΑΝΣΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ
- β) Ελληνική μειονοτική εκπαιδευτική πολιτική: Σταθερά ελλειμματική και μονίμως αργοπορημένη
  - I. ΤΟ ΠΛΑΞΙΟ
  - II. ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΡΑ ΑΝΑΓΡΕΣΗΣ ΚΑΠΟΙΩΝ ΠΑΡΑΔΟΧΩΝ

**2) Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

- α) Διαπολιτισμικός προσανατολισμός: Μια καινοφανής ανάγκη στο ελληνικό σχολείο
- β) Το είδος, οι άξονες και η φιλοσοφία της ασκηθείσας και ασκούμενης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.
  - I. ΤΑΣΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ
  - II. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ «ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ» ΣΤΗΝ «ΠΟΛΥΧΡΩΜΙΑ»
    - A) Ιστορική αναδρομή
    - B) Περί διαπολιτισμικότητας σήμερα σε θεσμικό, διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο
  - III. Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΤ/ΚΟΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ

**3) ΑΠΟΨΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος υπάρχει εκτενής θεωρητική αναφορά σε σχέση με τα είδη της ταυτότητας των ατόμων μιας κοινωνίας και την κατασκευή τους μέσα από μια σειρά ταξινομήσεων των υποκειμένων που θεσμικά ή πολιτισμικά (δηλαδή άτυπα) γίνονται

στην κοινωνία. Ό,τι μένει τελικά μέσα απ' αυτούς διαχωρισμούς, είναι ο στιγματισμός του μειονοτικού ως «άλλου» και η μη ισότιμη αναγνώρισή του. Η «αποδοχή» του καθορίζεται από την εκάστοτε αναπτυσσόμενη διαφορά δυναμικού μεταξύ ενός δίπολου: του αυταρχικού διαχωρισμού απ' τη μια και της κατ' επίφασιν πλουραλιστικής ενσωμάτωσης απ' την άλλη. Το δίπολο αυτό με τη σειρά του καθορίζει το πλαίσιο άσκησης της μειονοτικής και διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας.

Εντός αυτού του πλαισίου το σχολείο χρησιμοποιείται ως ιδεολογική πλατφόρμα εφαρμογής της ρητορικής της πολυπολιτισμικότητας ώστε να διατηρηθούν υποτίθεται μειονοτικά πολιτισμικά κεφάλαια, στην πραγματικότητα όμως για να νομιμοποιηθούν οι άνισες επιδόσεις μεταξύ πλειονοτικών και μειονοτικών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται στον καθορισμό των αντίστοιχων κοινωνικών ταυτοτήτων τους.

Εξελικτικά όμως, η διαδικασία αυτή, μέσω της οποίας ουσιαστικά κατασκευάζεται μια δεύτερης κατηγορίας ταυτότητα, δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα: αποδεικνύει τη μεγάλη συναισθηματική αξία που έχει η εθνοτική καταγωγή στον καθορισμό της συλλογικής ταυτότητας των μεταναστευτικών ομάδων και στην ερμηνεία της σημασίας των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους.

Ερώτηση  
1

Η «νέα πραγματικότητα» αυτή, με τη σειρά της, επιβάλλει την αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού ορισμένων εννοιών που σχετίζονται με τη διάρθρωση των κλασικών κοινωνιών υποδοχής μεταναστών. Ο όρος «εθνότητα» καθιερώνει μια στατική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτή ορίζεται ως ένα κοινωνικό σχήμα που απαρτίζεται από βιολογικά προσδιορισμένες συλλογικότητες οι οποίες αποτελούν μια σειρά απόλυτα διακριτών, κλειστών και ομοιογενών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Σ'

αυτό το περιβάλλον η πλειονοτική ομάδα αντιτίθεται στο διαφορετικό, συγκροτείται γύρω απ' το ταυτόσημο, ομογενοποιεί παραβλέποντας διαφορές φύλου, τάξης, κοινωνικού ρόλου, εθνότητας και συνενώνει αυτές τις αντιθέσεις με το να προάγει πάνω απ' όλα την πλειονοτική ταυτότητα.

Στον επιστημονικό λόγο η διαδικασία κατασκευής των εθνοτικών ομάδων ως κλειστών πολιτισμικών ομάδων με συγκεκριμένες διαφορές ως προς τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, αποδίδεται με τον όρο «εθνοτικοποίηση». Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία διαμόρφωσης και αναπαραγωγής στερεοτυπικών γνωρισμάτων που αποδίδει η πλειονοτική ομάδα στις μειονότητες.

Στο σημείο αυτό η εργασία εξετάζει τα προβλήματα που προκύπτουν από τις αλληλεπιδράσεις της πλειονοτικής ομάδας και των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα αλλά και τη γενικότερη προσπάθεια διαχείρισης των ενδοομαδικών διαφορών σ' αυτήν μέσω της οπτικής πέντε σχετικών μοντέλων: Του μοντέλου αφομοίωσης, του μοντέλου ενσωμάτωσης, του πολυπολιτισμικού μοντέλου, του αντιρατσιστικού μοντέλου και του διαπολιτισμικού μοντέλου.

Επικεντρώνοντας στη διαπολιτισμική αγωγή και ολοκληρώνοντας έτσι το πρώτο μέρος της εργασίας, καταβάλλεται προσπάθεια να εξηγηθεί γιατί η διαπολιτισμικότητα

στην εκπαίδευση -η οποία στο θεωρητικό πεδίο προϋποθέτει την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και την προσέγγιση της συνύπαρξης στο σχολείο μαθητών με πολιτισμικές διαφορές ως ευτυχούς συγκυρίας για την «κατασκευή» μιας κοινωνίας με ανεκτικότητα και αλληλοαποδοχή- μέχρι τώρα εξαντλείται κυρίως στο επίπεδο της ακαδημαϊκής ανάλυσης και αποτυγχάνει μάλλον να εξελιχθεί σ' ένα μοντέλο που να συναρθρώνεται (και να μοιράζεται τις φθορές) με μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Ερώτηση 2

\*\*\*\*\*

Στο δεύτερο μέρος η εργασία αποπειράται να διερευνήσει το χθες, το σήμερα και το αύριο της μειονοτικής και της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα.

Σε ό,τι αφορά τη μειονοτική εκπαίδευση, αυτή ορίζεται από τη Συνθήκη της Λοζάννης (1923). Σύμφωνα με τη συνθήκη αυτή, η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εξασφαλίζει ξεχωριστή πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης (η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διέπεται από τη συνθήκη της Λοζάννης), σε σχολεία με μικτό εκπαιδευτικό προσωπικό και δύο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και τη μητρική γλώσσα της μειονότητας.

Τα περί τη μειονοτική εκπαίδευση ερευνώνται στην παρούσα όσο το δυνατόν εκτενέστερα και στο πλαίσιο της πολιτικής και της εθνικής φόρτισης που αναγκαστικά αυτά έχουν τεθεί. Η άποψη που κατατίθεται όμως εδώ, θεωρεί ότι δεν είναι δυνατόν η κατάσταση ν' αντιμετωπίζεται περιπτωσιακά και βραχυπρόθεσμα αλλά στη βάση

μακροπρόθεσμης και οργανωμένης προοπτικής με γνώμονα το εθνικό αλλά και το μειονοτικό συμφέρον.

Άλλωστε τα τελευταία 3-4 χρόνια εφαρμόζονται διάφορα κοινοτικά χρηματοδοτούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία της Θράκης (διαθεματική διδασκαλία με ειδικά βιβλία, μέθοδοι project κ.ά.). Η παρούσα εργασία είναι αδύνατον βέβαια να αναφερθεί σ' αυτές τις θετικές εξελίξεις διότι, αν και παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, ακόμα δεν υπάρχει επίσημη αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

Εκτός της Θράκης όμως, στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο, διαμορφώθηκαν εδώ και αρκετά χρόνια συνθήκες εισροής μεταναστευτικού πληθυσμού οι οποίες οδήγησαν στην ανάγκη εφαρμογής μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας υπό τον όρο «διαπολιτισμική αγωγή». Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι: Ανταποκρίθηκε το ελληνικό κράτος σ' αυτήν την ανάγκη όταν προέκυψε και ποιος ήταν ο βαθμός ετοιμότητας της αντίδρασής του;

Ούτως ή άλλως μια ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση της κοινωνίας, δεν μπορεί και δεν πρέπει ασφαλώς να αφορά μόνο τους μετανάστες ή τους αλλοδαπούς αλλά και τους γηγενείς, ιδιαίτερα εκείνους που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα και ασθενείς οικονομικά τάξεις. Στην εργασία θα υποστηριχτεί ότι όσο υπάρχουν μεγάλες ταξικές διαφορές και αντιθέσεις στην ελληνική κοινωνία οι οποίες τροφοδοτούν πολιτισμικές διαφορές, παρανοήσεις και συγκρούσεις αναπαραγόμενες κυρίως από και μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο η πολυπολιτισμικότητα θ' αποτελεί κοινωνικό (και εκπαιδευτικό) «αγκάθι».

Στη συνέχεια διερευνάται ένα άλλο συναφές αλλά και κεφαλαιώδες ερώτημα: Το ελληνικό σχολείο έπαψε σήμερα να είναι ομοιογενές; Απέκτησε πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και, αν ναι, με ποιο τρόπο διαχειρίζεται τα προβλήματα που προκύπτουν; Διερευνώνται όλες οι σχετικές προσπάθειες, παλιότερες και σύγχρονες (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.ά.) αλλά και η εικόνα που παρουσιάζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αφενός μεν ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές αφετέρου δε ως προς τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη αυτών των μαθητών.

Εξ όλων αυτών, η βασική υπόθεση εργασίας που τίθεται στην παρούσα είναι:

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους σ' ελάχιστες χρονικές στιγμές κατάφερε να φανεί συνεπής με τις διαρκώς αυξανόμενες πολυπολιτισμικές προκλήσεις και ανάγκες του εκπαιδευτικού χώρου. Οι χρονικές υστερήσεις εφαρμογής ακόμα και σωστών πολλές φορές επιλογών, είχαν ως αποτέλεσμα η πολιτική αυτή ν' αποτελέσει μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων μάλλον, παρά διαδικασία ένταξής τους στην ελληνική πραγματικότητα. Έχει λοιπόν διαμορφωθεί μια δύσκολα αναστρέψιμη κατάσταση η οποία πάντως τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζεται με περισσότερο σεβασμό και προσοχή σε σχέση με παλαιότερα.

Η εργασία ακολουθεί τη διαδικασία της διερεύνησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που αναφέρεται στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της πρωτοβάθμιας (κατά κύριο λόγο) μειονοτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το θέμα προσεγγίζεται θεωρητικά, εκτός αυτού όμως καταβάλλεται προσπάθεια να διερευνηθεί το προηγούμενο και, κυρίως, το τρέχον πεδίο εφαρμογής του συνόλου των διατάξεων που διέπουν το χώρο. Η εκτενής αναφορά που γίνεται, αποσκοπεί στο να παρουσιαστεί

μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το τι υπάρχει σήμερα και, ενδεχομένως, να κατατεθεί μια πρόβλεψη σχετικά με το τι μας επιφυλάσσει το μέλλον.

---

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

### 1) Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

#### α) Τα είδη της ταυτότητας

Κυρίαρχη παραδοχή σε κάθε κοινωνία είναι η αυτονόητη σύνδεση μεταξύ της βιολογικής και πολιτισμικής συνέχειας του πληθυσμού όπως επίσης και το ότι είναι φυσικό η γη στην οποία κατοικεί μια ομάδα ανθρώπων να είναι η γη που κατείχαν και οι βιολογικοί της πρόγονοι. Οι παραδοχές αυτές είναι υπεύθυνες για μια σειρά από ταξινομήσεις υποκειμένων που θεσμικά ή πολιτισμικά (δηλαδή άτυπα) γίνονται στην κοινωνία καθημερινά, προκαλώντας αντίστοιχες συνέπειες στη διαμόρφωση της συλλογικής τους ταυτότητας. Τα άτομα πιστώνονται μια ή περισσότερες συλλογικές ταυτότητες και υιοθετούν μια γενική διάκριση ανάμεσα στην προσωπική ταυτότητα και την κοινωνική (εθνική, δυνητική και πραγματική)<sup>1</sup>.

Η έκφραση *προσωπική ταυτότητα* παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου ως αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας και της πορείας του μέσα στο χρόνο. Παραπέμπει επίσης στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται και στο ότι έχει συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης.

Όμως το υποκείμενο «εκθέτει» τη μοναδικότητά του σ' ένα πολύπλοκο σύστημα ταξινόμησης κάποιων συλλογικών διαδικασιών οι οποίες το εντάσσουν σε αμοιβαία

<sup>1</sup> Βλ. σχετικά:

-Goffman, E. (2001): *Στίγμα – Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, μτφ. Δ. Μακρυγιάννη, εκδ. Αλεξάνδρεια, (Τίτλος πρωτοτύπου: *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall Inc., 1963), εισαγωγή Δήμητρας Μακρυγιάννη, σελ. 9-54.

-Γκότοβος, Α. (2002): *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ.102-122.

- Smith, A. (2000): *Εθνική Ταυτότητα*, μτφ. Εύα Πέππα, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, σελ. 32 κ.ε..

αναγνωρίσιμες κατηγορίες, σε κοινωνικές συλλογικότητες. Η συμμετοχή στην κυρίαρχη εξ αυτών συλλογικότητα, το έθνος, οδηγεί στην απόκτηση εθνικής ταυτότητας.

Η εθνική ταυτότητα και το έθνος είναι σύνθετες κατασκευές που αποτελούνται από ένα αριθμό διασυνδεδεμένων συστατικών -εθνοτικών, πολιτισμικών, εδαφικών, οικονομικών και νομικοπολιτικών. Επιτελούν για τις ομάδες και τα άτομα μια σειρά λειτουργιών με τις αντίστοιχες εξ αυτών συνέπειες.

---

Σ' ένα πρώτο επίπεδο οι λειτουργίες αυτές έχουν να κάνουν με τη νομιμοποίηση κοινών νομικών δικαιωμάτων και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις που απορρέουν απ' αυτά, προσδιορίζοντας τις ιδιαίτερες αξίες τού κάθε έθνους σε σχέση με τα έθιμα και τις παραδόσεις του. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο όμως η εθνική ταυτότητα παραπέμπει στο περιεχόμενο, στις ιδιότητες δηλαδή που αποδίδονται στα μέλη ενός έθνους και τα χαρακτηρίζουν ως φορείς κοινής εθνικής ταυτότητας. Εδώ η λειτουργία της τελευταίας είναι πιο προσωπική, συνδέεται άμεσα με την κοινωνικοποίηση του ατόμου και κατ' ουσίαν διαμορφώνει αυτό που συχνά στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως *πολιτισμική ταυτότητα ή πολιτισμικό κεφάλαιο*.

Είναι σαφές ότι με τις λειτουργίες αυτές δημιουργούνται δύο είδη κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων: Οι θεσμικές, με κρατική αναγνώριση, ταξινομήσεις και οι άτυπες, πολιτισμικού τύπου, ταξινομήσεις. Μέσω των πρώτων αναπτύσσεται στο άτομο ένας δεσμός με το κράτος, καθώς μια σειρά από υποχρεωτικά, τυποποιημένα, μαζικά θεσμικά όργανα και μέτρα (με κυρίαρχο το εκπαιδευτικό σύστημα), αναλαμβάνουν να διαμορφώσουν αυτό που ονομάζεται εθνική συνείδηση. Οι δεύτερες, οι άτυπες δηλαδή ταξινομήσεις, προέρχονται αλλά και βρίσκουν την εφαρμογή τους στη λεγόμενη κοινωνία των πολιτών. Είναι δυνατόν να πιστοποιούνται μέσα από δεσμευτικές

διαδικασίες γραφειοκρατικού τύπου, έχουν όμως επικοινωνιακή ισχύ μεταξύ των ατόμων, δημιουργούν την αίσθηση του διακριτού «ανήκειν» και αποκαθιστούν μια σχέση κοινής κουλτούρας.

Πέρα από τη διάκριση ανάμεσα σε προσωπική και κοινωνική ταυτότητα υφίσταται μια περαιτέρω διάκριση της κοινωνικής ταυτότητας, σε δυνητική και πραγματική. Η *δυνητική κοινωνική ταυτότητα* αφορά τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που υπό κανονικές συνθήκες αναμένονται από τον κάτοχο της εν λόγω ταυτότητας, ενώ η *πραγματική κοινωνική ταυτότητα* παραπέμπει στην εμπειρικά βιούμενη (από τη σκοπιά του παρατηρητή) εικόνα του «άλλου», στις *de facto* ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του<sup>2</sup>. Ταυτόχρονα όμως η πραγματική κοινωνική ταυτότητα συντίθεται από εκείνες τις όψεις της αυτοεικόνας ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει<sup>3</sup>.

Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς πως όλα τα παραπάνω επιδέχονται και περικλείουν ένα πλήθος νοηματοδοτήσεων που ασφαλώς προσεγγίζονται ποικιλοτρόπως. Ανεξαρτήτως αυτού, και σε κάθε περίπτωση, μπορούμε να δεχτούμε ότι:

- Τα είδη των ταυτοτήτων, καθώς και οι ταξινομήσεις που αναφέρθηκαν, αποτελούν και γίνονται ακεδέκτα ως κοινωνικά γεγονότα<sup>4</sup>.
- Στο όνομα της εθνικής ταυτότητας, του εθνικού αυτοπροσδιορισμού και της τοποθέτησης του ατόμου στο έθνος οικοδομήθηκε ο εθνικισμός και τα στερεότυπα της θεσμικής διάκρισης αλλοδαπός-ημεδαπός. Η επιρροή των εθνικιστικών ιδεολογιών στα άτομα και τους λαούς επικρίθηκε έντονα και

<sup>2</sup> Goffman, E. (2001): *όπ. π.*, σελ. 121-134.

<sup>3</sup> Tajfel, H.& Turner, J.C. (1979): *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*, στο: *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks/Cole, σελ. 40.

<sup>4</sup> Γκότοβος, Α. (2002): *όπ. π.*, σελ. 103

θεωρήθηκε υπεύθυνη στο πέρασμα των αιώνων για μια σειρά επιπτώσεων στις διεθνείς ή, ακριβέστερα, στις διακρατικές σχέσεις. Προσέφερε μια στενή, φορτισμένη με συγκρούσεις νομιμοποίηση για την πολιτική κοινότητα, η οποία αναπόφευκτα επέφερε τη σύγχυση και το διχασμό μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων ιδιαίτερα σε περιοχές με μικτό εθνοτικό ή θρησκευτικό χαρακτήρα. Ταυτόχρονα βέβαια, υπάρχει και η άλλη πλευρά του νομίσματος, αυτή που

---

πιστώνει στον εθνικισμό ευεργετικά αποτελέσματα (προάσπιση μειονοτικών πολιτισμών, διάσωση «χαμένων» ιστοριών και λογοτεχνιών, λύση για τις «κρίσεις ταυτότητας», κίνητρο οικονομικής αντάρκειας κ.ά). Αυτή ακριβώς η αμφίσημη επιρροή της εθνικής ταυτότητας και του εθνικισμού είναι που τους προσδίδει τεράστια σημασία για το καλό ή το κακό της ανθρωπότητας διαχρονικά.

- Σε γενικές γραμμές ισχύει αναντίρρηση ότι: Τα διάφορα είδη ταυτοτήτων ή καθορίζονται από το κράτος και αναγνωρίζονται απ' αυτό (*θεσμικό κριτήριο*), ή ταξινομούνται άτυπα με πεδίο ορισμού και εφαρμογής τη λεγόμενη κοινωνία των πολιτών (*πολιτισμικό κριτήριο*).

#### *β) Το θεσμικό και το πολιτισμικό κριτήριο καθορισμού της ταυτότητας*

Χρήσιμο είναι εδώ να σταθούμε εκτενέστερα στην εννοιολόγηση των δύο κριτηρίων καθορισμού της ταυτότητας.

i) Μέσω του **θεσμικού κριτηρίου** προβαίνουμε συνήθως σε δύο τύπους θεσμικών διακρίσεων: Τη διάκριση «ημεδαπός-αλλοδαπός» και τη διάκριση «ομογενείς-αλλογενείς».

Η θεσμική διάκριση «ημεδαπός-αλλοδαπός» παραπέμπει στο δικαίωμα του χαρακτηριζόμενου ατόμου να είναι πολίτης κάποιου κράτους: ο ημεδαπός είναι, ο αλλοδαπός δεν είναι. Με τον τρόπο αυτό και υπό την έννοια του εθνικού κράτους ή του έθνους-κράτους, τα υποκείμενα ταξινομούνται σε δύο γενικές κατηγορίες, στους γηγενείς και τους μη γηγενείς (αλλοδαπούς).

Απ' την άλλη πλευρά, η θεσμική διάκριση «ομογενείς-αλλογενείς» μάς πληροφορεί γύρω απ' την εθνοτική ένταξη του υποκειμένου. Σ' αυτήν την περίπτωση, τα υποκείμενα κατηγοριοποιούνται ανεξάρτητα από την ένταξή τους σε κρατικά κελύφη, δηλαδή ανεξάρτητα απ' την «κρατική» τους ταυτότητα (υπηκοότητα). Οι ομογενείς ανήκουν στο ίδιο γένος (ή, όπως συχνά αναφέρεται, στην ίδια φυλή), ενώ οι αλλογενείς σε «ξένο» γένος, σε «ξένη» φυλή.

Το θεσμικό κριτήριο καθορισμού της ταυτότητας δρα συνήθως δεσμευτικά μέσω του επίσημου κρατικού λόγου. Ένα κράτος προβαίνει σε ταξινομήσεις των υπηκόων του σύμφωνες με τα συμφέροντά του και τις ενδεχόμενες συμβάσεις που έχει συνάψει με άλλα κράτη. Σύμφωνα με τις ταξινομήσεις αυτές, κάποιες κατηγορίες πολιτών αναγνωρίζονται επίσημα ως ειδικές περιπτώσεις, γίνονται δεκτές ως μειονότητες κι απολαμβάνουν ειδικών ρυθμίσεων στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο τους και αποκτούν είτε το θέλουν είτε όχι κρατικά αναγνωρισμένη μειονοτική ταυτότητα<sup>5</sup>.

Εκτός όμως απ' αυτήν την περίπτωση, ενδέχεται το θεσμικό κριτήριο να δρα μέσω ενός υποψήφιου θεσμικού λόγου, ενός λόγου δηλαδή που δεν ισχύει προς το παρόν αλλά ενδέχεται ν' αποκτήσει ισχύ. Εδώ ο λόγος δεν είναι κυρίαρχος και η ταξινόμηση γίνεται στη βάση των δυνάμει μειονοτικών ομάδων έναντι μιας πλειονοτικής και έχει ως απώτερο στόχο την επίσημη αναγνώρισή τους ως μειονοτήτων.

<sup>5</sup> Η μουσουλμανική μειονότητα στην Ελλάδα αποτελεί μια τυπική περίπτωση σχετικά.

ii) Παράλληλα όμως με την πραγματικότητα των θεσμικών ταξινομήσεων και των επίσημων ταυτοτήτων υπάρχει και η πραγματικότητα των άτυπων, μέσω **πολιτισμικού κριτηρίου**, ταξινομήσεων. Με τη βοήθεια του κριτηρίου αυτού, στο πλαίσιο της καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αναπτύσσονται διαχωριστικές γραμμές, εκατέρωθεν των οποίων τοποθετούνται συνειδητά ή αυθόρμητα πολίτες. Οι ταξινομήσεις σ' αυτήν την περίπτωση προκύπτουν άτυπα αλλά έχουν σημαντικό ειδικό βάρος καθώς η διαδικασία αυτή στοχεύει στο να καταστήσει διακριτές τις όποιες πολιτισμικές διαφορές και, μέσω αυτού, να διαχωρίσει την πλειονοτική από τις μειονοτικές ομάδες.

Απ' αυτό το σημείο και πέρα ξεκινά το πρόβλημα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εντός των κρατικών ορίων. Μιας επικοινωνίας που δεν επιτυγχάνεται εύκολα καθώς και το πεδίο είναι επιβαρημένο και τα σχετικά πολυπολιτισμικά διλήμματα που προκύπτουν δύσκολα επιλύονται. Συνήθως σπανίζουν πλουραλιστικές στρατηγικές, επικρατεί στην καλύτερη περίπτωση η λογική της *ανοχής της διαφοράς*<sup>6</sup>, μια λογική που προϋποθέτει και βασίζεται στη γενναιοδωρία του ανωτέρου ο οποίος καλείται να *ανεχτεί*, άρα να *δεχτεί* κάτι που έχει αξιολογήσει ως αρνητικό. Στον αντίποδα, οι αξιολογημένοι ως πολιτισμικά διαφορετικοί και κατώτεροι έναντι του επικρατούς, υιοθετούν μια ιδιαίτερη μειονοτική ταυτότητα με χαρακτηριστικό την προβολή, στο βαθμό που τους επιτρέπεται, της πλήρους αντίθεσης και άρνησης. Δεν είναι απλώς διαφορετικοί ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτισμική ή ιστορική αναφορά, είναι *οι άλλοι*, οι κατ' εξοχήν άλλοι: η διαφορά εκφράζεται και ορίζεται πάντα ως εχθρότητα και επιβεβαιώνεται διαρκώς ως σύγκρουση<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Λαφαζάνη, Δ. (1997): *Εμείς και οι άλλοι: Η διαχείριση της εθνο-πολιτισμικής διαφορετικότητας*, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, Αθήνα, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, σελ.12.

<sup>7</sup> Κουζέλης, Γ. (1997): *Από τη μη αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς*, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, Αθήνα, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, σελ. 46-47.

Η ιδιαίτερη αυτή σχέση αντιπαλότητας άλλοτε οδηγεί σε πλήρη θεσμοθέτηση εμπλέκοντας ίσως και τρίτο παράγοντα (περίπτωση ταύτισης στην Ελλάδα των μελών της μουσουλμανικής μειονότητας με τους εχθρούς Τούρκους), άλλοτε επιβάλλεται άτυπα μέσω λανθανόντων ρατσιστικών στερεοτύπων κι άλλοτε συντηρείται από την ίδια τη μειονότητα η οποία αναγκάζεται να επιλέξει την ανάδειξη της διαφοράς της μέσα από την απομόνωση. Το πολιτικό πρόβλημα που σχετίζεται με την εξέλιξη και την αντιμετώπιση αυτής της σχέσης είναι τεράστιο, απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τους ειδικούς, δεν είναι όμως το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας.

Ό,τι θα μας απασχολήσει στη συνέχεια έχει να κάνει με τη διαχείριση των συνεπειών αυτού του προβλήματος. Με όποιο τρόπο και αν εξελιχθούν οι διαδικασίες σε μια κοινωνία που σταδιακά ή σε μικρό χρονικό διάστημα μετατρέπεται από θεωρητικά ομοιογενής σε «πολύχρωμη», το αποτέλεσμα είναι πάντα το ίδιο: Ο μειονοτικός εντοπίζεται και στιγματίζεται ως «άλλος». Δεν αναγνωρίζεται, δεν γίνεται αποδεκτός ως ισότιμος. Στο πλαίσιο αυτό, δυστυχώς συχνά (στην Ελλάδα ποτέ, ως πριν μερικά χρόνια τουλάχιστον), ο αντίλογος στην εθνικιστική και αντιδημοκρατική λογική της ενίσχυσης και θεσμικής κατοχύρωσης της διάκρισης δεν είναι, ως όφειλε, η υπεράσπιση της ισότητας και η απαίτηση της αναγνώρισης. Αυτό που επιδιώκεται είναι απλώς η αντιστροφή της αυταρχικής λογικής σε μια στρατηγική ενσωμάτωσης ή, πιο σωστά, σταδιακής αδρανοποίησης της πολιτισμικής διαφοράς.

Το δίπολο αυτό, δηλαδή ο αυταρχικός διαχωρισμός απ' τη μια και η ψευτοπλουραλιστική ενσωμάτωση απ' την άλλη, καθόρισε και καθορίζει την εκάστοτε και κατά χώρα μειονοτική/διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική<sup>8</sup>. Εντός του πλαισίου που κατασκευάζει αυτό το δίπολο, η τελευταία αναλαμβάνει μια τεράστια ευθύνη: Να

<sup>8</sup> Κουζέλης Γ. (1997): όπ. π., σελ. 47.

παίζει κυρίαρχο ρόλο στην κατεύθυνση της καταστολής της κοινωνικής έντασης, της πρόληψης της αμοιβαίας αποξένωσης των ομάδων που συγκροτούν την κοινωνία και τελικά της εποικοδομητικής παρέμβασης στη διαδικασία κατασκευής ταυτοτήτων.

γ) Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία κατασκευής πλειονοτικής και μειονοτικής ταυτότητας: η ρητορική της πολυπολιτισμικότητας

Το πρόβλημα σήμερα στις δυτικές κοινωνίες δεν είναι τόσο η απουσία γενικευμένης συναίνεσης ως προς τα μορφωτικά ιδεώδη προς τα οποία υποτίθεται ότι είναι προσανατολισμένα στόχοι, περιεχόμενα και διαδικασίες της παιδαγωγικής πράξης σε θεσμικά παιδευτικά περιβάλλοντα, όσο η διάσταση απόψεων ως προς τη μέθοδο που θα διευθετούνται οι όποιες πολιτισμικές διαφορές.

Τα κατ' εξοχήν ερωτήματα που τίθενται εδώ είναι: Γιατί η διαφορετικότητα και τα όσα σχετίζονται μ' αυτήν (πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.) είναι στο επίκεντρο της συζήτησης τα τελευταία χρόνια παγκοσμίως; Πρόκειται άραγε για μια επί της ουσίας διερεύνηση, για μια αναζήτηση που καταδεικνύει πραγματική ανησυχία με κοινωνικό έρεισμα; Ή πρόκειται για την επιτυχή διάχυση ενός μύθου ο οποίος το μόνο που επιδιώκει είναι να εμφανίσει μια (πλαστή) εικόνα κρατών μη μεροληπτούντων υπέρ κάποιων αξιών και πολιτισμικών προσανατολισμών εντός των ορίων τους; Και μήπως τελικά ο υπόρρητος σκοπός αυτού του μύθου είναι η ενσωμάτωση του διαφορετικού (και τελικά η εξαφάνισή του) μέσω της λειτουργίας των κρατικών ιδεολογικών μηχανισμών και κυρίως της εκπαίδευσης;

Μια πραγματική αντιεξουσιαστική προσέγγιση της κοινωνίας με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό θα έπρεπε να προωθεί τον περιορισμό της ισχύος του (εθνικού) κράτους

δικαίου μέσω ενός διεθνιστικού λόγου περί γενικών οικουμενικών αρχών, στις οποίες υπάγεται και η αρχή της αναγνώρισης και της διατήρησης κάθε πολιτισμικής ταυτότητας.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό μεταφράζεται σε άρση της διαδικαστικής αρχής της πλειοψηφίας για τον καθορισμό των μορφωτικών ιδεωδών για το σύνολο των μαθητών.

Η μετουσίωση της άρσης αυτής σε πράξη θα σήμαινε:

- Αναγνώριση χώρου μειονοτικής επιρροής σε μαθητές διαφορετικούς, κατόχους ιδιαίτερου πολιτισμικού κεφαλαίου.

• Αναγνώριση στους μαθητές αυτούς του δικαιώματος της παράλληλης συνύπαρξης σε ισότιμη βάση και σεβασμό στην ανάγκη τους να αναδεικνύουν τα μορφωτικά ιδεώδη της δικής τους κοινότητας.

• Εξοβελισμό από το σχολείο κάθε κανονιστικού μηνύματος, κάθε τοποθέτησης δηλαδή του σχολείου υπέρ ή κατά κάποιων αξιακών συστημάτων, με την έννοια της τήρησης ίσων αποστάσεων απ' αυτά και με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός οικουμενικής αποδοχής αξιακού συστήματος.

Είναι δυνατόν όμως να ισχυριστεί κάποιος ότι μπορεί να λειτουργήσει ένας θεσμός - και μάλιστα θεσμός που αποτελεί κυρίαρχο μηχανισμό του κράτους- όπως είναι το σχολείο, χωρίς κανονιστική συναίνεση; Είναι δυνατό να αναμένει κανείς ότι μια πλειοψηφία, πολιτική ή πολιτισμική, που διαχειρίζεται την τύχη ενός κράτους, ενδέχεται να παραιτηθεί από την υπεράσπιση των πεποιθήσεών της μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα με προοπτική μάλιστα την παράλληλη και ισότιμη συνύπαρξη όλων των ιδεωδών στο κοινωνικό περιβάλλον που αυτή ορίζει;

Τότε προς τι όλο αυτό το σκηνικό περί πολυπολιτισμικότητας και ο προβληματισμός στον εκπαιδευτικό χώρο; Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό δεν μπορούν, όπως είναι

φυσικό, να ικανοποιήσουν αυτούς που έχουν εξιδανικεύσει τα πράγματα, παρουσιάζουν όμως ενδιαφέρον και σαφώς έχουν σημαντικό ειδικό βάρος:

⊙ Το σχολείο χρησιμοποιείται ως η ιδεολογική πλατφόρμα εφαρμογής της ρητορικής της πολυπολιτισμικότητας ώστε να διατηρηθούν υποτίθεται μειονοτικά πολιτισμικά κεφάλαια, στην πραγματικότητα όμως για να νομιμοποιηθούν οι άνισες επιδόσεις μεταξύ πλειονοτικών και μειονοτικών με ό,τι αυτό συνεπάγεται στον καθορισμό των αντίστοιχων κοινωνικών ταυτοτήτων τους<sup>9</sup>.

⊙ Επί πλέον, η ίδια η ρητορική της πολυπολιτισμικότητας είναι με τη σειρά της το ιδεολογικό υπόβαθρο στήριξης πρόσκαιρων πολιτικών και οικονομικών συμφερόντων που κάθε άλλο παρά σχετίζονται με τα λογιζόμενα ως πολιτισμικά κεκτημένα. Στην ουσία αυτό που επιδιώκεται είναι η εγκαθίδρυση ενός περιβάλλοντος κατ' επίφασιν προστασίας της πολιτισμικής ποικιλίας ώστε αυτό να μετουσιωθεί σε καθεστώς διατήρησης της οικονομικής και ταξικής ανισότητας.

Όλο αυτό το σκηνικό ενσωμάτωσης και κοινωνικού αποκλεισμού, όπως στήνεται χάρη και στην καθοριστική αρωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην πραγματικότητα επιδιώκει την αέναη ρητορική αναζήτηση σύνθετων και πολύπλοκων λύσεων ενός αναντίρρητα δύσκολου προβλήματος προκειμένου να αποπροσανατολίσει απ' αυτό που θα έπρεπε να είναι ο ένας και μοναδικός στόχος: Τη σύνθεση της διαφορετικότητας μέσα από ομαλές ενταξιακές διαδικασίες.

<sup>9</sup> Γκότοβος, Α. (2002): όπ. π., σελ. 86.

## 2) Η ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΟΥ «ΑΛΛΟΥ»

### α) Η καταγωγή των μεταναστών ως παράγων κοινωνικοποίησης

Η σύγχρονη οργάνωση της κοινωνίας ξεκινά από την επίγνωση πως τα κοινωνικά προβλήματα δεν μπορούν να επιλυθούν από τα άτομα. «Στα άτομα δεν προσφέρονται ίσες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής ανέλιξης, καθώς ο κοινωνικός χώρος είναι προδομημένος από αντιθετικά συμφέροντα τα οποία απορρέουν από τη θέση των ατόμων στην παραγωγή και οδηγούν σε οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες»<sup>10</sup>. Ταυτόχρονα, η απόδοσή τους ρυθμίζεται από παράγοντες που δεν εξαρτώνται πάντα από το άτομο και τις ικανότητές του. Τέτοιοι είναι το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο του ατόμου, η οικονομική και οικογενειακή του κατάσταση και κυρίως, αναφερόμενοι σε χώρες υποδοχής μεταναστών, η εθνοτική ή φυλετική καταγωγή του.

Στις χώρες αυτές η εθνοτική προέλευση των «ξένων» όχι μόνο αποτελεί ένα κυρίαρχο σχήμα μέσω του οποίου «εξηγείται» ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων αλλά χρησιμοποιείται ως σύνολο στατικών πολιτισμικών γνωρισμάτων τα οποία καθορίζουν ντετερμινιστικά και στα οποία αποδίδονται συμπεριφορές.

Ο ψυχολογικοποιητικός αυτός μηχανισμός, άρχισε να «λειτουργεί» αρχικά στις ΗΠΑ και κατόπιν στην Ευρώπη, μετά τη δεκαετία του '60. Σ' εκείνο το χρονικό σημείο άρχισε να δίδεται έμφαση στην καταγωγή των μεταναστών ως παράγοντος κοινωνικοποίησης και ν' αποκτά σημασία στις κοινωνικές επιστήμες η έννοια της εθνότητας. Η εισαγωγή

<sup>10</sup> Αλεξίου, Θ. (2002): *Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σελ. 389.

του όρου «εθνότητα» κρίθηκε αναγκαία ως αποτέλεσμα της αποτυχίας της αφομοιωτικής πολιτικής που ασκείτο ως τότε.

Η βασική υπόθεση που ίσχυε μέχρι τη δεκαετία του '60 στον επιστημονικό λόγο και την κοινωνική πράξη ήταν πως οι μοντέρνες κοινωνίες αποτελούν φορμαλιστικά-ορθολογικά συστήματα και δεν προϋποθέτουν για την αναπαραγωγή τους ένα συγκεκριμένο εθνοπολιτισμικό πλαίσιο. Πιστευόταν ότι «στο πλαίσιο της λειτουργικής διαφοροποίησης των μοντέρνων κοινωνιών, οι εθνοτικές διαφορές και οι εθνοτικές ταυτότητες θα έχαναν σταδιακά την υποκειμενική τους σημασία και στη θέση των πολιτισμικών δεσμών θα επικρατούσαν επικοινωνιακές διαδικασίες διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής (δίκαιο, δημοσιότητα, πολιτικός λόγος)»<sup>11</sup>.

Τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν όμως ακριβώς έτσι. Τα κινήματα των εθνοτικών ομάδων (ethnic revival) που αναπτύχθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '60 στις ΗΠΑ, οδήγησαν στην αμφισβήτηση της παραπάνω υπόθεσης και δημιούργησαν μια νέα πραγματικότητα: απέδειξαν τη μεγάλη συναισθηματική αξία που έχει η εθνοτική καταγωγή στον καθορισμό της συλλογικής ταυτότητας των μεταναστευτικών ομάδων και στην ερμηνεία της σημασίας των πολιτισμικών ιδιοτεροτήτων τους.

Αυτή η «νέα πραγματικότητα» ήταν που επέβαλε και την αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού ορισμένων εννοιών που σχετίζονταν με τη διάρθρωση των κλασικών κοινωνιών υποδοχής μεταναστών. Με την εισαγωγή του όρου «εθνότητα» στην (αμερικανική αρχικά) Κοινωνική Ανθρωπολογία καθιερώνεται μια στατική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτή ορίζεται ως ένα κοινωνικό σχήμα που απαρτίζεται από βιολογικά προσδιορισμένες συλλογικότητες οι οποίες αποτελούν μια σειρά απόλυτα διακριτών, κλειστών και ομοιογενών εθνοπολιτισμικών ομάδων.

<sup>11</sup> Γκόβαρης, Χ. (2001): Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, σελ. 119.

Η καθετοποιημένη αυτή προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας μπορεί σε κάποιο βαθμό να ικανοποιήσει τις αντιδράσεις των ethnic revivals (όπως και να το σκεφτεί κανείς ο όρος “εθνοτική ομάδα” ηχεί καλύτερα από τους όρους φυλή, ράτσα, βάρβαροι κ.λπ. που ακούγονταν ως τότε), ανήγαγε όμως τις όποιες πολιτισμικές διαφορές στο επίπεδο του γραφικού φολκλόρ αγνοώντας σκόπιμα τις ταξικές και πολιτικές διακρίσεις που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς<sup>12</sup>. Η καταγωγή των ομάδων αυτών και η σύνδεσή της

με τις ρίζες, τα βιώματα, τις μνήμες, τις παραδόσεις, το πολιτισμικό κεφάλαιο εν ολίγοις των μεταναστών απέκτησε μεν κοινωνιολογική υπόσταση, έγινε παράγοντας κοινωνικοποίησης, μιας κοινωνικοποίησης όμως με έντονα περιοριστικό και αποκλειστικό χαρακτήρα: η εθνότητα ορίστηκε ως ψυχολογικό ή βιολογικό φαινόμενο αναιρώντας έτσι την κοινωνική διάσταση της δράσης των υποκειμένων.

Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα ο όρος εθνότητα να μην υπογραμμίζει μόνο τον πολιτισμικό αλλά κυρίως το βιολογικό ντετερμινισμό της συμπεριφοράς των κοινωνικών ομάδων. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, η διαδικασία αποδοχής και ενσώματωσης των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων πέρασε ακριβώς μέσα απ’ αυτόν τον ψυχολογικοποιητικό μηχανισμό. Σ’ αυτό βεβαίως βοήθησε το γεγονός ότι η χώρα μας θεωρείται από την πλειοψηφία των πολιτών της ως χώρα με σχετική πολιτισμική και εθνική ομοιογένεια, οπότε στον προβληματισμό περί ξένων εθνοτικών ομάδων στο έδαφός της η υπεραπλούστευση της σύνδεσης βιολογικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών προέκυψε εύκολα: Οι Αλβανοί που ήρθαν στην Ελλάδα ήταν εγγενώς κλέφτες, οι Πολωνοί εργατικοί, οι Ρωσοπόντιοι έξυπνοι κ.λπ. Όμως η προσέγγιση των μεταναστευτικών ομάδων δεν έγινε μόνο μ’ αυτόν τον τρόπο, όπως θα δούμε παρακάτω.

<sup>12</sup> Αγγελόπουλος, Γ. (1997): Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες, στο: Σύγχρονα Θέματα, τ. 63, Αθήνα, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, σελ. 22.

## β) Εθνότητα και εθνοτική ομάδα

Ανεξάρτητα από τους λόγους και τις αιτίες που οδήγησαν στην καθιέρωση των όρων εθνότητα κι εθνοτική ομάδα και τις κοινωνικές συνέπειες που τους επέβαλαν, η χρήση τους έχει τη δική της δυναμική και τις δικές της συνέπειες. Συνέπειες που με τη σειρά τους οδηγούν στην ανάδειξη των επιστημονικών ορίων της χρήσης των όρων. Ο όρος εθνότητα παραπέμπει πιο άμεσα στο έθνος και μοιραία δημιουργεί συγχύσεις. Αντίθετα, ο νεολογισμός του όρου εθνοτική ομάδα σαφώς διακρίνει τα φαινόμενα.

Οι δύο όροι δεν διαφέρουν εννοιολογικά. Χαρακτηριστικό είναι ότι στα ελληνικά χρησιμοποιήθηκαν αμφότεροι για να αποδώσουν ως αντιδάνειο το «αγγλικό» ethnic group. Όμως, αν απ' τη μια μεριά ο όρος εθνότητα ορίστηκε ως ταυτότητα των ιδιαίτερων βιολογικών γνωρισμάτων μιας κοινωνικής ομάδας (όπως αναφέρθηκε ανωτέρω), μέσω της χρήσης του όρου εθνοτική ομάδα ίσως επιτεύχθηκε η απαιτούμενη υπέρβαση: Επιχειρήθηκε ν' αναδειχθούν οι πραγματικές αιτίες των διαδικασιών εθνοτικής διαφοροποίησης στις κοινωνίες υποδοχής μεταναστών, καθώς και οι διαδικασίες περιθωριοποίησης και αποκλεισμού εθνοτικών μειονοτήτων.

Έτσι, η εθνότητα, ως εθνοτική ομάδα πλέον, προοδευτικά κατανοείται ως κατεξοχήν κοινωνικό φαινόμενο. Προσδιορίζεται δε ως κοινωνική κατασκευή και το ενδιαφέρον εστιάζεται στο σύνολο εκείνων των κοινωνικών πρακτικών που χαράζουν σύνορα μεταξύ των ομάδων<sup>13</sup>. Ως κοινωνικές κατασκευές οι ομάδες αυτές, επηρεάζουν ριζικά τις κοινωνικές σχέσεις, διχοτομούν τον κοινωνικό χώρο στο Εμείς και το Αυτοί, «κατασκευάζουν» δηλαδή με τη σειρά τους τις διακρίσεις και τις διαφορές μεταξύ των

<sup>13</sup> Σημαντική προς αυτήν την κατεύθυνση υπήρξε η συμβολή των θεωρητικών θέσεων του κονστρουκτιβισμού, όπου η εθνότητα ορίζεται ως αποτέλεσμα ατομικών και συλλογικών διαπραγματεύσεων [βλ. Γκόβαρης, Χ. (2001): ό.π., σελ. 121].

ομάδων<sup>14</sup>/ Η εθνοτική συνείδηση διαμορφώνεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με μια άλλη εθνοτική ομάδα η οποία ορίζεται ως απόλυτα διαφορετική. Στο πλαίσιο μάλιστα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία φαίνεται να επιδιώκει την ύπαρξη δυναμικά μεταβαλλόμενων πολλαπλών ταυτοτήτων και τη μείωση των διακρίσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων του πληθυσμού, το αποτέλεσμα είναι ακριβώς το αντίθετο: «Η πολυπολιτισμικότητα οδηγεί στην παγίωση και δημιουργία συγκεκριμένων ταυτοτήτων με εμφανή και προσίδια χαρακτηριστικά, ενώ αναγκάζει στην επιλογή μίας μόνο ταυτότητας από τις διαθέσιμες, ακόμα και στην απόκτηση μίας όταν δεν υπάρχει»<sup>15</sup>. Ουσιαστικά δηλαδή το σύγχρονο πολυπολιτισμικό κράτος αντί να μειώσει διακρίσεις τονίζει διαφορετικές ταυτότητες.

Η προσέγγιση αυτή, της οποίας η πατρότητα ανήκει στο Νορβηγό Fredrik Barth<sup>16</sup>, όπως καθίσταται φανερό, δεν έλυσε τα προβλήματα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Συνέβαλε όμως καθοριστικά στο να πάψει η εθνοτική ταυτότητα να θεωρείται απλώς απόρροια κοινωνικών χαρακτηριστικών μιας ομάδας πληθυσμού και να γίνει αποδεκτή ως αποτέλεσμα κοινωνικών σχέσεων. Μετέθεσε έτσι το κοινωνιολογικό ενδιαφέρον από το πολιτισμικό περιεχόμενο των προσεγγιζόμενων εθνοτικών ομάδων, στα σύνορα και τις διαδικασίες που ορίζουν τις ομάδες αυτές και τις ταυτότητές τους. Έδειξε πως οι εθνοτικές ομάδες δεν έχουν μόνιμη και αέναη διαχρονική φύση αλλά ένα χαρακτήρα που μεταβάλλεται ανάλογα με τα εκάστοτε πλαίσια συνθηκών. Εν τέλει «απέδειξε ότι η ανάλυση του φαινομένου του εθνισμού (ethnicity)

<sup>14</sup> Barth, F.(1969): **Ethnic Groups and Boundaries**, Oslo University Press, Oslo, σελ. 30-34.

<sup>15</sup> Αγγελόπουλος, Γ. (1997): όπ. π., σελ. 22.

<sup>16</sup> Εκτός από το: Barth, F.(1969): όπ. π., βλ. επίσης:

-Barth, F.(1981): **Process and Form in Social Life**, Vol.1, Routledge, London.

-Barth, F.(1994): **Enduring and Emerging Issues in the Analysis of Ethnicity**, στον τόμο *The Anthropology of Ethnicity*, επιμέλεια H. Vermeulen-C. Govers, σελ. 11-32, Het Spinhuis, Amsterdam.

εύκολα μετατρέπεται σε ανάλυση του πολιτισμού ως πολιτικού συστήματος αν ο πολιτισμός προσληφθεί όχι ως ζώνη κοινών νοημάτων αλλά ως ζώνη διαφωνιών και αντιπαραθέσεων που ορίζονται με βάση το σύνορο»<sup>17</sup>.

Η παραπάνω προσέγγιση αν και φαίνεται να παραβλέπει την ιστορική δυναμική των εθνοτικών ομάδων, ν' αγνοεί τον παράγοντα του κράτους και των ανισοτήτων εξουσίας και να υποτιμά τις λογικές ικανότητες των ατόμων-φορέων κοινωνικής δράσης,

εντούτοις, συνεισέφερε σημαντικά στη συσχέτιση εθνοτικών διακρίσεων και στιγματισμού. Δεν είναι οι εθνοτικές διαφορές που οδηγούν στον στιγματισμό αλλά είναι ο στιγματισμός, οι διακρίσεις και η αναγκαιότητα νομιμοποίησής τους οι αιτίες κατασκευής των εθνοτικών διαφορών. Με άλλα λόγια «οι διακρίσεις και οι διαχωρισμοί δεν μπορούν να ερμηνευθούν αποκλειστικά με αναφορά στην “αντικειμενικότητα” των εθνοτικών διαφορών αλλά έχουν τη δική τους δυναμική και τις ιδιαίτερες αιτίες τους»<sup>18</sup>.

Έτσι λοιπόν μπορεί να εξηγηθεί η τάση της πλειονοτικής ομάδας να αντιτίθεται στο διαφορετικό, να συγκροτείται γύρω απ' το ταυτόσημο και να ομογενοποιεί, παραβλέποντας διαφορές φύλου, τάξης, κοινωνικού ρόλου, εθνότητας και συνενώνοντας αυτές τις αντιθέσεις με το να προάγει πάνω απ' όλα την πλειονοτική ταυτότητα. Διότι αυτό που επιδιώκει είναι να δίδεται έμφαση «σ' αυτά που χωρίζουν» κι όχι «σ' αυτά που ενώνουν» οπότε και η διαδικασία αξιολόγησης προδιατίθεται θετικά μόνο απέναντι στο «οικείο» και στο «όμοιο»<sup>19</sup>. Ταυτόχρονα καθορίζει με τέτοιο τρόπο τις κανονικότητες της κοινωνικής συνεύρεσης (καθιερώνοντας τα μέσα κατηγοριοποίησης ανθρώπων και των «φυσιολογικών» γνωρισμάτων για κάθε κατηγορία), ώστε, μόλις το διαφορετικό

<sup>17</sup> Αγγελόπουλος, Γ. (1997): όπ. π., σελ. 20.

<sup>18</sup> Γκόβαρης, Χ. (2001): όπ. π., σελ. 123.

<sup>19</sup> Αβραμοπούλου, Ε. & Καρακατσάνης, Λ. (2002) : Διαδρομές της ταυτότητας: Από τη Δ. Θράκη στο Γκάζι, στο ΘΕΣΣΕΙΣ, τ. 79 (6/2002), σελ. 128-130.

εμφανιστεί, να μετατραπούν οι πρώτες εντυπώσεις σε κανονιστικές προσδοκίες και στη συνέχεια σε ευλόγως προβαλλόμενες αξιώσεις έναντι αυτού<sup>20</sup>.

γ) *Εθνοτικός ετεροπροσδιορισμός (εθνοτικοποίηση) και αυτοπροσδιορισμός (αυτοεθνοτικοποίηση)*

Στον επιστημονικό λόγο η διαδικασία κατασκευής των εθνοτικών ομάδων, ως κλειστών πολιτισμικών ομάδων με συγκεκριμένες διαφορές ως προς τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, αποδίδεται με τον όρο «εθνοτικοποίηση». Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία διαμόρφωσης και αναπαραγωγής στερεοτυπικών γνωρισμάτων που αποδίδει η πλειονοτική ομάδα στις μειονότητες. Στη διαδικασία αυτή και προκειμένου περί μεταναστών:

- Οι πραγματικές εμπειρίες των μελών της πλειοψηφίας για τους μετανάστες δεν διαδραματίζουν σχεδόν κανένα ρόλο. Ο τρόπος ζωής των ομάδων που περιθωριοποιούνται ερμηνεύεται ως συνέπεια των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους. Οι ομάδες αυτές εντάσσονται σ' ένα σύστημα «κοινωνικής λειτουργικοποίησης» όπου η ύπαρξή τους αποτελεί σταθερό και φυσικό (ιστορικό) καθεστώς και οι ιδιαιτερότητές τους μία κατάσταση που εκ φύσεως προσιδιάζει σε ορισμένους πληθυσμούς.
- Ενεργοποιείται μηχανισμός στιγματισμού ο οποίος στοχεύει στον αποκλεισμό των μεταναστών από συγκεκριμένα κοινωνικά αγαθά όπως η εργασία, η κοινωνική πρόνοια και η εκπαίδευση. Ο μηχανισμός αυτός συνήθως δεν δρα

<sup>20</sup> Goffman, E. (2001): όπ. π., σελ. 64.

άμεσα, καθώς επίσημα ουδείς αποδέχεται την ύπαρξή του, έμμεσα όμως ενεργοποιείται μέσω της αναβίωσης και της διαρκούς χρήσης «εθνοτικού» λόγου.

- Η εθνότητα αποτελεί, εκτός από σημείο αναφοράς για τη συγκρότηση συλλογικών ταυτοτήτων, κριτήριο μονοπωλιακής διαχείρισης κοινωνικών πόρων και νομιμοποίησης κοινωνικού αποκλεισμού.

- Οι εθνοτικές ταυτότητες δεν είναι στατικές, αλλά υπόκεινται, ως κοινωνικές κατασκευές, σε μια διαδικασία διαρκούς εξέλιξης.

Στην παραπάνω διαδικασία αντανακλώνται η αξιολόγηση, ο καθορισμός και η τυποποίηση των διαφορών όπως αυτά γίνονται απ' την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα. Στον αντίποδα, η υποκειμενική νοηματοδότηση των εθνοτικών ταυτοτήτων εξαρτάται άμεσα απ' την «προσφορά» εθνοπολιτισμικών προτύπων ταύτισης και απ' τον τρόπο πρόσληψης των προσφορών αυτών από τα υποκείμενα. *«Οι αναφορές των μεταναστών στην εθνοτική τους καταγωγή και η νοηματοδότηση της τελευταίας ως βασικού γνωρίσματος της κοινωνικής τους ταυτότητας, δεν αποτελούν προϊόν νοσταλγίας και μιας αυτονόητης συναισθηματικής πρακτικής, αλλά σχετίζονται κυρίως με τον τρόπο αντιμετώπισής τους και τις εμπειρίες τους στη χώρα υποδοχής»<sup>21</sup>*. Οι εμπειρίες αυτές που γίνονται αιτία στιγματισμού αλλά και πλαίσιο δυνατοτήτων κοινωνικής και πολιτισμικής δράσης, δίνουν τη δυνατότητα στο μετανάστη να βιώσει την εθνοτική του καταγωγή και συνιστούν εθνοτικό αυτοπροσδιορισμό, ό,τι δηλαδή αποδίδεται με τον όρο «αυτοεθνοτικοποίηση». Αυτή αποτελεί τη μοναδική εναλλακτική συγκρότηση μιας διακριτής κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας.

Δεν είναι ασφαλώς όμως μόνο οι εμπειρίες στη χώρα υποδοχής αυτές που αυτοπροσδιορίζουν εθνοτικά το μετανάστη. Στη νοηματοδότηση της

<sup>21</sup> Γκόβαρης Χ. (2001): όπ. π., σελ 124.

αυτοεθνοτικοποίησης του τελευταίου, σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο η σχέση του με την εθνοτική του ομάδα, όσο και οι επιβαλλόμενες πρακτικές διαφοροποίησης και διαχωρισμού. Σε κάθε περίπτωση, ακόμα και όταν πρόκειται για δύσκολα αφομοιούμενες ομάδες (π.χ. μουσουλμάνοι), οι κοινότητες των μεταναστών δεν αποτελούν αντίγραφα των εκάστοτε χωρών προέλευσής τους. Αυτός είναι άλλωστε ο λόγος που μας επιτρέπεται να μιλούμε περί «κοινωνίας μεταναστών» εστιάζοντας στον ιδιαίτερο πολιτισμό που αναπτύσσουν αυτοί στη χώρα υποδοχής.

Οι δυο διαδικασίες ουσιαστικά αποτελούν τις όψεις του ίδιου νομίσματος. Ενός νομίσματος που ταυτίζεται με την «ολοκληρωτική δομή της κοινωνίας» την οποία περιέγραφε ο Georg Simmel και η οποία ως επίσημο κοινωνιολογικό δεδομένο συμπεριλαμβάνει τόσο αυτόχθονα μέλη του συνόλου όσο και τα ξένα προς αυτό, δηλαδή τα έξω απ' αυτό<sup>22</sup>. Ο περιοριστικός δε χαρακτήρας αυτών των διαδικασιών και το ιδιάζον μοντέλο αλληλεπίδρασης που τις δένει, είναι αυτά που κατακερματίζουν την κοινωνία, που κατηγοριοποιούν σε αποκλεισμένους και μη και που τελικά «νομιμοποιούν» το διαφορετικό προκειμένου να θεσπιστούν ανακουφιστικά αλλά, κυρίως, κατασταλτικά μέτρα γι' αυτό<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Simmel, G. (1971): **The Poor** από το: *On Individuality and Social Forms* [μτφ. απ' τα γερμανικά: Claire Jacobson, τίτλος πρωτοτύπου *Der Arme* στο: *Sociologie*, Munich and Leipzig: Duncker & Humblot, 1908], Chicago, The University of Chicago Press, σελ. 7.

<sup>23</sup> Πετράκη, Γ. (1998): **Κοινωνικός αποκλεισμός: παλαιές και νέες «αναγνώσεις» του κοινωνικού προβλήματος**, στο: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα, συλλογικός τόμος εισηγήσεων 6<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, σελ. 19-24.

#### δ) Πολιτισμός και διαπολιτισμικότητα

Η έννοια πολιτισμός πρωτοχρησιμοποιείται στις αρχές της συγκρότησης των αστικών κοινωνιών καθώς αναπτύσσεται η συνείδηση για τη σημασία της ανθρώπινης δράσης στη συγκρότηση του κοινωνικού κόσμου. Σταδιακά, ο πολιτισμικός διαχωρισμός αποκτά λειτουργικότητα στην κατασκευή των κοινωνικών ομάδων και στον ανταγωνισμό για την απόκτηση οικονομικών προνομίων και αγαθών. Έτσι, υποχωρεί η στατική αντίληψη που αρχικά επέβαλαν οι κατηγοριοποιήσεις της Εθνολογίας και όρισαν τον πολιτισμό ως σύνολο ιστορικά διαμορφωμένων και απόλυτα διακριτών συλλογικών συμπεριφορών. Μετά το 1750 ο όρος πολιτισμός αποκτά τη σημασία που περίπου τού αποδίδουμε και σήμερα, δηλαδή κατηγορία αντίληψης και περιγραφής των κοινωνικών διαφορών. Ταυτόχρονα η έννοια μετεξελίσσεται από επιστημονικό εργαλείο περιγραφής της πραγματικότητας σε κοινωνική πραγματικότητα, καθώς χρησιμοποιείται πλέον και ως σημείο αναφοράς στον αυτοκαθορισμό κοινωνικών ταυτοτήτων.

Αυτό που στις μέρες μας καθίσταται σαφές είναι πως ο πολιτισμός δεν μπορεί να οριστεί πλέον ως σύνολο δεδομένων αξιών και προσανατολισμών. Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν είναι δυνατό να ερμηνεύονται ως αποτέλεσμα επιβιώσεων του παρελθόντος οι οποίες οφείλονται σε καθυστερήσεις από τη γενική εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας. Κάθε ομάδα παράγει και αναπαράγει πολιτισμό σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον όπου μέσα από συγκρούσεις και συνεχείς διαπραγματεύσεις καθορίζονται τα νοήματα των πολιτισμικών συμβόλων (ιδεών, αξιών, εννοιών, αντικειμένων).

Θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τις πολιτισμικές κατηγορίες αυτόνομες ή αποτελέσματα παρθενογένεσης; Η απάντηση είναι κατηγορηματικά όχι. Οι όποιες

διαμορφώσεις, συντελέστηκαν πάντα εντός ενός ή περισσότερων ασφυκτικών πλαισίων τα οποία επέβαλαν η ορισμένη κατανομή εξουσίας, η διαδικασία επιβολής και παγίωσης οποιουδήποτε καθεστώτος και η εκάστοτε ιστορική συγκυρία<sup>24</sup>. Μέσα στη συνθετότητα των πλαισίων αυτών οι πολιτισμικές κατηγορίες δομήθηκαν ή αποδιαρθρώθηκαν, ενισχύθηκαν ή ατόνησαν, τροποποιήθηκαν ή μετεξελίχθηκαν. Κατά συνέπεια θα πρέπει να θεωρήσουμε ως αυτονόητη τη μετεξέλιξη του πολιτισμού, στην περίπτωση που οι

---

συνθήκες διαβίωσης των υποκειμένων αλλάζουν. Υπ' αυτήν την έννοια «ο πολιτισμός των μεταναστών δεν είναι σε καμία περίπτωση ο πολιτισμός των ξένων αλλά αντιθέτως όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής αφού αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού»<sup>25</sup>.

Η παραπάνω ανάλυση και η άποψη περί πολιτισμού που κατατέθηκε, θ' αποτελέσει πιστεύουμε, χρήσιμο εργαλείο εννοιολόγησης ενός πολυχρησιμοποιημένου στις μέρες μας όρου, αυτού της διαπολιτισμικότητας. Ας μας επιτραπεί όμως εδώ να κάνουμε κάποιες διευκρινίσεις που έχουν (και) γλωσσική διάσταση:

-Ο όρος «διαπολιτισμικός», στα ελληνικά τουλάχιστον, χρησιμοποιείται ως επιθετικός προσδιορισμός στα ουσιαστικά εκπαίδευση, αγωγή, αντίληψη κ.λπ., δηλαδή συγκεκριμένα πεδία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αναγκαιότητα της χρήσης του παραπάνω επιθέτου ήταν προγενέστερη εκείνης του σχετικού ουσιαστικού (διαπολιτισμικότητα).

---

<sup>24</sup> Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σελ. 28-29.

<sup>25</sup> Γκόβαρης, Χ. (2001): όπ. π., σελ 136-137.

-«Διαπολιτισμός» ή «Διαπολιτισμικότητα»; Όταν προέκυψε η ανάγκη μετάφρασης του διεθνούς όρου interculturalism στα ελληνικά, το ουσιαστικό αυτό αποδόθηκε από άλλους ως διαπολιτισμός κι από άλλους ως διαπολιτισμικότητα. Επικράτησε το δεύτερο ως πλέον δόκιμο.

«Διαπολιτισμικότητα» και «Πολυπολιτισμικότητα». Οι έννοιες είναι συναφείς και πολλές φορές καλούνται (και στο παρόν κείμενο) να αποδώσουν το ίδιο πράγμα.

Υπάρχει όμως μια σαφής διαφορά μεταξύ τους: «Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα συνήθως υπονοείται ένας απλός χαρακτηρισμός της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο διαπολιτισμικότητα εκφράζεται η σχέση και οι συσχετισμοί μεταξύ των πολιτισμών»<sup>26</sup> Ασφαλώς η έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι πολύ περισσότερο στατική απ' αυτή της διαπολιτισμικότητας, γι' αυτό και προτιμάται η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού διαπολιτισμικός σε μια σειρά από δραστηριότητες του πεδίου της εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική αντίληψη για την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση του ατόμου δεν εξαντλείται στη μετάδοση εμπειριών, γνώσεων, παραδόσεων και αξιών. Αναδεικνύει την ιστορική διάσταση του πολιτισμού αποδίδοντάς του το χαρακτήρα της παραγωγικής διαδικασίας πολιτισμικών αγαθών μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή. Εντοπίζει τις πολιτικές διαστάσεις μιας σειράς συγκρούσεων και ασυμμετριών που επικρατούν τόσο στο εσωτερικό των πολιτισμών όσο και μεταξύ των πολιτισμών και είναι εν κατακλείδι ο κινητήριος μοχλός των μηχανισμών εκείνων που άπτονται της διαλεκτικής των διαδικασιών κοινωνικής ένταξης και αποκλεισμού.

<sup>26</sup> Κανακίδου, Ε.- Παπαγιάννη, Β. (1998): Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, σελ... 21.

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική προσέγγιση της σύγχρονης κοινωνίας αποτελεί τον μοναδικό δρόμο προκειμένου να αποφευχθεί η αντιμετώπιση του πολιτισμού στατικά και η ερμηνεία (όπως και η διαχείριση) της κοινωνικοπολιτισμικής διαφορετικότητας ως αποτέλεσμα μόνο πολιτισμικών διαφορών. Σ' αυτό, όπως θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε παρακάτω, η εκπαίδευση, ενώ μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα, μάλλον αποτυγχάνει.

### 3) ΤΑ ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Τα προβλήματα που προέκυψαν από τις αλληλεπιδράσεις της πλειονοτικής ομάδας και των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα αλλά και από τη γενικότερη προσπάθεια διαχείρισης των ενδοομαδικών διαφορών σ' αυτήν, οδήγησαν σε αρκετές σχετικές προσεγγίσεις. Αυτές συνοψίζονται σε πέντε κύρια μοντέλα που θ' αναλυθούν εδώ εν περιλήψει και που είναι: Το μοντέλο αφομοίωσης, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο<sup>27</sup>.

#### α) Το μοντέλο αφομοίωσης

Η αφομοιωτική προσέγγιση, θεωρώντας το έθνος ως ενιαίο και αναπόσπαστο από πολιτική και πολιτισμική άποψη σύνολο, επιβάλλει την απορρόφηση των πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικών ομάδων από τον αυτόχθονα ομοιογενή πληθυσμό. Η διαφορετικότητα οφείλει να πάψει να υφίσταται ώστε να μπορέσει να συμμετάσχει

<sup>27</sup> Βλ. σχετικά:

-Νικολάου Γ.(2000): Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 119-135.  
-Γεωργογιάννης Π. (1997): Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σελ. 45-46.  
-Μάρκου, Γ. (1996): Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΓΓΛΕ, Αθήνα, σελ. 1.  
-Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): όπ. π., σελ. 37-64.

ισοδύναμα στη διατήρηση της κοινωνίας κι επομένως να ωφεληθεί από τ' αγαθά της. Η αφομοιωτική διαδικασία είναι η μόνη που ανοίγει επωφελή δρόμο συμμετοχής στην κοινωνικοοικονομική κινητικότητα μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας.

Στο θεωρητικό επίπεδο βεβαίως η αφομοίωση δεν είναι υποχρεωτική. Οι υποστηρικτές της δεν αντιτίθενται επίσημα στη διατήρηση «διαφορετικών» γνωρισμάτων μέσω της διδασκαλίας, της μητρικής γλώσσας π.χ. μιας μεταναστευτικής

---

ομάδας -με δικά της μέσα όμως, αφού οι ομάδες αποκλείονται ή καλύπτονται συμβολικά από το δημόσιο χρήμα προκειμένου να συντηρήσουν πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (τη γλώσσα τους π.χ.). Ούτως ή άλλως πάντως, στην πράξη, η αφομοίωση επιβάλλεται ως ο μοναδικός δρόμος επιβίωσης της διαφορετικότητας, με πλέον σύννητες αποτέλεσμα όμως τη μη ένταξη και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Γιατί θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένο ότι, από τη στιγμή που τα κριτήρια τα οποία θέτει το επίσημο κράτος στους «διαφορετικούς» πολίτες του προκειμένου να τους αποδεχτεί ως ισότιμους είναι δυσανάλογα με τις δυνατότητες που παρέχουν οι πραγματικές συνθήκες ζωής αυτών των πολιτών, το αποτέλεσμα είναι μάλλον προδιαγεγραμμένο.

#### *β) Το μοντέλο ενσωμάτωσης*

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η πολιτισμική επιρροή σε μια χώρα υποδοχής δεν ασκείται μονοσήμαντα και μόνο σε βάρος μιας μεταναστευτικής ομάδας. Η τελευταία ασκεί επίδραση στην κυρίαρχη ομάδα ενώ ταυτόχρονα γίνεται αποδεκτή η υπάρχουσα παράδοσή της (θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική κ.λπ.) ώστε αυτή να αποτελέσει μέρος μιας νέας εθνικής ταυτότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο η κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα «ανοίγεται» προς το διαφορετικό, επικοινωνεί με τους πολιτισμικούς

και ιστορικούς παράγοντες που το διαμορφώνουν και τελικά το αποδέχεται επιτρέποντάς του να ενταχθεί. Βέβαια, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που «αποδέχεται» να ενσωματωθεί και δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας.

Παρά το ότι καθίσταται εύκολα φανερή η επίδραση του γενετικού μοντέλου της κοινωνικής ψυχολογίας και της καινοτομικής διάστασης της μειονοτικής επιρροής που

---

αυτό εισήγαγε<sup>28</sup>, η έμφαση στην ενσωματωτική προσέγγιση εξακολουθεί να δίνεται στην κατεύθυνση της δημιουργίας μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας. Ακόμα και όταν στα προγράμματα ενσωμάτωσης εισάγονται πολιτισμικές πλευρές των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού.

Σε τελική ανάλυση τα όρια διάκρισης μεταξύ αφομοιωτικού μοντέλου και μοντέλου ενσωμάτωσης δεν είναι απολύτως ορατά, σε σημείο που ο δεύτερος όρος να θεωρείται ότι αποτελεί μετεξέλιξη του άλλου και προϊόν εξορθολογισμού.

#### γ) Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στα μέσα της δεκαετίας του '70 διαπιστώνεται σταδιακά η αδυναμία των δυο προηγούμενων μοντέλων να δώσουν ουσιαστική λύση στα προβλήματα πολιτισμικής συνύπαρξης και κοινωνικής συνοχής. Η μείωση της άγνοιας που γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας αλλά και η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πεδίου στο οποίο θα συνυπάρχουν και θ' αναπτύσσονται πολιτισμοί χωρίς να κινδυνεύει η ενότητα

---

<sup>28</sup> βλ. Moscovici, S. (1981): *Καινοτομία και μειονοτική επιρροή*, στο: *Η Κοινωνική Επιρροή*, επιμέλεια-εισαγωγή Στάμου Παπαστάμου, Αθήνα 1989, εκδ. Οδυσσέας, σελ. 255-268.

και η συνοχή του, προβάλλουν ως επιτακτικές πλέον κοινωνικές ανάγκες. Παρατηρείται λοιπόν μια μετατόπιση από εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Ως συνέπεια αυτής της αντίληψης προωθούνται σε πολλές χώρες προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί πλέον μόνο το κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο αλλά και οι μειονοτικοί πολιτισμοί χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο.

Η αντίληψη αυτή ασφαλώς έφερε ένα βήμα πιο μπροστά τη σύγχρονη κοινωνία. Διέπραξε όμως ένα βασικό σφάλμα: Θεώρησε ότι ο πολιτισμός ως κυρίαρχη έννοια μπορεί να ειπωθεί ως άθροισμα επί μέρους πολιτισμών. Όμως οι πολιτισμοί -τα πολιτισμικά στοιχεία δηλαδή- μεταβιβάζονται ή αποκτιούνται<sup>29</sup>, ενώ ο πολιτισμός είναι ένα ιδανικό που υπερβαίνει τους εθνικούς πολιτισμούς. Η λογική της πολυπολιτισμικής προσέγγισης προϋπέθεσε τον πολιτισμό ως πρωταρχική κατηγορία κοινωνικής ανάλυσης και απογύμνωσε τους επί μέρους πολιτισμούς από ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες. Τους αφαίρεσε έτσι τη δυναμική των σχέσεων μέσα από τις οποίες αυτοί εξελίσσονται, τους ιδιαιοποίησε τονίζοντας τις διαφορές τους, τους εξωτικοποίησε και τελικά μάλλον αναίρεσε τον ίδιο το στόχο της: η προσπάθεια διατήρησης της «διαφορετικής» πολιτισμικής ταυτότητας καλλιέργησε ανισότητες και εμπόδισε αλληλεπιδράσεις.

---

<sup>29</sup> Κατά το Frey, τα πολιτισμικά στοιχεία μεταβιβάζονται στα μέλη του συστήματος με τη μορφή προσδοκιών μέσα από κοινωνικοποιητικές διαδικασίες και με τρόπο άμεσα εξαρτημένο από τη συγκεκριμένη κατάσταση και τη θέση των ατόμων. [βλ. Κανακίδου, Ε. (1997): *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, σελ. 29].

δ) Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 το πρόβλημα της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης τέθηκε πλέον και σε θεσμική βάση. Οι υποστηρικτές του, έθεσαν για πρώτη φορά την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους, ανεξάρτητα από εθνική ή φυλετική προέλευση. Θεώρησαν την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση, που

περιλαμβάνει όλες τις πλευρές της κοινωνικής ζωής. Κατά συνέπεια απαίτησαν το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν το ρατσισμό και κατ' επέκτασιν την κοινωνική ανισότητα.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, επηρεασμένο σαφώς από τις νεομαρξιστικές ιδέες που είχαν βρει σημαντική απήχηση εκείνη την περίοδο (των Althusser, Gramsci κ. ά.), ουσιαστικά αρνείται να νομιμοποιήσει την κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από θεσμούς στο όνομα κάποιων καθολικών προαπαιτούμενων της κοινωνικής δράσης και της κοινωνικής συνοχής. Επιχειρεί μια βαθιά και ουσιαστική προσέγγιση στο πρόβλημα της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης αποδίδοντας στο κράτος, ως κυριότερη πηγή θεσμικού ελέγχου που είναι, την ευθύνη διαμόρφωσης όλων εκείνων των ιδεολογικών μηχανισμών που ελέγχουν τους θεσμούς και που παράγουν και αναπαράγουν ιδεολογίες όπως είναι ο ρατσισμός.

Η βασικότερη κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο αυτό έχει να κάνει με τη θεώρηση του κράτους ως ενοποιημένης ολότητας που έχει πλέον αποκτήσει ουσιοκρατικά χαρακτηριστικά και αδυνατεί ν' αναλύσει αφενός μεν τις δυναμικές της κρατικής δράσης σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και διαφορετικά θεσμικά πεδία, αφετέρου δε τις τριβές, τις παλινδρομήσεις και τις αντιφάσεις στις λειτουργίες του κράτους.

ε) Το διαπολιτισμικό μοντέλο

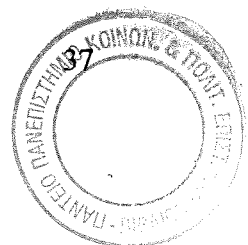
Το διαπολιτισμικό μοντέλο σαφώς αποτελεί μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Προέκυψε τις δύο τελευταίες δεκαετίες αφενός μεν ως ανάγκη αντιμετώπισης του φαινομένου της διαρκώς αυξανόμενης μετακίνησης πληθυσμών μεταξύ κρατών και ηπείρων, αφετέρου δε ως υποχρέωση υπέρβασης της πολιτικής «ίσων ευκαιριών αλλά

άνισων προϋποθέσεων». Η περιχαράκωση της διαφορετικότητας και η ανισότητα αντιπαράθεσής της με τον κυρίαρχο πολιτισμό, οδήγησε στην αναγκαιότητα μιας αξιωματικής προσέγγισης της κοινωνίας. Τρία είναι κατά το Μιχάλη Δαμανάκη<sup>30</sup> τα αξιώματα που υποχρεωτικά θέτει αυτή η προσέγγιση (δηλ. η διαπολιτισμική θεωρία):

- α) - το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών
- β) - το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- γ) - το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών σ' ένα πλαίσιο εξασφάλισης ίσων προϋποθέσεων.

Η διαφορά εντοπίζεται εδώ στην εισαγωγή ενός συστήματος σκέψης που αποδέχεται ότι οι τρόποι ζωής και οι αξίες των ανθρώπων είναι διαφορετικές και που λειτουργεί έτσι ώστε να επιτρέψει την ισότητα των ευκαιριών όλων, προκειμένου να διαδραματίσουν ένα πλήρη ρόλο στην κοινωνία. Κάθε κοινωνική τάξη αναπτύσσει τα δικά της πολιτισμικά πρότυπα. Όμως η κυρίαρχη τάξη έχει τη δύναμη ν' αποδίδει ανώτερη αξία στη δική της πολιτισμική κληρονομιά επωφελούμενη έτσι από τις σχετικές συνέπειες. Το ίδιο βεβαίως συμβαίνει και με τον κυρίαρχο πολιτισμό. Στόχος εδώ είναι να υπάρξουν

<sup>30</sup> Δαμανάκης, Μ. (1998): *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σελ. 103.



θεσμικά και κοινωνικά προγράμματα ώστε να αυξηθεί η συμβατότητα ανάμεσα στους μειονοτικούς και τον κυρίαρχο πολιτισμό και, υπ' αυτούς τους όρους (που είναι πλέον ταξικοί όροι), να εξασφαλισθεί ισότητα ευκαιριών σε όλους.

Στη βάση αυτής της αντίληψης βρίσκεται η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος παράγοντας κοινωνικής αλλαγής προς την παραπάνω κατεύθυνση. Μια εκπαίδευση εδραιωμένη στις ανάγκες της διαπολιτισμικότητας μπορεί πράγματι να

παίξει ένα αντισταθμιστικό ρόλο αντιμετώπισης κοινωνικών προβλημάτων και υπέρβασης πολιτισμικών ανισοτήτων. Με το ρόλο αυτό άλλωστε ασχολείται και η παρούσα, επισημαίνοντας πάντως ότι, πέρα από την εκπαίδευση, υπάρχουν χώροι, όπως οι επιχειρήσεις και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, όπου η διαπολιτισμική θεωρία μπορεί ν' αναδειχθεί σ' ένα σημαντικό εργαλείο τόσο ανάλυσης όσο και δράσης μέσα σε κοινωνίες των οποίων πλέον ο ιστός συντίθεται από πολλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους πληθυσμούς.

✓ Αλλά όλα αυτά πρέπει να γίνουν χωρίς υπερβολές, με προσοχή, ρεαλισμό και ψυχραιμία, καθώς πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος «νομιμοποίησης» της διαφορετικότητας μέσω της υποκριτικής αποδοχής της<sup>31</sup>. Ο ενταξιακός ρόλος της διαπολιτισμικότητας έγκειται στο να καθοδηγήσει τους «διαφορετικούς» σωστά και εκ του ασφαλούς στο δρόμο που ήδη έχουν πάρει, δηλαδή τη συμμετοχή τους στα «αγαθά» του πλειονοτικού πολιτισμού (του οποίου θέλουν δεν θέλουν μετέχουν), να τους προφυλάξει από τα «στραβά» του (ναρκωτικά, ψυχοφάρμακα κ.λπ.), να ορίσει ένα ποιοτικό πλαίσιο ζωής

<sup>31</sup> Το παράδειγμα της πρόσφατης τοποθέτησης της γαλλικής άκρας δεξιάς στο θέμα είναι χαρακτηριστικό: Αποφασισμένη να αποκλείσει κάθε τι το διαφορετικό και να το ξαποστείλει στην κουλτούρα του με μόνο στόχο να διατηρηθεί ακραιφνής η μυθική γαλλική πολιτισμική ταυτότητα και οι πατροπαράδοτες παραδόσεις της, ζήτησε υποκριτικά με τη σειρά της το δικαίωμα των μεταναστών στη διαφορετικότητα, να μείνουν δηλαδή στην κουλτούρα τους, να κάνουν στροφή στις ρίζες τους και, κάνοντάς το αυτό, να... επιστρέψουν στη συνέχεια στην πατρίδα τους. [Pierrot, A. (1995): **A propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la theorie et de la pratique**, CNDP, 102, στο: *Νικολάου Γ. (2000):* όπ. π., σελ. 133].

προσβάσιμο σε όλους (επιτέλους κάποτε πρέπει να συμφωνήσουμε όλοι πάνω σ' αυτόν τον πλανήτη σε μια μίνιμουμ βάση αποδοχής ή απόρριψης εθιμικών χαρακτηριστικών, δεν είναι δυνατό π.χ. να θεωρούμε την κλειτοριδεκτομή ως πολιτισμική διαφορετικότητα και να την αποδεχόμαστε) και να τους συνδράμει στη δημιουργία ομαλών συνθηκών ανταπόκρισης στα κανονιστικά πρότυπα της κοινωνίας υποδοχής.

6) Διότι «η επιτυχία ενός ατόμου ή μιας μειονοτικής ομάδας ν' ανταποκριθεί σε τέτοια κανονιστικά πρότυπα δεν είναι μόνο ζήτημα "καλής θέλησης". Είναι ζήτημα κατάστασης, η καλή θέληση δεν αρκεί, είναι ζήτημα προσαρμογής και πάντως όχι υπακοής. Μόνο κάνοντας την παραδοχή ότι το άτομο πρέπει να γνωρίζει και να κρατά τη θέση του, μπορεί να βρεθεί στην ηθελημένη δράση ένα ακριβές ισοδύναμο της κοινωνικής κατάστασης του ατόμου»<sup>32</sup>. Και τελικά μόνο έτσι αυτό το «ακριβές ισοδύναμο» μπορεί να μεταφερθεί από την ουτοπία στην πραγματικότητα.

#### 4) ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Να σημειώσουμε εξ αρχής κάτι: Η διαπολιτισμική αγωγή δεν απευθύνεται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και στους γηγενείς<sup>33</sup>. Η διαφορετικότητα εδώ δεν έχει συγκεκριμένη ταυτότητα, δεν είναι μειονέκτημα που πρέπει να εξαλειφθεί αλλά μια πραγματικότητα που πρέπει να την κοιτάξει κανείς ίσα στα μάτια για την ομαλή συνύπαρξή της με το επικρατές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως «το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σ' όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν

<sup>32</sup> Goffman, E. (2001): όπ. π. σελ. 211.

<sup>33</sup> Παπαδοπούλου, Σ. (2002): Η αυτοαντίληψη των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στα Δημοτικά Σχολεία, διπλωματική εργασία, Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου, σελ. 72.

διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής»<sup>34</sup>. Στοχεύει δε «στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα»<sup>35</sup>.

Στο θεωρητικό επίπεδο όλα ακούγονται ωραία. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά αναλυτικά

προγράμματα και την προσέγγιση της συνύπαρξης στο σχολείο μαθητών με πολιτισμικές διαφορές, ως ευτυχούς συγκυρίας για το μετασχηματισμό της κοινωνίας στην κατεύθυνση της ανεκτικότητας και της αλληλοαποδοχής. Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει:

1) • Να παίρνουν υπόψη τους τις κατά τόπους πολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες σε συνδυασμό με τις γεωγραφικές. Αυτό βεβαίως σημαίνει κατάργηση αυτού που στην ελληνική εκπαίδευση φυλάσσεται ως κόρη οφθαλμού: του ενιαίου των αναλυτικών προγραμμάτων.

2) • Να προστατεύουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιαδήποτε μορφή ρατσισμού προκύπτει μέσω της χρήσης συμπεριφορών ή γλωσσολογικών συμβόλων.

3) • Να βοηθούν τα παιδιά να επικοινωνούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους, να διευρύνουν το γνωστικό και συναισθηματικό τους ορίζοντα και να μειώνουν τα πολιτιστικά τους ελλείμματα.

4) Παράλληλα το σχολείο πρέπει να οργανώνεται και να λειτουργεί όχι ως ξεχωριστός κόσμος ξεκομμένος απ' την κοινωνία αλλά ως υποσύνολό της. Να είναι σε θέση να

<sup>34</sup> Κανακίδου, Ε.- Παπαγιάννη, Β. (1998): όπ. π., σελ. 21.

<sup>35</sup> Παπάς, Α. (1998): Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, τ. Α', αυτο-έκδοση, Αθήνα, σελ. 301.

προσφέρει αυτοπεποίθηση στο παιδί, να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές ανθρώπινες σχέσεις και να αντιστέκεται στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και την παθητική αφομοίωση.

Βεβαίως όλα αυτά τα διαπολιτισμικώς θαυμάσια πρέπει να συμβούν στο σύγχρονο σχολείο (το ελληνικό τουλάχιστον) όπου τα παιδιά χωρίς να ποτέ να μάθουν πώς να μαθαίνουν, πρέπει να αποστηθίσουν, να «βγάλουν» την ύλη και στο τέλος να ικανοποιήσουν, όλα (?), τον κοινό (δια-ταξικό και δια-πολιτισμικό όπως αναδεικνύεται) στόχο: Να περάσουν στα ΑΕΙ. Πόσα τα καταφέρνουν; Πώς ακριβώς μπορούν (αν μπορούν) να παρέμβουν οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής σ' αυτό το πλαίσιο; Πόσος αλήθεια χώρος απομένει γι' αυτές; Κι είναι πράγματι τόσο αθώες αυτές οι αρχές, όσο δείχνουν να είναι οι προθέσεις τους;

Καταρχάς θα πρέπει να επισημάνουμε το ρόλο του σχολείου ως βασικού ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους. Στο σχολείο, έγραφε ο Louis Althusser πριν από μερικά χρόνια, «...αποτυπώνεται η κυρίαρχη ιδεολογία και αναπαράγονται οι σχέσεις παραγωγής ενός καπιταλιστικού κοινωνικού σχηματισμού, δηλαδή οι σχέσεις εκμεταλλευτή προς εκμεταλλεζόμενο και αντίστροφα. Αυτό αποτελεί ουσιαστική μορφή της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας: μιας ιδεολογίας που παριστάνει το σχολείο ως ουδέτερο έδαφος, χωρίς επίσημη ιδεολογία...»<sup>36</sup>. Κι όσο για τη συμμετοχή του σχολείου στην άρση του πολιτισμικού αποκλεισμού ο Κων. Τσουκαλάς υπήρξε σαφής: «Αν υπάρχει μία χώρα όπου θα μπορούσε γενικά να γίνει πιστευτός ο μύθος ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των κατώτερων τάξεων (σ.σ. άρα και των μειονοτικών ομάδων) από τα αγαθά του πολιτισμού

<sup>36</sup> Althusser, L. (1999): Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, στο: ΘΕΣΣΕΙΣ, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, μτφ. Ε. Γιαταγάνη, [τίτλος πρωτοτύπου: *POSITIONS (1964-1975)*, Paris, editions sociales, 1976], σελ. 94.

είναι δυνατόν να αρθεί μέσω εκπαιδευτικών και πολιτιστικών μηχανισμών, αυτή η χώρα είναι η Ελλάδα»<sup>37</sup>.

Αλλά εμείς ας δεχτούμε ότι η διαπολιτισμικότητα έχει πλέον γίνει αποδεκτή ως επιθυμητή κατεύθυνση στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας έστω κι αν το σχολείο παραμένει πανίσχυρος μηχανισμός αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας μ' ό,τι αυτό συνεπάγεται. Είναι όμως

αξιοσημείωτο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως τώρα αντλήσει το κύρος της όχι από τη νομιμοποίησή της μέσα από ορισμένες κοινωνικές πρακτικές αλλά, αντίθετα, από την απόσταση που διατηρεί απ' αυτές τις πρακτικές. Διατηρώντας τις αποστάσεις του από τα πραγματικά εκπαιδευτικά συστήματα, ο λόγος περί διαπολιτισμικότητας αποβλέπει σε κάποια ανανεούμενη «αθωότητα», αφού διαρκώς εμφανίζεται ως το κριτικό «alter ego» της προβληματικής πραγματικότητας. Υπ' αυτό το πρίσμα, δεν είναι τυχαίο ότι μέχρι τώρα η διαπολιτισμικότητα «συναντάται» περισσότερο ως ένα πεδίο ακαδημαϊκής ανάλυσης παρά ως ένα μοντέλο που συναρθρώνεται (και μοιράζεται τις φθορές) με μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική<sup>38</sup>.

Η αλήθεια είναι ότι τα αγαθά της διαπολιτισμικότητας έχουν κατασκευάσει μια (μη) πραγματικότητα ιδανική, με αποτέλεσμα τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τις προσπάθειες εφαρμογής της να μη αποδίδονται σε αδυναμίες δικές της αλλά σε κατάλοιπα όσων συνέβαιναν στο παρελθόν. Αυτό βεβαίως χρεώνει τους υποστηρικτές της, που δεν είναι και λίγοι, με πιθανή ανεδαφικότητα, η διαρκώς όμως μετατιθέμενη εφαρμογή της τους τοποθετεί στο απυρόβλητο και ταυτόχρονα στο επίκεντρο. Εδώ ακριβώς εντοπίζεται το πρόβλημα: η εξ ουρανού βοήθεια δεν θα έρθει ποτέ και ο

<sup>37</sup> Τσουκαλάς, Κ. (1977): **Εξάρτηση και Αναπαραγωγή**, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, σελ. 571.

<sup>38</sup> Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): *όπ. π.*, σελ. 57-58.

διαπολιτισμικός λόγος αν δεν γίνει ρεαλιστικός και υπερφίαλα εξακολουθεί να τείνει σε κάποια «τελειότητα», θα περιθωριοποιεί μάλλον παρά θα εντάσσει. Τελικά τονίζοντας την πολιτισμική ιδιαιτερότητα ως αιτία για την απόρριψη και τον αποκλεισμό των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων από το σχολείο, το μόνο που κάνουμε είναι να αποκρύπτουμε τον εγγενή επίλεκτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και να μένουμε έξω από το επίπεδο συσχετισμού των κοινωνικών δυνάμεων.

Οι καιροί απαιτούν πλέον μια πιο πρακτική αντιμετώπιση του πολυπολιτισμικού προβλήματος. Περίσσεψαν οι αναλύσεις, οι θεωρητικές προσεγγίσεις, η αναζήτηση του τέλει μοντέλου και οι συζητήσεις περί του μύθου των «φάσεων»<sup>39</sup> στην εκπαιδευτική (και όχι μόνο) διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών. Απαιτείται μετασχηματισμός στις δράσεις και τον προσανατολισμό συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε αυτή σε επίπεδο θεσμών και στελεχών να υιοθετήσει εύκαμπτες πρακτικές. Η «ομπρέλα» πρέπει να περιλάβει άμεσα και χωρίς γραφειοκρατικές εμπλοκές επίλυση των προβλημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και τη λήψη με συνοπτικές αλλά ολοκληρωμένες διαδικασίες αντισταθμιστικών μέτρων για την άρση της υποεκπαίδευσης των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων<sup>40</sup>. Κι αυτά δεν μπορούν παρά να είναι μόνο η αρχή και μάλιστα αφορούν σε οικουμενικό επίπεδο. Αν όμως για τη διεθνή κοινότητα δεν μας πέφτει και πολύς λόγος, για την ελληνική διαπολιτισμική πραγματικότητα θα επανέλθουμε.

<sup>39</sup> Σύμφωνα μ' αυτό το μύθο, τα εκπαιδευτικά συστήματα εξελίσσονται γραμμικά, περνώντας από το ένα μοντέλο στο άλλο και βελτιώνονται διαρκώς, τείνοντας σε κάποια τελειότητα την οποία με «μαγικό» τρόπο συμβολίζει, χωρίς όμως να περιγράφει, η διαπολιτισμική εκπαίδευση [Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): όπ. π., σελ. 58].

<sup>40</sup> Παπαχρήστος Κ. (2003): Εκπαίδευση και Δικαιώματα του Παιδιού: Διαπολιτισμική Προσέγγιση, στο: *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.21, σελ. 77.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **1) ΤΟ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

---

*α) Η κατάσταση στα εκπαιδευτικά πράγματα της μειονότητας της Θράκης*

#### **Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΕΞΚΟΠΗΣΗ**

Η υπογραφή της συνθήκης της Λοζάννης στις 24/7/1923 ανάμεσα στην Ελλάδα, τις Μεγάλες Δυνάμεις και την Τουρκία, σηματοδότησε αφενός μεν τη λήξη ενός πολέμου και αφετέρου διαμόρφωσε ένα συγκεκριμένο θεσμικά μέλλον, τόσο για τους πληθυσμούς που υποχρεωτικά αντηλλάγησαν μεταξύ των δύο χωρών, όσο και για τους πληθυσμούς που θεωρήθηκαν ως «μη ανταλλάξιμοι». Οι τελευταίοι παρέμειναν στους μέχρι τότε τόπους διαμονής τους, αποκτώντας μια νέα επίσημη και *de jure* ταυτότητα, αυτή της «μειονότητας».

Κατά συνέπεια οι μουσουλμάνοι της Θράκης ανήκουν σε μια επίσημα αναγνωρισμένη, με τη Συνθήκη της Λοζάννης, θρησκευτική μειονότητα που αποτελείται από τρεις διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και την καταγωγή πληθυσμούς: τους Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους. Σύμφωνα με τους πλέον πρόσφατους υπολογισμούς Τούρκων δημοσιογράφων (1997) ο μουσουλμανικός πληθυσμός της

Θράκης ανέρχεται σε 170.000 άτομα, ενώ οι εκτιμήσεις των Ελλήνων συναδέλφων τους την ίδια χρονική περίοδο τον κατεβάζουν σε 104.000<sup>41</sup>.

Ο πληθυσμός της κοινότητας / μειονότητας, εκτός από τη διαφοροποίηση ως προς τη φυλετική του καταγωγή, διαφοροποιείται και ως προς τη διασπορά του. Στο σύνολο του πληθυσμού κατά νομό οι μουσουλμάνοι υπολογίζεται ότι αντιπροσωπεύουν το 43% στο νομό Ξάνθης, το 55% στο νομό Ροδόπης και το 5,5% στο νομό Έβρου. Η κοινότητα αριθμεί λίγα μέλη στο νομό Έβρου γιατί ο εν λόγω νομός εξαιρέθηκε από την προαιρετική ανταλλαγή, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια συνοριακή περιοχή «εθνικής καθαρότητας».

Η κοινότητα διοικείται από τους τρεις μουφτήδες της Θράκης οι οποίοι διορίζονται από το ελληνικό κράτος. Παραδοσιακά δεν ήταν δυνατό να υπάρξει στους κόλπους της μουσουλμανικής κοινότητας καμιάς μορφής λαϊκή οργάνωση που να λειτουργεί παράλληλα με την εξουσία του μουφτή και να μπορεί να παίζει από μόνη της κυρίαρχο ρόλο στην κοινότητα. Εντούτοις, μέσα στη διαδικασία του εκμοντερνισμού εμφανίστηκαν κατά περιόδους και υπάρχουν και τώρα κάποια μορφώματα κοινωνικής οργάνωσης, σύλλογοι και οργανώσεις ποικίλου χαρακτήρα.

Τα μέσα που χρησιμοποίησαν οι ιθύνοντες της Θρακικής πλειονοτικής κοινωνίας και η ελληνική πολιτεία προκειμένου να ελέγξουν τη μειονότητα, σε καμιά περίπτωση δεν ήταν στην κατεύθυνση της αναβάθμισης της κατάστασής της. Είτε μέσω πελατειακών

<sup>41</sup> Να σημειωθεί πάντως ότι το τοπίο γύρω από τα αριθμητικά μεγέθη που αφορούν το μειονοτικό πληθυσμό της Θράκης εμφανίζεται στο πέρασμα των χρόνων εξαιρετικά θολό. Τα στοιχεία που συλλέγονται με διάφορους τρόπους απ' το 1951 και μετά θεωρούνται μη ανακινώσιμα καθώς για πολιτικούς λόγους τα μεγέθη διογκώνονται ή συρρικνώνονται. Οι μόνες απογραφές στην Ελλάδα που έχουν καταγράψει τους πληθυσμούς ως προς τη θρησκεία είναι αυτές των ετών 1928, 1940 και 1951. Από το 1923 και μετά, τα επίσημα και ανεπίσημα στοιχεία, οι υπολογισμοί και οι προσεγγίσεις Ελλήνων και ξένων αξιωματούχων και δημοσιογράφων, εμφανίζουν το ποσοστό των μουσουλμάνων που κατοικούν και στους τρεις νομούς της Θράκης να κυμαίνεται μεταξύ 31- 35% επί του συνολικού πληθυσμού της περιοχής [Ασημακοπούλου, Φ. (2002): *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης*, Αθήνα, εκδ. Λιβάνη, σελ. 229-232].

σχέσεων σε εκλογικές περιόδους είτε μέσω αμφιλεγόμενης εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής είτε χαρακτηρίζοντας ως «κρυπτοχριστιανούς» τους Πομάκους και «μουσουλμανοφανείς» τους μουσουλμάνους Αθίγγανους, απέδειξαν ότι ελάχιστα τους απασχόλησαν η θρησκευτική (και κατά συνέπεια και η πολιτισμική) διαφορετικότητα, την οποία άλλωστε και υποβάθμισαν: τα πάντα υπαγορεύονταν από την εκάστοτε αντίληψη γύρω από τα εθνικά συμφέροντα. Όλα αυτά διαμόρφωσαν μια μη

αναστρέψιμη κατάσταση: επέβαλαν στις διάφορες ομάδες των μουσουλμάνων κατοίκων της Θράκης μια θεσμική σχέση με το τουρκικό κράτος προσδιορίζοντας ουσιαστικά το τελευταίο ως εθνικό τους κέντρο<sup>42</sup>.

Η Ελλάδα αντί να παρέμβει στην κοινωνική και οικονομική ζωή της μειονότητας προασπιζόμενη το μειονοτικό πολιτισμό της, σεβόμενη τη θρησκευτική ετερότητά της, διασώζοντας «χαμένες» ιστορίες και λογοτεχνίες, αποτελώντας πηγή έμπνευσης για πολιτισμικές αναγεννήσεις και λύση για τις «κρίσεις ταυτότητας», έδρασε «εθνικιστικά»: προσέφερε μια στενή, φορτισμένη με συγκρούσεις και αντιφάσεις νομιμοποίηση στη θρησκευτική (πολιτική) μουσουλμανική κοινότητα βαθαίνοντας πολιτισμικά χάσματα και καλλιεργώντας τη σύγχυση και την αστάθεια σ' αυτήν την ιδιαίτερα ευαίσθητη περιοχή μικτού εθνοτικού και θρησκευτικού χαρακτήρα<sup>43</sup>.

Εδώ και αρκετές δεκαετίες το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού, κυρίως το πομακικό στοιχείο, ασχολείται με τον πρωτογενή τομέα και σχεδόν μονοπωλεί την καλλιέργεια και την επεξεργασία του καπνού, δραστηριότητα που συντείνει στην απομόνωση του λόγω της παραδοσιακά οικογενειακής εκμετάλλευσης. Σ' αυτήν ακριβώς την τάση των Τούρκων εντός και εκτός τουρκικής επικράτειας να διατηρούν τους

<sup>42</sup> Τρουμπέτα, Σ. (2001): *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Αθήνα, KEMO & εκδ. ΚΡΙΤΙΚΗ, σελ 27.

<sup>43</sup> Για εκτενέστερη θεωρητική τεκμηρίωση βλ. Smith, A. (2000): *όπ. π.*, σελ. 34-36.

παραδοσιακούς τρόπους ζωής που επιβάλλουν την προσκόλληση και τη μονοσήμαντη εξάρτηση των αγροτικών πληθυσμών από τη γη (όπως επίσης και στην προσήλωσή τους στα θρησκευτικά θέσμια), αποδίδεται επίσημα το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μουσουλμάνων της Θράκης.

Το χαμηλό αυτό επίπεδο αντικατοπτρίζεται καταρχάς στο σημαντικό έλλειμμα που εμφανίζεται στη Θράκη ως προς το μορφωτικό επίπεδο του συνόλου των κατοίκων της

σε σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα. Πράγματι η Θράκη παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό πτυχιούχων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαβητισμού με μεγάλη απόκλιση από τις άλλες περιφέρειες της χώρας μας.

Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή, ενώ το μέσο πανελλαδικό ποσοστό των Ελλήνων που δεν ολοκλήρωσαν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση δεν ξεπερνά το 57%, στη Θράκη φτάνει κατά μέσο όρο στους τρεις νομούς το 72% (στο νομό Ροδόπης ανέρχεται στο 80%). Ο κυρίαρχος λόγος αυτής της ανισότητας δεν είναι άλλος από την πολύ χαμηλή συμμετοχή της μειονότητας στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια

Εκπαίδευση. Η χαμηλή αυτή συμμετοχή, όπως αναφέρθηκε, επισήμως αποδίδεται σε εγγενή χαρακτηριστικά της μειονότητας αλλά όπως θα επιχειρήσουμε να αποδείξουμε, είναι αποτέλεσμα της ελλειμματικής εκπαιδευτικής και επιμορφωτικής πολιτικής που ασκείται στην περιοχή.

### Π) ΟΙ ΑΡΙΘΜΟΙ

Η μειονοτική εκπαίδευση ορίζεται από τη Συνθήκη της Λοζάννης σύμφωνα με την οποία η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εξασφαλίζει ξεχωριστή πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μειονότητας (η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διέπεται από τη συνθήκη της Λοζάννης), σε σχολεία με μικτό εκπαιδευτικό προσωπικό και δύο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και τη μητρική γλώσσα της μειονότητας, τουρκική, πομακική ή ρομάνι δηλαδή. Όμως στην πραγματικότητα είναι αποκλειστικά η τουρκική γλώσσα που χρησιμοποιείται ως δεύτερη γλώσσα διδασκαλίας στη μειονοτική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με συλλεχθέντα στοιχεία που καλύπτουν στατιστικά τα εκπαιδευτικά πράγματα της περιοχής μέχρι το έτος 1998, στη Θράκη λειτουργούσαν συνολικά 683 Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια εκ των οποίων 232 μειονοτικά Δημοτικά σχολεία, 4 μειονοτικά Γυμνάσια / Λύκεια (Ξάνθη-Κομοτηνή), 5 Γυμνάσια υπαγόμενα στη γενική εκπαίδευση με μουσουλμάνους μόνο μαθητές (ορεινή Θράκη, Οργάνη στο νομό Ροδόπης και Σμύνθη, Γλαύκη, Εχίνος, Θερμά στο νομό Ξάνθης) και 2 ιεροσπουδαστήρια. Οι μειονοτικοί μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κάλυπταν ένα ποσοστό της τάξης του 50% όλων των μαθητών των Δημοτικών σχολείων της Θράκης και, αν και είχαν ελευθερία επιλογής σχολείου, προτιμούσαν σχεδόν αποκλειστικά τα μειονοτικά σχολεία. Στην προσχολική αγωγή όμως, ελλείπει -και σωστά- μιας τέτοιας επιλογής αλλά και μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα έπειθε για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του Νηπιαγωγείου, μετά βίας έφταναν το 5% του συνόλου των μαθητών αυτής της ηλικίας. Ταυτόχρονα, στο σύνολο των Γυμνασίων/

Λυκείων της περιοχής, δεν ξεπερνούσαν το 13% τού εκεί μαθητικού πληθυσμού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>44</sup>!

Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν σε όλη του την έκταση το πρόβλημα. Οι μειονοτικοί μαθητές μορφώνονται κάτω από άνισες συνθήκες αφού αφενός προσέρχονται στο Δημοτικό χωρίς τα εφόδια της προσχολικής αγωγής που θα τους έδιναν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν έγκαιρα με τη γλώσσα κι επομένως να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική

κοινωνία και αφετέρου δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συμμετέχουν ελλειμματικά σ' αυτή γιατί, βέβαια, «λείπουν τα ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία που θα παίρνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες (πολιτισμικές, θρησκευτικές κ.λπ.) των μειονοτικών μαθητών καθώς και το διδακτικό προσωπικό με παιδαγωγική κατάρτιση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της μειονότητας»<sup>45</sup>.

Το τι ακριβώς συμβαίνει στη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης των μουσουλμανόπαιδων της Θράκης, θα μας βοηθήσει να το καταλάβουμε καλύτερα ο παρακάτω πίνακας ροής μιας γενιάς μειονοτικών μαθητών του νομού Ροδόπης<sup>46</sup>:

|                                                          |      |
|----------------------------------------------------------|------|
| Εγγραφέντες στην Α' τάξη του Δ.Σ. (σχ. έτ. 1986-87)..... | 1021 |
| Αποφοιτήσαντες από το Δ.Σ. (σχ. έτ. 1991-1992).....      | 753  |
| Αποφοιτήσαντες από το Γυμνάσιο (σχ. έτ. 1994-1995).....  | 121  |

<sup>44</sup> Κανακίδου, Ε. (1998): *Η διακοπή της φοίτησης στους μουσουλμάνους μαθητές*, στο: *Η εγκατάλειψη του σχολείου*, επιμέλεια Ρίτσα Παπαθεοφίλου-Στέλλα Βοσνιάδου, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σελ. 189-205. Τα στοιχεία πάντως αυτά είναι πιθανό να διαφοροποιηθούν μερικώς –χωρίς πάντως να προβλέπονται θεαματικές αλλαγές– μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων έρευνας που πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο 1998-1999, στο πλαίσιο του χρηματοδοτούμενου από το ΕΠΕΑΕΚ προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Τα δεδομένα της έρευνας είναι ακόμα υπό επεξεργασία.

<sup>45</sup> Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): όπ. π., σελ. 168.

<sup>46</sup> Πηγή: Βακαλιός Θ. (1997): *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σελ. 64.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα εννιά στους δέκα μουσουλμάνους μαθητές δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

### III) ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΜΙΑ ΑΝΙΣΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ

Οι λόγοι που διαμορφώνονται οι άνισες συνθήκες σε βάρος των μειονοτικών μαθητών και σχεδόν τους αποκλείουν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πολύ δε περισσότερο

από την Τριτοβάθμια, συνδέονται άμεσα με τους υλικούς όρους ζωής του μειονοτικού πληθυσμού. Οι όροι αυτοί καλλιεργούν αφενός μεν την καχυποψία της μειονότητας προς το ελληνικό σχολείο και την ελληνική πολιτεία γενικότερα, αφετέρου δε την απαξία της προς τον υποβαθμισμένο χαρακτήρα των μειονοτικών σχολείων, αφού η συντριπτική πλειοψηφία τους είναι διαθέσια πλημμελώς λειτουργούντα Δημοτικά σχολεία.

Ο κυριότερος όμως λόγος στον οποίο οφείλεται ένα μεγάλο μέρος της ανισότητας που διαμορφώνεται σε βάρος της μειονότητας και εκδηλώνεται ως σχολική αποτυχία με κατάληξη τον αναλφαβητισμό ιδιαίτερα των τουρκόφωνων μειονοτικών, είναι η διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στα μειονοτικά σχολεία διδάσκεται ως κύρια γλώσσα η ελληνική και ως δευτερεύουσα αποκλειστικά η τουρκική. Ας δούμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή η διαδικασία συντελείται:

- Τα παιδιά της μειονότητας μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον που η ελληνική γλώσσα δεν ομιλείται. Πηγαίνοντας στο δημοτικό χωρίς μάλιστα να περάσουν απ' το νηπιαγωγείο, έρχονται ουσιαστικά για πρώτη φορά σε επαφή μ' ένα χώρο όπου τα ελληνικά είναι η επίσημη γλώσσα. Αυτήν δεν απαιτείται απλώς να τη μάθουν αλλά σ' αυτή να διδαχθούν σχεδόν όλα τα γλωσσικά μαθήματα (Ιστορία, Γεωγραφία κ.λπ.) με πρόγραμμα σπουδών και διδακτικό υλικό, τουλάχιστον

μέχρι το 1999, όμοια μ' αυτά που απευθύνονταν στα ελληνόφωνα παιδιά που ζουν στην Ελλάδα<sup>47</sup>.

- Στις παρυφές της οροσειράς της Ροδόπης κατοικούν οι Πομάκοι που βεβαίως μιλούν τη δική τους μητρική γλώσσα, την πομακική. Η γλώσσα όμως αυτή δεν διδάσκεται στα μειονοτικά σχολεία με αποτέλεσμα τα πομακόπουλα πηγαίνοντας εκεί να πρέπει να ξεχάσουν ό,τι ακούν στο σπίτι τους και ν' αντιμετωπίσουν στα ελληνικά το χριστιανό δάσκαλο και στα τουρκικά το μουσουλμάνο! Τριγλωσσία δηλαδή και μάλιστα σε παιδιά τα οποία δεν περίμεναν, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα που κάπως άρχισαν ν' αλλάζουν τα πράγματα, βοήθεια από πουθενά....

Όλα αυτά οδήγησαν επί σειράν ετών γενιές και γενιές μουσουλμανόπαιδων στο να εγκαταλείψουν σχεδόν εν τη γενέσει της την εκπαιδευτική διαδικασία, ουσιαστικά να μείνουν μεγαλώνοντας κοινωνικά αποκλεισμένα και τελικά να μη καταφέρουν ποτέ να ενταχθούν στην ελληνική τοπική κοινωνία ή έστω να δραστηριοποιηθούν σ' αυτήν. Καθώς η μια γενιά αποχωρεί, κληροδοτεί στην επόμενη ένα είδος πολιτικής προδιάθεσης και προπαιδείας. Έτσι, ενώ η μειονότητα ξεκίνησε με συνθήκες θρησκευτικού πατριωτισμού και αργότερα προχώρησε σε συνθήκες θρησκευτικού κολεκτιβισμού, την τελευταία εικοσαετία τείνει να παγιωθεί σ' αυτήν ένας εθνικισμός, που εντάσσεται στους ευρύτερους στόχους και οράματα των παντουρκιστικών κύκλων της γειτονικής χώρας<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> Είναι γεγονός ότι τα τελευταία 3-4 χρόνια εφαρμόζονται διάφορα κοινοτικά χρηματοδοτούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία της Θράκης (διαθεματική διδασκαλία με ειδικά βιβλία, μέθοδοι project κ.ά.). Η παρούσα εργασία δεν είναι δυνατόν όμως να αναφερθεί σ' αυτές τις θετικές εξελίξεις διότι αν και παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, ακόμα δεν υπάρχει επίσημη αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

<sup>48</sup> Παναγιωτίδης, Ν. (1995): **Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση**, Αλεξανδρούπολη, έκδ. Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Έβρου, σελ. 201-204.

β) Ελληνική μειονοτική εκπαιδευτική πολιτική: Σταθερά ελλειμματική και μονίμως αργοπορημένη

#### Δ) ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο αποκλεισμός της μουσουλμανικής μειονότητας από την εκπαίδευση ενώ είναι αμελητέος στην πρώτη φάση (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), είναι ιδιαίτερα έντονος στη δεύτερη φάση (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και σχεδόν ολοκληρωτικός στην τρίτη φάση (Τριτοβάθμια Εκπαίδευση).

Τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησης των μειονοτικών μαθητών επιδρούν οι παρακάτω παράγοντες:

- 1) • Η έλλειψη θετικών εμπειριών στην κοινωνία των μουσουλμάνων σε σχέση με το σχολείο και η ύπαρξη εμπειριών ζωής όπου η επαγγελματική ενασχόληση δε βρίσκεται σε άμεση σχέση με την εκπαίδευση, δεν αναδεικνύει τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο ως «τομή» στη ζωή τους στον ίδιο βαθμό που αυτό συμβαίνει στον υπόλοιπο πληθυσμό. Η μαθητική διαρροή που παρατηρείται μετά την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας μειονοτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα υψηλή.
- 2) • Το εκπαιδευτικό σύστημα ως δομή και οργάνωση, τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, δεν εξασφάλιζε και δεν προήγαγε στο βαθμό που θα έπρεπε την ελεύθερη πολιτισμική και γλωσσική έκφραση της μειονότητας. Ως λειτουργία και περιεχόμενο δε, αποτυγχάνει ακόμα και τώρα να εφοδιάσει τα μέλη της μειονότητας με τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την

ομαλή ένταξή τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ούτως ή άλλως ο σεβασμός του πολιτισμικά διαφορετικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς την παράλληλη ανάπτυξη των απαραίτητων γνωστικών στοιχείων για την ενσωμάτωση της μειονότητας στην ευρύτερη κοινωνία, λειτουργεί ως μηχανισμός περιθωριοποίησης και αποκλεισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

- Το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, στερούνται κατάλληλου σχεδιασμού. Δεν παίρνουν υπόψη τα πολιτισμικά και οικογενειακά περιβάλλοντα στα οποία μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά των μουσουλμάνων. Αντίθετα, στηρίζονται στο αυτονόητο ότι τα παιδιά των μουσουλμάνων όταν αρχίζουν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό σχολείο έχουν τις ίδιες εμπειρίες και γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα στον ίδιο βαθμό με τους μη μουσουλμάνους συνομηλίκους τους.

Η λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης με βάση τα παραπάνω συντελεί στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κατάστασης: μαθητές και μαθήτριες της μουσουλμανικής μειονότητας με τη συμπλήρωση της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση «έχουν πρώτον ενισχύσει τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας χωρίς ταυτόχρονα να έχουν εξοικειωθεί με κάποια από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνίας και δεύτερον έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και σε ασύγκριτα χαμηλότερο επίπεδο την ελληνική»<sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Τρέσσου, Ε. (1997) : Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια μιας αποτυχίας, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, Αθήνα, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, σελ. 49.

Τα χαρακτηριστικά αυτά εμποδίζουν την πρόσβαση ή δυσκολεύουν τη φοίτηση στην ελληνόγλωσση Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έτσι, μεγάλος αριθμός παιδιών δεν συμπληρώνει τον κύκλο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μικρά ποσοστά μαθητών και μαθητριών της μειονότητας ολοκληρώνουν με επιτυχία όλο τον κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ είναι ελάχιστα τα αγόρια και τα κορίτσια της μειονότητας που συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους με πανεπιστημιακές σπουδές. Οι

μηχανισμοί αποκλεισμού/κατά τη δεύτερη φάση είναι τόσο ισχυροί ώστε δεν αφήνουν περιθώρια να υπάρξει και τρίτη φάση αποκλεισμού. Η γνωστική υστέρηση των παιδιών όσον αφορά την κατανόηση και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας προκαλεί γνωστική υστέρηση στα διδακτικά αντικείμενα που αποτελούν τις προϋποθέσεις για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες επιτυχίας τους στις γενικές εξετάσεις για την εισαγωγή στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Να σημειωθεί ότι παρόλο που από το 1995 έχει οριστεί με νόμο του κράτους ένα ειδικό ποσοστό θέσεων (0,5%) προοριζόμενες για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων Λυκείου που προέρχονται από τη μειονότητα της Θράκης, δεν κατέστη δυνατό ν' αλλάξει κάτι στην μέχρι τώρα εκπαιδευτική εικόνα της μειονότητας εξαιτίας φυσικά της μέχρι το Λύκειο ναρκοθετημένης εκπαιδευτικής πορείας των μειονοτικών μαθητών [Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): όπ. π., σελ.167].

## II) ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΑΝΑΙΡΕΣΗΣ ΚΑΠΟΙΩΝ ΠΑΡΑΔΟΧΩΝ

Ως συνέπεια των προαναφερθέντων, το επίσημο ελληνικό κράτος και η ελληνική κοινωνία έχουν τις εξής παραδοχές:

- 1) • Οι μουσουλμάνοι σύμφωνα με έρευνες και στατιστικές έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαριθμητισμού και το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο στην Ελλάδα.
- 2) • Οι μουσουλμάνοι είναι Έλληνες πολίτες και γι' αυτό οφείλουν να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και παιδεία.
- 3) • Οι μουσουλμάνοι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα καλά ή και καθόλου, δεν επικοινωνούν επαρκώς με τα ελληνικά πολιτισμικά προϊόντα, αγνοούν τον πλούτο της ελληνικής παιδείας, δεν συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διάδοση του ελληνικού πολιτισμού, είναι επομένως υπανάπτυκτοι και «μη ενταγμένοι».
- 4) • Η μη ανάπτυξή τους, η περιθωριοποίησή τους και η αρνητική στάση τους απέναντι στα πρότυπα ενός δυτικού πολιτισμικού περιβάλλοντος οφείλεται στη «μη ενταξιμότητά» τους πράγμα που καταγράφεται ως εγγενές στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Είναι όμως σωστοί αυτοί οι ψυχολογικοποιητικοί συλλογισμοί; Θα επιχειρήσουμε ν' αποδείξουμε τη μη ορθότητά τους και την αυθαιρεσία τους. Η όποια προσέγγιση δεν επιτρέπεται να γίνεται από θέση πολιτισμικής ανωτερότητας αλλά με σεβασμό στους κατόχους μιας άλλης παιδείας (γιατί οι μουσουλμάνοι, της Θράκης τουλάχιστον, δεν είναι αγράμματοι, ελληνικά δεν ξέρουν) κι ενός διαφορετικού πολιτισμού. Κι εντέλει πρέπει κάποτε να μιλήσουμε με ειλικρίνεια και ν' απαντήσουμε στο ερώτημα:

Δικαιούται κάποιος να ομιλεί για μη-ενταγμένους και αποκλεισμένους, όταν ο ίδιος δημιουργεί αποκλεισμούς;

Θεωρούμε απαραίτητο να υπογραμμίσουμε τα ακόλουθα:

1. Οι αντιστάσεις, οι αρνήσεις και οι επιφυλάξεις της μειονότητας δεν αποτελούν παρά τα ανακλαστικά της απέναντι σε μια αντίληψη απαξίας με την οποία την αντιμετωπίζει η ελληνική πολιτεία και η κοινωνία. «Φοβάται και αντιστέκεται στις προθέσεις και

επιδιώξεις κάθε θεσμού και κάθε ρύθμισης γιατί έμαθε και θεωρεί κάθε θεσμοθετημένη παρέμβαση της πολιτείας ως απειλή και κίνδυνο για τη δική της πολιτισμική ταυτότητα, γι' αυτό που η ίδια θέλει να είναι»<sup>51</sup>. Η πραγματικότητα της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους είναι σαφές ότι τη δικαιώνει πλήρως.

2. Είναι λάθος να αξιολογείται ως αναλφάβητη μια ολόκληρη κοινότητα ανθρώπων επειδή δεν μπορεί ή δεν θέλει (πιο σωστά: δεν πείστηκε να θέλει) να μάθει ελληνικά. Το 80% περίπου της μουσουλμανικής μειονότητας μπορεί να γράφει και να διαβάζει τουρκικά, σύμφωνα με δηλώσεις του βουλευτή M. Mustafa, του μειονοτικού δημοσιογράφου H. Emin κ.ά. Δηλώσεις, που δεν έχουμε λόγους να αμφισβητήσουμε καθώς το ίδιο το επίσημο ελληνικό κράτος με επανειλημμένες επισημάνσεις αξιωματούχων του έχει παραδεχτεί πως στα μειονοτικά σχολεία τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τα τουρκικά απ' ό,τι τα ελληνικά και «έχει χαρακτηρίσει τη γενικότερη (τουρκική) παιδεία που παίρνουν τα μειονοτικά παιδιά από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον ως "ιδιαίτερα ανησυχητική"»<sup>52</sup>. Δικαιούμαστε λοιπόν να μιλούμε περί αναλφαβήτων αναφερόμενοι στους μουσουλμάνους της Θράκης;

<sup>51</sup> Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (1997) : Μειονοτική Εκπαίδευση: Τα στερεότυπα, τα αυτονόητα και τα παραλείπόμενα, στο: Σύγχρονα Θέματα, Αθήνα, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, σελ. 77.

<sup>52</sup> Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (1997) : όπ. π., σελ 78.

3. «Οι μουσουλμάνοι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα καλά ή και καθόλου, δεν επικοινωνούν επαρκώς με τα ελληνικά πολιτισμικά προϊόντα, αγνοούν τον πλούτο της ελληνικής παιδείας, δεν συμβάλλουν στην αναπαραγωγή και διάδοση του ελληνικού πολιτισμού». Και λοιπόν; Γιατί θα έπρεπε; Μήπως γιατί θεωρούμε την παιδεία και τον πολιτισμό που παρέχει η ράθυμη και καθυστερημένη Ανατολή, υποδεέστερα απ' αυτά που προάγει η δυτική σκέψη; Όμως τι έχει να φοβηθεί η ελληνική κοινωνία από ένα διαφορετικό πολιτισμό που η ίδια μάλιστα θεωρεί υποδεέστερο; Και, κυρίως, τι ακριβώς έχει να κερδίσει καθορίζοντας τους όρους ενταξιμότητας σ' αυτήν, στη βάση της συμμετοχής ενός μειονοτικού πληθυσμού σε μια παιδεία που η ίδια δεν του παρέχει επαρκώς και της συμβολής του στην αναπαραγωγή και τη διάδοση των δικών της πολιτισμικών χαρακτηριστικών;

Τη στιγμή που γράφεται η παρούσα εργασία είναι σε εξέλιξη, όπως ήδη αναφέρθηκε, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004», ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1., «Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών», Ενέργεια 1.1.1., «Πρόγραμμα ένταξης παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Υπό τον βαρύγδουπο αυτόν τίτλο του προγράμματος, συνηθισμένο άλλωστε στη μεταγλώσσα του ΕΠΕΑΕΚ, γίνονται, είναι αλήθεια, αρκετά πράγματα που σχετίζονται με το μειονοτικό εκπαιδευτικό ζήτημα<sup>53</sup> στη Θράκη αυτόν τον

<sup>53</sup> Ό,τι πιο ενδιαφέρον από πλευράς δραστηριοτήτων έγινε τελευταία στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος παρουσιάστηκε μαζί με εισηγήσεις σχετικές με τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, τη λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή, τη σχολική αποτυχία κ.ά., σε διημερίδα η οποία οργανώθηκε στην Κομοτηνή στις 29 και 30/11/2002 με τίτλο «Ομοιότητες και Διαφορές αναζητώντας νέους δρόμους στην Εκπαίδευση» και της οποίας τα πρακτικά δεν είναι ακόμα διαθέσιμα. (βλ. περιοδικό «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ.64, σελ. 8-9). Επίσης εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν έξι μικρού μεγέθους βιβλία που κυκλοφόρησαν με χρηματοδότηση του προγράμματος και απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων προσφέροντάς τους εξαιρετική βοήθεια. Το περιεχόμενό τους είναι και βιωματικό και θεωρητικό και οι τίτλοι τους είναι: «Διαθεματικές προσεγγίσεις γνώσης» της Μ.

καιρό και κρίνονται ικανοποιητικά. Εκείνο που πρέπει όμως να τονιστεί είναι ότι τα περί τη μειονοτική εκπαίδευση -που ούτως ή άλλως δεν είναι δυνατό ν' αντιμετωπίζονται περιπτωσιακά και βραχυπρόθεσμα αλλά στη βάση μακροπρόθεσμης και οργανωμένης προοπτικής- δεν αποτελούν παρά μια μόνο πτυχή του μειονοτικού προβλήματος. Τίποτα δεν είναι δυνατό ν' αλλάξει στη Θράκη αν η κατάσταση δεν αντιμετωπιστεί στο σύνολό της με γενναίες πολιτικές επιλογές και αποφάσεις.

Βέβαια, η υλοποίηση οποιωνδήποτε προτάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την καλυτέρευση των συνθηκών διαβίωσης και την ένταξη της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, προϋποθέτει ασφαλώς και την τήρηση κάποιων ισορροπιών που σχετίζονται με τις διακρατικές συμφωνίες Ελλάδας-Τουρκίας. Προς τούτο απαιτούνται προσεκτικές κινήσεις με γνώμονα πάντα το συμφέρον της χώρας. Τι άλλο όμως θα μπορούσε να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση εκτός από τη χάραξη μιας οργανωμένης πορείας η οποία θα λαμβάνει υπόψη της τη συνισταμένη των αναγκών και των συμφερόντων όλων των ενδιαφερομένων; «*Η κοινωνία*», έγραφε ο Paul Feyerabend, «*έχει να κερδίσει αν αφεθεί να φερθεί ομορτυνιστικά, αν όλοι οι πολιτισμοί και οι παραδόσεις προβληθούν*»<sup>54</sup>. Ίσως πρέπει να το λάβουμε υπόψη μας αυτό, τουλάχιστον στις από εδώ και πέρα κοινωνιολογικές προσεγγίσεις μας ως κράτος, ενόψει των εντός των συνόρων μας συντελούμενων πολυπολιτισμικών αλλαγών και ανακατατάξεων.

---

Σφυρόερα, «*Για τη μέθοδο project*» του Κ. Μάχου, «*Εμπόχωση στην τάξη*» των Α. Δημητρίου-Β. Λαζόπουλου-Β. Νικολάου, «*Κίνητρο στην Εκπαίδευση*» της Α. Ανδρούτσου, «*Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*» της Μ. Σφυρόερα και «*Πολιτισμός και Σχολείο*» της Έ. Πλεξουσάκη. Λεπτομέρειες για όλα αυτά μπορεί να βρει κάθε ενδιαφερόμενος στο περιεχόμενο μιας απ' τις πιο ενδιαφέρουσες για τα ελληνικά δεδομένα εκπαιδευτικής ιστοσελίδας, της [www.kleidia.kaiantikleidia.net](http://www.kleidia.kaiantikleidia.net).

<sup>54</sup> Feyerabend, P. (1975) : *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, London, New Left Books, σελ. 195.

## 2) Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

### α) Διαπολιτισμικός προσανατολισμός: Μια καινοφανής ανάγκη στο ελληνικό σχολείο

Τις τρεις πρώτες δεκαετίες μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο και τον εμφύλιο στην Ελλάδα παρατηρήθηκε (και όχι αναίτια) ένα σημαντικό ρεύμα εκροής εργατικού δυναμικού προς αρκετές χώρες της Ευρώπης, την Αυστραλία και την Αμερική, με αποτέλεσμα η χώρα μας να αναρριχηθεί στο υψηλότερο σκαλί των κρατών της Μεσογείου από άποψη αποστολής μεταναστών στο εξωτερικό<sup>55</sup>. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, η κατάσταση βέβαια άλλαξε άρδην. Έκτοτε η Ελλάδα μετετράπη σε χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων-προσφύγων ή μεταναστών.

2) Η διαμόρφωση στον ελλαδικό χώρο αυτών των (καινοφανών) μεταναστευτικών συνθηκών δυστυχώς δεν συνοδεύτηκε από άμεσα ανακλαστικά και αντίστοιχη πολιτική βούληση αντιμετώπισης του προβλήματος. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '70, δεν παρατηρείται καμιά αντίδραση από την πλευρά της πολιτείας για τα προβλήματα των παλιννοστούντων. Χρειάζεται να φτάσουμε στη μεταπολιτευτική περίοδο, για να εντοπίσουμε κάποια σημάδια αλλαγής στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, αλλαγής που είχε να κάνει με τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

<sup>55</sup> Μόνο στην περίοδο 1950-1980, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ, οι μεταναστευτικές έξοδοι αφορούσαν πάνω από ένα εκατομμύριο Έλληνες που «εγκατέλειψαν» για ένα μικρό ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα τη χώρα. Μιλούμε για το 12% περίπου του πληθυσμού, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό [Πηγή: ΕΣΥΕ – Σ. Αθανασίου, Εξωτερική μετανάστευση και πληθυσμιακή εξέλιξη, ΕΚΚΕ, στο: Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): όπ. π., σελ. 132].

την ανώτερη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Όμως είχε χαθεί πολύτιμος χρόνος. Τα προβλήματα οικονομικής και κοινωνικής ένταξης που βρήκαν μπροστά τους οι παλιννοστούντες μετανάστες, μεγεθύνθηκαν από την ολιγωρία του ελληνικού κράτους να εξασφαλίσει στα παιδιά τους τουλάχιστον τη δυνατότητα μιας σταδιακής πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ελληνικό

σχολείο ως τα τέλη της δεκαετίας του 1970 εμφανίζεται ανίκανο να ανταποκριθεί στις καινούργιες απαιτήσεις των καιρών, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν απροετοίμαστοι στο να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παλιννοστούντων μαθητών και οι οικογένειές τους αφέθηκαν στη μοίρα τους και τις ανύπαρκτες δυνατότητες τους να αντιμετωπίσουν με δικά τους μέσα το πρόβλημα.

1 Στη συνέχεια βέβαια πάρθηκαν κάποια αντισταθμιστικά μέτρα καθώς άρχισε η μαζική εισβολή οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία αρχικά και από ασιατικές χώρες στη συνέχεια (οι οποίοι σιγά-σιγά έφεραν ή έκαναν στην Ελλάδα οικογένειες). Σύμφωνα μ'

αυτά τα μέτρα, στα οποία άλλωστε θα αναφερθούμε εκτενώς στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής, σχολεία υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ν. 2413/96, ΦΕΚ 124), αναγνωρίστηκε σταδιακά η ανάγκη χρήσης ειδικού διδακτικού-επιμορφωτικού υλικού και διοργάνωσης ειδικών για τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικών σεμιναρίων και αναπτύχθηκε κάποιο ενδιαφέρον για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παλιννοστούντων.

Τα μέτρα όμως παίρνονταν και παίρνονται πάντα με καθυστέρηση. Σήμερα, για παράδειγμα, ακόμα συζητούμε σχετικά με την αναγκαιότητα εισαγωγής της διδασκαλίας της αλβανικής και της ρωσικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο ενώ είναι δεδομένο ότι

υπάρχουν σχολεία στο κέντρο της Αθήνας που θα είχαν κλείσει αν δεν είχαν έρθει οι αλλοδαποί μετανάστες στην Ελλάδα. Και τι προβάλλουμε ως επιχείρημα άρνησης; Ότι θα χαρακτηριστούν κάποια σχολεία ως σχολεία Αλβανών ως εάν να είναι μόνο οι Αλβανοί υπεύθυνοι για την τάση των Αθηναίων να εγκαταλείπουν το κέντρο της πόλης και να εγκαθίστανται στα προάστια. Ή ότι η πολυφυλετική σύνθεση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού απαιτεί την εισαγωγή πολλών γλωσσών (πράγμα φυσικά πολύ δύσκολο), τη στιγμή που απλά μαθηματικά δίνουν ως απαραίτητη τη διδασκαλία μόνο των δύο αυτών γλωσσών<sup>56</sup>.

1 Συμπερασματικά «μια αλλαγή του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού των προγραμμάτων σπουδών με σκοπό να επηρεάσουν θετικά την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ακόμα εκκρεμεί στο ελληνικό σχολείο»<sup>57</sup>. Για την ακρίβεια ουδόλως αμφισβητείται η αντίληψη της πολιτισμικής ομοιογένειας, δηλαδή του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα. Στο συνολικό εκπαιδευτικό σκηνικό της χώρας θα έλεγε κανείς ότι τα μόνα σχολεία που λειτουργούν τα τελευταία χρόνια με σοβαρό διαπολιτιστικό σχεδιασμό (κι αυτό βέβαια χάρη στις κοινοτικές επιδοτήσεις) είναι τα μειονοτικά δημοτικά της Θράκης<sup>58</sup>, χωρίς όμως δυστυχώς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτό να αλλάζει τελικά το μέλλον των παιδιών που φοιτούν σ' αυτά.

<sup>56</sup> Η εισαγωγή της ρωσικής και της αλβανικής γλώσσας θα κάλυπτε συνολικά πάνω από το 90% των αλλοδαπών μαθητών [Νικολάου Γ. (2000): όπ. π., σελ. 75].

<sup>57</sup> Μάρκου, Γ. (1997): Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, σελ. 68.

<sup>58</sup> Κανακίδου, Ε.- Παπαγιάννη, Β. (1998): όπ. π., σελ. 84-85.

β) Το είδος, οι άξονες και η φιλοσοφία της ασκηθείσας και ασκούμενης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα.

#### Η ΤΑΣΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μια ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση της κοινωνίας, δεν μπορεί και δεν πρέπει ασφαλώς να αφορά μόνο τους μετανάστες ή τους αλλοδαπούς αλλά και τους γηγενείς, ~~ιδιαίτερα εκείνους που προέρχονται από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα και ασθενείς οικονομικά τάξεις~~. Αποτελεί, πιστεύουμε αναμφισβήτητη παραδοχή, ότι όσο υπάρχουν μεγάλες ταξικές διαφορές και αντιθέσεις στην ελληνική κοινωνία οι οποίες τροφοδοτούν πολιτισμικές διαφορές, παρανοήσεις και συγκρούσεις αναπαραγόμενες κυρίως από/και μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο η πολυπολιτισμικότητα θ' αποτελεί κοινωνικό (και εκπαιδευτικό) «αγκάθι».

Ποιο, στ' αλήθεια, νήμα συνδέει τη σχολική πορεία χιλιάδων ελληνόπουλων από τις υποβαθμισμένες γειτονιές της Αθήνας, της ορεινής Ηλείας, της Ροδόπης ή της Ευρυτανίας με τα προσφυγόπουλα από την πρώην ΕΣΣΔ, τα Αλβανάκια, τα μουσουλμανάκια του Γκαζιού, τα παιδιά των Ασιατών μεταναστών ή τα τσιγγανόπουλα; Πριν δεκαπέντε χρόνια θα απαντούσαμε με σιγουριά: ο εξοστρακισμός τους από το εκπαιδευτικό σύστημα με άμεση συνέπεια τον αποκλεισμό τους απ' την αγορά εργασίας. Πόσο όμως σήμερα έχουν αλλάξει τα πράγματα;

Είναι γεγονός ότι στην εποχή μας (σε διεθνές κυρίως αλλά και σε ελληνικό επίπεδο) υφίστανται βαθιές ανακατατάξεις στον οικονομικό και τεχνολογικό τομέα. Το οικονομικό κλίμα επηρεάζεται σημαντικά από τις αλλαγές που αφορούν τα μέσα και τα αποτελέσματα της παραγωγής, όπως και το περιεχόμενο της παραγωγικής δραστηριότητας. Στο επίκεντρο βρίσκονται τομείς της οικονομίας που σχετίζονται με τις

υπηρεσίες, τις δημόσιες αλλά, κυρίως, τις ιδιωτικές. Τα πάντα φαίνονται να εξαρτώνται από τις στρατηγικές των μεγάλων ιδιωτικών επιχειρήσεων που επιζητούν να διατηρήσουν τη θέση τους με γρήγορη ανάπτυξη βασισμένη στον ελεύθερο και αδυσώπητο ανταγωνισμό και που στοχεύουν στη μεγιστοποίηση του κέρδους τους μέσα από τη δημιουργία και ικανοποίηση διαρκώς ανανεούμενων καταναλωτικών προτύπων.

Σ' αυτό το πλαίσιο:

- 1) • Το κράτος, εγγυητής υποτίθεται του γενικού λαϊκού συμφέροντος, αφενός μεν υποτάσσεται στις επιταγές της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων αφετέρου δε υποχωρεί/αποχωρεί ακόμα κι από τομείς που άπτονται της δημόσιας ευθύνης και επιστρέφει σ' αυτούς συχνά μέσω της ποινικοποίησης και της καταστολής. Τα προβλήματα απομονώνονται, αναπαράγονται και, τελικά, συχνά εμπορευματοποιούνται, καθώς στην πορεία όλο και κάποιοι προνοιακοί επιδοτούμενοι οργανισμοί τα ανακαλύπτουν ή κάποια κοινοτικά χρήματα προγραμμάτων πρέπει να απορροφηθούν<sup>59</sup>.
- 2) • Οι δραστηριότητες των επιχειρήσεων βασίζονται ολοένα και περισσότερο στην ελαστικότητα απασχόλησης του ανθρώπινου δυναμικού. Απαιτείται πλέον ένα ανθρώπινο δυναμικό όσο το δυνατό πιο έμπειρο και εκπαιδευμένο, ικανό να προσαρμόζεται στη γρήγορη πρόοδο της τεχνολογίας και να ανανεώνει συνεχώς

<sup>59</sup> Σ' ένα άρθρο του ο Loïc Wacquant, έγραφε: «Οι κατασταλτικοί θεσμοί στο εξής βρίσκονται σε άμεση επαφή με τους οργανισμούς και τα προγράμματα που έχουν αναλάβει τη «βοήθεια» των περιθωριακών πληθυσμών... οι υποχρεώσεις του προϋπολογισμού, καθώς και η πολιτική μόδα του 'λιγότερου κράτους', ωθούν στην εμπορευματοποίηση της κοινωνικής πρόνοιας όσο και της φυλάκισης... Μ' αυτόν τον τρόπο, οι φτωχοί, οι μετανάστες και οι εγκληματίες καθίστανται προσοδοφόροι τόσο σε ιδεολογικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Βλέπουμε έτσι τη δημιουργία ενός εμπορικού σωφρονιστικού-προνοιακού συμπλέγματος που έχει στόχο να παρακολουθεί και να τιμωρεί τους πληθυσμούς που δεν έχουν υποταχθεί στη νέα οικονομική τάξη.... Και ο ίδιος πληθυσμός κυκλοφορεί μέσα σ' ένα σχεδόν κλειστό κύκλωμα από τον ένα πόλο αυτού του δικτύου στον άλλο» [Wacquant, L. (1998): De l'etat social a l'etat carceral: l'emprisonnement des "classes dangereuses" aux Etats-Unis, στο: Le Monde Diplomatique, φ. 532, Ιούλιος 1998, σελ. 20, (μτφ. στα ελληνικά Από το κοινωνικό στο σωφρονιστικό κράτος. Η φυλάκιση των επικίνδυνων τάξεων στις Η.Π.Α., ελληνική έκδοση του Le Monde Diplomatique στην Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, αρ. φ. 30, 30/8/98, σελ. 56)].

τις γνώσεις και τις επιδόσεις του. Η έννοια εξειδίκευση αποκτά μυθικές διαστάσεις, αναδεικνύεται σε πολύτιμο είδος αναζήτησης των επιχειρήσεων και στόχο ζωής των εργαζομένων.

3) • Επειδή όμως δεν είναι δυνατόν όλοι να γίνουν υψηλόβαθμα επιχειρηματικά στελέχη ή μεταπτυχιακοί επιστήμονες (για την ακρίβεια ελάχιστοι μπορούν) κι επειδή κάποιος πρέπει να κάνουν και τις «άλλες» δουλειές, αναλαμβάνει το

εκπαιδευτικό σύστημα δραστηριότητα: Δημιουργεί μεταρρυθμίσεις του τύπου να

ξέρουν όλοι λίγο απ' όλα ώστε να γίνουν απασχολήσιμοι σε πολλούς τομείς της αγοράς (δηλαδή ανανεώσιμο είδος της άρα χωρίς μόνιμη δουλειά), εγκαθιστά

σύμφωνα και με τις «οδηγίες» της Ε.Ε. διαδικασίες όπου η κατάρτιση

υποκαθιστά την εκπαίδευση έτσι ώστε μέσα από μια επίφαση ίσων ευκαιριών να

αποκτάται ευρέως φάσματος μεν αλλά χαμηλής στάθμης εκπαιδευτικό κεφάλαιο

με σχεδόν αδύνατη την πρόσβαση σε επιστημονική εξειδίκευση και κατευθύνει

τα πράγματα με τέτοιο τρόπο ώστε, χωρίς καν αυτό να φαίνεται, οι καλές

δουλειές και θέσεις να αποτελούν προνόμιο των λίγων και εκλεκτών που έχουν

το κοινωνικό υπόβαθρο κι αντέχουν το οικονομικό κόστος ν' ανταποκριθούν.

Έτσι, ενώ εμφανίζεται να μη αποβάλλει τους «διαφορετικούς» από τους κόλπους

του όπως πριν μερικά χρόνια, στην πραγματικότητα τους οδηγεί εμμέσως πλην

σαφώς στην ανεργία ή την ετεροαπασχόληση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Εννοείται ότι αυτοί που πλήττονται περισσότερο απ' αυτήν την κατάσταση είναι

τα παιδιά των μεταναστών, η τύχη των οποίων μάλιστα μέχρι πρόσφατα δεν καταγραφόταν σε καμιά στατιστική κατηγορία<sup>60</sup>!

Κι όμως δεν θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος ότι το ελληνικό κράτος αδιαφόρησε για τα προβλήματα που σχετίζονταν και σχετίζονται με την εκπαίδευση ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Είναι γεγονός ότι είμαστε από τους πρωτοπόρους στην Ε.Ε. δείχνοντας αξιοσημείωτη ευαισθησία στα ζητήματα του σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών<sup>61</sup>.

Το πρόβλημα είναι ότι αυτή η ευαισθησία παρέμεινε σε θεωρητικό επίπεδο, έγινε πεδίο ερευνητικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, αποσπασματικά μόνο -χάρη στις «ηρωικές» προσπάθειες κάποιων- μετουσιώθηκε σε παιδαγωγική πράξη<sup>62</sup> και σχεδόν πάντα οι όποιες ενέργειες ακολουθούσαν τις εξελίξεις. Στη συνέχεια θα δούμε αναλυτικά την πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και πώς διαμορφώνεται το τοπίο σήμερα.

<sup>60</sup> «Ιδού λοιπόν το τελευταίο στάδιο του αποκλεισμού: το να έχει κανείς εξαφανιστεί από το εκπαιδευτικό τοπίο σε τέτοιο βαθμό ώστε να μη είναι πλέον ορατός!» [Μια πολύ εύστοχη επισήμανση στο: Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): όπ. π., σελ.68].

<sup>61</sup> Νικολάου Γ. (2000): όπ. π., σελ. 109.

<sup>62</sup> Ας δούμε εδώ ένα παράδειγμα: Το 1996 μέσω του προγράμματος «εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων» (επιστημ. υπεύθυνη Άννα Φραγγουδάκη) το οποίο διενεργήθηκε στο πλαίσιο του Β' ΕΠΕΑΕΚ (1996-1999), το 87<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στο Γκάζι μετετράπη σε σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κρατική πολιτική σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αθηνών προσπάθησε ν' αξιοποιήσει στην Αθήνα σχετικές εμπειρίες απ' όσα γίνονται εδώ και πολύ καιρό στη Θράκη, με πολλά προβλήματα όμως. Περιπτώ βέβαια να πούμε ότι η κρατική παρέμβαση περιορίστηκε στην παραπάνω μετονομασία και στην ένταξη του σχολείου στο τριετές πιλοτικό πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ. Οι αλλαγές που έκαναν το σχολείο ικανό να διαχειριστεί τη «διαφορετικότητα» του 45% των μαθητών του, ήταν κατ' ουσίαν αποτέλεσμα των προσπαθειών των ίδιων των εκπαιδευτικών του. Σήμερα, τρία και πλέον χρόνια μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, η διαπολιτισμική διάσταση του σχολείου φαίνεται εντελώς εγκαταλελειμμένη σ' αυτές τις προσπάθειες, ειδικά μετά την απόρριψη του αιτήματος για εισαγωγή της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας με την επίσημη δικαιολογία ότι αφορά Έλληνες υπηκόους κι όχι αλλοδαπούς [Τα στοιχεία για το 87<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο προέρχονται από το ντοκιμαντέρ «Το σχολείο» σε σκηνοθεσία Μαριάννας Οικονόμου, έρευνα Αμαλίας Ζέπου (NET, 22/5/2001) και προσωπικές πληροφορίες].

## II) ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ «ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ» ΣΤΗΝ «ΠΟΛΥΧΡΩΜΙΑ»

### A) Ιστορική αναδρομή

Παρά το γεγονός ότι από τα τέλη του 19ου αιώνα διέμεναν στον ελλαδικό χώρο αλλοδαποί, μέχρι αρκετά πρόσφατα δεν είχε ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών καλύπτονταν στο πλαίσιο της λειτουργίας σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη ξένων ιδιωτικών σχολείων που απευθύνονταν σε μαθητές των οποίων ο ένας τουλάχιστον γονιός έχει ξένη υπηκοότητα και εργάζεται στην Ελλάδα (π.χ. American Community School, Γαλλικό Σχολείο κ. ά.). Εκτός απ' αυτά τα σχολεία που λειτουργούν ως σήμερα και ακολουθούν ξένα αναλυτικά προγράμματα με πλημμελή διδασκαλία των ελληνικών, υπάρχουν και άλλα τα οποία παρέχουν δίγλωσση ή τρίγλωσση εκπαίδευση εγκεκριμένη από τις κρατικές εκπαιδευτικές αρχές και στα οποία φοιτούν κυρίως ελληνόπουλα ευπόρων οικογενειών (Αμερικάνικο Κολέγιο, Λεόντειο Λύκειο, Γερμανική Σχολή κ. ά.).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η λειτουργία κάποιων δίγλωσσων σχολείων που καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες της Αρμενικής και της Πολωνικής κοινότητας στην Αθήνα. Πρόκειται για σχολεία όπου η μητρική γλώσσα διδάσκεται όχι ως γνωστικό αντικείμενο αλλά ως μέσο διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων. Τα σχολεία αυτά ανεπιφύλακτα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως διαπολιτισμικά με την έννοια ότι υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού τόσο της χώρας υποδοχής όσο και της χώρας προέλευσης.

Στη δεκαετία του '70 και όταν γίνεται ορατό πια ένα ρεύμα παλιννόστησης προς την Ελλάδα, ξεκινά δειλά-δειλά η θεσμοθέτηση κάποιων διαδικασιών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα πρώτα βήματα όμως αυτά προς τη διαπολιτισμικότητα δεν μπορούν να

χαρακτηριστούν επιτυχή, καθώς το όλο εγχείρημα, περιβεβλημένο το μανδύα της φιλανθρωπίας, αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως έλλειμμα και οδηγεί σε τακτικές διακρίσεων και προκατάληψης εις βάρος του μειονοτικού μαθητικού δυναμικού<sup>63</sup>. Ιδρύονται σχολεία αρχικά για τους παλιννοστούντες αγγλόφωνους σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη (ν. 339/74) και αργότερα ρωσόφωνους ή αλβανόφωνους, τα οποία όμως οδήγησαν στο στιγματισμό και την γκετοποίηση προσφέροντας χαμηλού επιπέδου και ανεπαρκή εκπαίδευση.

Στο διάστημα από το 1980 έως τα μέσα της δεκαετίας του '90 διαπιστώνεται μια ραγδαία μεταβολή του δημογραφικού χάρτη της χώρας καθώς σ' αυτό το διάστημα παρατηρείται μαζική είσοδος και εγκατάσταση στην Ελλάδα προσφύγων από την πρώην ΕΣΣΔ και την Αλβανία αρχικά αλλά και Αλβανών οικονομικών μεταναστών στη συνέχεια. Παράλληλα είναι ορατό πλέον, μέσω επίσημων στοιχείων, το πρόβλημα της υπογεννητικότητας των Ελλήνων. Το ελληνικό κράτος, έχοντας ν' αντιμετωπίσει τις οξύτερες οικονομικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, είναι υποχρεωμένο να ρυθμίσει νομοθετικά και θεσμικά ένα καινοφανές πρόβλημα: την ποσοτική και ποιοτική μεταβολή του δημοτικού σχολείου από «ομοιογενές» σε «πολύχρωμο». Η θέση αρχής είναι σαφής: Το ελληνικό σχολείο είναι ανοικτό σε όλα τα παιδιά που διαμένουν στην επικράτεια. Όμως, επειδή είναι άλλο πράγμα οι προθέσεις κι άλλο πράγμα η διδακτική πράξη, έπρεπε να καθοριστεί και ο τρόπος ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του '80 με την Υπουργική Απόφαση Φ 818-2/Ζ/4139/21-10-80, ξεκινά ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής, οι οποίες νομοθετούνται το 1983 μαζί με τα Φροντιστηριακά Τμήματα και με συμπληρωματικές ρυθμίσεις λειτουργούν ως σήμερα

<sup>63</sup> Νικολάου Γ. (2000): όπ. π., σελ. 58.

σε πολλά σχολεία της επικράτειας με σκοπό την προσαρμογή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα<sup>64</sup>.

Αν θέλουμε να εντοπίσουμε μια χρονολογία εισαγωγής της διαπολιτισμικής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση, θα πρέπει να αναφερθούμε στο 1996 και την ψήφιση του νόμου 2413/96, ΦΕΚ 124. Ο νόμος αυτός καθόρισε την ίδρυση και τη λειτουργία Διαπολιτισμικών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης «για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Επίσης έδωσε τη δυνατότητα i) μετατροπής δημοσίων σχολείων σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ii) ίδρυσης τάξεων, τμημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία και iii) λειτουργίας ιδιωτικών σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά σωματεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Το πλαίσιο λειτουργίας τους καθορίστηκε μέσω «της δυνατότητας εφαρμογής ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων με πρόσθετα ή εναλλακτικά μαθήματα και μειωμένο αριθμό μαθητών κατά τάξη, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή μορφωτικές ανάγκες τους». Η εφαρμογή του νόμου αυτού και των ευρύτατης βάσης διατάξεών του που είναι ως σήμερα σε εξέλιξη, έχει αποφέρει τη λειτουργία είκοσι σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σ' όλη την Ελλάδα (επτά

<sup>64</sup> Ο θεσμός των Τ.Υ. ξεκίνησε με καλές προθέσεις και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1980-81 λειτούργησαν 17 Τ.Υ. με 250 παλιννοστούντες μαθητές από τη Γερμανία στους νομούς Θεσσαλονίκης και Σερρών με τάσεις επέκτασης και σ' άλλα μέρη της Ελλάδας. Επικεντρώθηκαν όμως στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μάλιστα χωρίς κάλυψη συγκεκριμένης διδακτικής μεθοδολογίας, κινήθηκαν στη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού από τα υπόλοιπα παιδιά των σχολικών μονάδων και σταδιακά, ως το 1990 που επανήλθαν στο προσκήνιο με κάπως διαφοροποιημένη φιλοσοφία, ο αριθμός τους μειώθηκε σημαντικά (το 1984-85 για παράδειγμα λειτούργησαν 10 Τ.Υ. με 142 μαθητές). Αντίθετα ο θεσμός των Φ.Τ., αφότου καθιερώθηκε, γνώρισε ραγδαία εξέλιξη (από 80 φροντιστηριακά τμήματα με 439 παλιννοστούντες μαθητές το σχολικό έτος 1982-83, έφτασαν τον αριθμό των 643 με 3266 μαθητές το 1984-85). Σαφώς μέσω του θεσμού αυτού δόθηκε η δυνατότητα μιας από κοινού με τα γηγενή παιδιά αντιμετώπισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας καθώς και της αναγνώρισης της ανάγκης διατήρησής της [βλ. Μάρκου, Γ. (1997): όπ. π., σελ. 63-65].

στην Αττική) που χαρακτηρίζονται διαπολιτισμικά και αποτελούν μετεξέλιξη κάποιων σχολείων παλιννοστούντων ή μετατροπή ορισμένων δημοσίων σε επιλεγμένες περιοχές (π.χ. Γκάζι, Μενίδι, Ροδόπη κ.ά.).

Β) Περί διαπολιτισμικότητας σήμερα σε θεσμικό, διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μέχρι το 1990 ο θεσμός των Τ.Υ., όπως αναφέραμε, παρέπαιε. Με καθυστέρηση το κράτος, δείχνοντας ακόμα μια φορά τα χαμηλά ανακλαστικά του, συμπλήρωσε την υπάρχουσα νομοθεσία με το ν. 1894/90, ΦΕΚ 110/27-8-90. Μ' αυτόν τον τρόπο έκανε τη διαδικασία ίδρυσης Τ.Υ. και Φ.Τ. πιο ευέλικτη, ειδικά σε ό,τι είχε σχέση με τη στελέχωσή τους, δίνοντας τη δυνατότητα στις νομαρχίες σε συνεννόηση με τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να προσλαμβάνουν προσωπικό (δασκάλους αλλά και ψυχολόγους, κοινωνιολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς). Σύμφωνα με πρόσφατες ρυθμίσεις οι Τ.Υ. διαχωρίστηκαν σε δύο επίπεδα (για αρχάριους και για προχωρημένους) και δημιουργήθηκαν οργανικές θέσεις δασκάλων στα σχολεία γι' αυτές. Όμως το 2002 αυτές καταργήθηκαν και τη σχολική χρονιά 2002-2003 οι Τ.Υ. ανατέθηκαν κατ' επιλογήν σε δασκάλους της οργανικής δύναμης των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο της διαδικασίας ανάληψης τάξεων στην αρχή του σχολικού έτους.

Σήμερα, από πλευράς οργάνωσης και λειτουργίας, οι Τ.Υ. συνήθως έχουν ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ενταγμένες στο κανονικό πρόγραμμα. Οι μαθητές παρακολουθούν σ' αυτές 2-3 ώρες την ημέρα, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η

επικέντρωση της προσοχής στη γλωσσική διδασκαλία ως αποκλειστικού μέσου ένταξης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, κάθε άλλο παρά τα αναμενόμενα αποτελέσματα φαίνεται να φέρνει. Οι αλλοδαποί μαθητές χρόνια λιμνάζουν στις Τ.Υ. χωρίς να εντάσσονται ποτέ στις κανονικές τάξεις, δυστροπούν ακόμα και στην παρακολούθηση των Φ.Τ. μη δεχόμενα να χάσουν τη γυμναστική τους -για παράδειγμα- προκειμένου να βελτιωθούν μέσω κάποιου φροντιστηριακού μαθήματος που γίνεται εκείνη τη διδακτική ώρα και τελικά, όπως δείχνουν και οι αριθμοί, ολοένα απομακρύνονται από το θεσμό<sup>65</sup>.

Αυτό που διαπιστώνεται κατά συνέπεια είναι ότι οι Τ.Υ., με τον τρόπο που λειτουργούν σήμερα τουλάχιστον, δεν έχουν λόγο ύπαρξης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Πριν από δεκαπέντε χρόνια, είχε νόημα η παράλληλη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα στο σχολείο αφού τα παιδιά των μεταναστών που έρχονταν στη χώρα μας φυσικά δεν γνώριζαν ελληνικά. Τώρα πια όλα σχεδόν τα μεταναστόπουλα που έρχονται στο σχολείο μιλούν ελληνικά και νιώθουν στιγματισμένα όταν υποχρεώνονται να αποχωρήσουν από την κανονική τους τάξη και το κανονικό τους μάθημα και να οδηγηθούν σαν μαύρα πρόβατα σε άλλη τάξη. Άλλωστε δεν είναι τυχαίο πως πολλοί γονείς δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους να φοιτήσουν σε Τ.Υ. ενώ οι δάσκαλοί τους τα έχουν προτείνει<sup>66</sup>.

Εκείνο που πραγματικά καθίσταται απαραίτητο σήμερα είναι η οργανωμένη και σε βάθος χρόνου καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλα τα «βασικά» μαθήματα. Η καθιέρωσή της πρέπει να έχει ως αποδέκτες όλους τους μαθητές στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του διαφορετικού με το γηγενές και του αλληλοεμπλουτισμού των ετεροτήτων.

<sup>65</sup> Το σχολικό έτος 1999-2000 λειτούργησαν 500 Τ.Υ. και 701 Φ.Τ. στα οποία φοίτησαν 8.718 και 6.147 παιδιά αντίστοιχα. Συνολικά δηλαδή 14.865 παιδιά, παλιννοστούντες και αλλοδαποί επί συνόλου 64.897 καταγεγραμμένων στην Π.Ε. (ποσοστό 22,9%, οπωσδήποτε πολύ μικρό) [Νικολάου Γ. (2000): όπ. π., σελ. 81].

<sup>66</sup> Κουντούρης, Τ. (2003): Σχετικά με τις Τάξεις Υποδοχής, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 66, σελ.7.

Στην ίδια λογική θα έπρεπε κανονικά να βασιζόταν και η λειτουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπως ορίστηκε και από τον ιδρυτικό τους νόμο 2413/96. Όμως σήμερα, σχεδόν είκοσι χρόνια μετά, για τα σχολεία αυτά παραμένει ακόμα αδιευκρίνιστο το στοιχειώδες ερώτημα: Απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» ή μόνο στους δεύτερους; Γιατί αν τελικά απευθύνονται μόνο σ' αυτούς, όπως τα Σχολεία Παλιννοστούντων, τότε ασφαλώς έχουμε

---

να κάνουμε με μια ακόμα ενέργεια αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ως υποκειμένων σε μορφωτικό έλλειμμα και μη ικανών να ενταχθούν στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα και να έρθουν σε επαφή με τους γηγενείς μαθητές.

Ένα άλλο κρίσιμο θέμα είναι η προώθηση της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών έτσι ώστε ο Έλληνας εκπαιδευτικός να εφοδιαστεί με τα απαραίτητα σχετικά διδακτικά και μεθοδολογικά εργαλεία. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα πρέπει να αναγνωρίσει κανείς την προσπάθεια που γίνεται πλέον σ' όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας. Η διαπολιτισμική αγωγή ήδη διδάσκεται ως μάθημα σ' αυτά, ενώ διεξάγεται και αντίστοιχη επιστημονική έρευνα. Παραμένει όμως ζητούμενο η αντίστοιχη δραστηριότητα να επεκταθεί και να καλύψει τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου εντοπίζεται σημαντικό σχετικό έλλειμμα.

Αυτό όμως που κυρίως αναδεικνύεται σήμερα ως το σημαντικότερο πρόβλημα σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη χώρα μας σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο, έχει να κάνει με το συντονισμό και τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μ' αυτή

φορέων. Το ΥΠΕΠΘ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) με έδρα τη Θεσσαλονίκη, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ), εμφανίζονται, είτε πρωτοβουλιακά είτε ως φορείς διαχείρισης κοινοτικών και μη προγραμμάτων, εξαιρετικά ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των αλλοδαπών στη χώρα μας. Τα όσα έγιναν ή γίνονται όμως αρχίζουν και τελειώνουν σε

βραχυπρόθεσμη βάση, δεν είναι συντονισμένα, δεν αξιολογούνται με προοπτική και τελικά δεν αξιοποιούνται. Τεράστια ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων, τη χορήγηση πιστοποιητικών ελληνικής γλωσσομάθειας σε αλλοδαπούς<sup>67</sup>, τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών κ.λπ., άνοιξαν και έκλεισαν θεσμικά σε πιλοτική βάση χωρίς να υπάρξει διάχυση αποτελεσμάτων και, πολύ περισσότερο, μαζική εφαρμογή τους.

Συνοπτικά, πρέπει να τονίσουμε ότι μια σε βάθος θεσμική διαπολιτισμική παρέμβαση στην εκπαίδευση δεν θα μπορέσει ποτέ να υπάρξει στη χώρα μας όσο θ' αντιμετωπίζουμε τα πράγματα πρόσκαιρα και όσο θα παραμένουμε στις λογικές των πειραματικών σταδίων ή των πιλοτικών προγραμμάτων. Είναι πλέον σαφές ότι αυτός ο δρόμος δοκιμάστηκε και απέτυχε ή πάντως δεν αξιοποιήθηκε στην Ελλάδα. Τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές, η Δημόσια Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οργανώνεται(;) στην προοπτική ενός καινούριου(;) θεσμού: του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου. Εάν ο θεσμός αυτός δεν αξιοποιήσει δεδομένη (έστω και εισαγόμενη) εμπειρία, αλλά διαιωνιστεί σε πειραματικό στάδιο σύνθεσης

<sup>67</sup> Το Μάιο του 1999 πραγματοποιήθηκαν μέσω του ΚΕΓ οι πρώτες εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας σε 13 εξεταστικά κέντρα σε Ελλάδα και Ευρώπη. Πόσοι αλλοδαποί συμμετείχαν; Μόλις 600 αλλογενείς και ομογενείς. Και ποια υπήρξε η συνέχεια; Η εκπόνηση με συγχρηματοδότηση από Ε.Ε. και ΚΕΓ τριών πιλοτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των οποίων η τύχη αγνοείται [Νικολάου Γ. (2000): όπ. π., σελ. 116].

κατακερματισμένων αρμοδιοτήτων και στην πράξη περιοριστεί απλώς, όπως διαφαίνεται μέχρι στιγμής, στην επέκταση του ωραρίου των μαθητών, τότε δυστυχώς θα χαθεί μια ακόμα ευκαιρία εφαρμογής ενός διαφορετικού (σύμφωνα με τους υποστηρικτές του) μοντέλου σχολικής μονάδας με δημιουργική σχολική εργασία και εποικοδομητικές διαπολιτισμικές προεκτάσεις.

---

### III) Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ: ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ

---

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν μια διαφοροποιημένη, μη ομογενή εικόνα ως προς τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσω αυτής στην ελληνική κοινωνία.

Σε έρευνα που είχε κάνει πριν μερικά χρόνια ο Μ. Δαμανάκης<sup>68</sup> διαπίστωσε σημαντικές διαφορές σε σχέση με την εκτίμηση-αξιολόγηση των κοινωνικών σχέσεων των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και με τη στάση των γηγενών μαθητών απέναντί τους. Από την έρευνα προέκυψε, λόγου χάριν, ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο «απαισιόδοξη» εικόνα σχετικά με τη μαθησιακή και κοινωνικοπολιτισμική ένταξη των παλιννοσιούντων και αλλοδαπών μαθητών απ' ό,τι οι άνδρες, πράγμα που αποδίδεται μάλλον σε διαφορετικές ευαισθησίες και προσδοκίες των δύο φύλων.

Εκτός αυτού οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ως επί το πλείστον (περίπου 75%) στελεχώνουν τις Τ.Υ. πριν και μετά την κατάργηση οργανικών θέσεων γι' αυτές, εμφανίστηκαν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σ' ό,τι αφορά τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παλιννοστούντων μαθητών. Δήλωσαν πρόθυμοι να μάθουν μια από τις

---

<sup>68</sup> Δαμανάκης, Μ. (1998): όπ. π., σελ. 206-209.

γλώσσες των μαθητών τους (κυρίως τη ρωσική), ένθερμοι υποστηρικτές της διδασκαλίας της γλώσσας προέλευσης στους αλλοδαπούς μαθητές αλλά τελικά απαισιόδοξοι αναφορικά με τα περιθώρια ένταξης των τελευταίων.

Απ' την άλλη πλευρά οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν πιο αποστασιοποιημένοι στο ζήτημα και πάντως πιο αισιόδοξοι από τους αναπληρωτές απέναντί του. Λογικό βεβαίως, αφού αποφεύγουν την ανάληψη Τ.Υ., δεν αντιμετωπίζουν στο αρχικό και πιο

δύσκολο στάδιό της την ενταξιακή διαδικασία των αλλοδαπών κι επομένως δεν θα μπορούσαν σε καμιά περίπτωση να ονομαστούν άριστοι γνώστες του προβλήματος. Η αρχική διαδικασία μένει στα χέρια άπειρων εκπαιδευτικών, περισσότερο «διαβασμένων» όμως, και σίγουρα περισσότερο ευαισθητοποιημένων (λόγω ηλικίας αλλά και... εκ των πραγμάτων).

Αν όμως παρατηρείται ανομοιογένεια σε ό,τι αφορά τις απόψεις των δασκάλων για την ενταξιακή διαδικασία των αλλόγλωσσων παιδιών, δεν θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι συμβαίνει το ίδιο και με τη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Σήμερα, προσπαθώντας να αποδώσουμε μια ρεαλιστική και συνολική εικόνα της στάσης του εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, θα πρέπει να τονίσουμε τα εξής:

- Υπάρχει, καταρχάς, μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με την ανθρωπιστική πλευρά του ζητήματος. Κατά γενική ομολογία, πιστεύουμε, οι Έλληνες δάσκαλοι στο σύνολό τους αποδεικνύουν καθημερινά στην πράξη ότι κάθε άλλο παρά ρατσιστές είναι. Θεωρούν ότι η ένταξη των αλλοδαπών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο είναι ένα πρόβλημα. Παρά τις δυσκολίες όμως που

αντιμετωπίζουν εξ αιτίας της παρουσίας μεταναστών/ομάδων στις τάξεις, σχεδόν πάντα πασχίζουν να εξασφαλίσουν γι' αυτά περιβάλλον αποδοχής, τρυφερότητας και αντίστασης σε οποιοδήποτε απόπειρα δημιουργίας φανερού ή λανθάνοντος ξενοφοβικού/ρατσιστικού κλίματος. «Αποδεικνύουν έτσι με τις ιδέες και τη δράση τους ότι υπάρχει τελικά σημαντικότερη συνάφεια ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος»<sup>69</sup>.

27. Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική και διδακτική παρέμβαση μέσα στην κανονική τάξη, δυστυχώς η συνήθης στάση απέναντι στις δύσκολες περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών είναι η εγκατάλειψη της προσπάθειας από τον δάσκαλο η οποία έπεται ή προηγείται της εγκατάλειψης της προσπάθειας από τον μαθητή. Στην καλύτερη περίπτωση η αντιμετώπιση των παιδιών αυτών είναι περίπου ανάλογη μ' εκείνη των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τις γνωστές γι' αυτά συνέπειες. Η στάση αυτή είναι αποτέλεσμα κυρίως ελλείψεως εμπειρίας εργασίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον εργασίας και αντίστοιχης κατάρτισης, συχνά όμως είναι και συνέπεια πιέσεων εξωδιδακτικών παραγόντων (π.χ. του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων).

Σε γενικές γραμμές όμως, η εμπλοκή των δασκάλων στην ενταξιακή διαδικασία των αλλοδαπών παιδιών των Τ.Υ., των Φ.Τ., των Διαπολιτισμικών Σχολείων αλλά και των συχνά «πολύχρωμων» πλέον κανονικών θα έλεγε κανείς ότι σε κάθε περίπτωση και για κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, δίνει την ευκαιρία για μια παιδαγωγική και διδακτική αναζήτηση. Ένα στοιχείο γι' αυτούς που κυρίως αναλαμβάνουν να λύσουν μόνοι τους, χωρίς από πουθενά σχεδόν βοήθεια, χωρίς τα απαραίτητα εφόδια, με μόνο όπλο τον

<sup>69</sup> Νικολάου Γ. (2000): όπ. π., σελ. 196.

«ηρωισμό» τους. Η προσπάθεια όμως αυτή, μολονότι αναδεικνύει τον κλάδο των δασκάλων και των νηπιαγωγών ως ένα από τα πιο στέρεα βάθρα πάνω στα οποία μπορεί να θεμελιωθεί μια νέα προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου, εύλογο είναι ότι από μόνη της δεν αρκεί.

---

### 3) ΑΠΟΨΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ό,τι θα κατατεθεί παρακάτω δεν φιλοδοξεί να διεκδικήσει δάφνες πρωτοεμφανιζόμενης παρέμβασης στον προβληματισμό περί μειονοτικής και διαπολιτισμικής γενικότερα εκπαίδευσης. Ας εκληφθεί ως συμβολή στην οργάνωση και την ιεράρχηση κάποιων στόχων των οποίων άμεσα πρέπει να δρομολογηθεί η επίτευξη (ήδη όπως αναφέραμε κάποια σχετικά βήματα έχουν γίνει), αλλά και ως εποικοδομητική κριτική προκειμένου ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα να συνεισφέρει στη διαδικασία κοινωνικής ένταξης της διαφορετικότητας.

α) Για τη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη προτείνεται:

1. Αναδιάρθρωση του συστήματος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που προορίζονται για τη μειονοτική εκπαίδευση. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης (κυρίως αυτά της Βόρειας Ελλάδας) πρέπει ν' αναλάβουν εξ ολοκλήρου την «παραγωγή» ειδικά καταρτισμένων νηπιαγωγών και δασκάλων, ελληνόφωνων και μειονοτικών καθώς και την επιμόρφωση των εν ενεργεία.

Ο προσανατολισμός στην παραγωγή εκπαιδευτικού προσωπικού από τους κόλπους της μειονότητας θ' ανοίξει, εκτός των άλλων, δρόμο στην απασχόληση των παραδοσιακά άνεργων μειονοτικών γυναικών.

2. Ολοκλήρωση της αξιολόγησης των μέχρι τώρα πεπραγμένων στα εκπαιδευτικά πράγματα της Θράκης, αναθεώρηση πρακτικών και παραγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων που να διατρέχουν όλον τον κορμό της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να λαμβάνουν υπόψη: α) ότι η μητρική γλώσσα των

μειονοτικών παιδιών δεν είναι η ελληνική, β) το ιδιαίτερο πολιτιστικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, γ) τη μειονοτική ψυχολογία, δ) τη μουσουλμανική κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμά της.

3. Γενίκευση της προσχολικής αγωγής για τον μειονοτικό πληθυσμό, ενθάρρυνση της συμμετοχής του σ' αυτήν, ξεκινώντας ίσως μ' ένα πρόγραμμα λειτουργίας Νηπιαγωγείων ενσωματωμένων στα Δημοτικά σχολεία.

4. Σε βάθος διερεύνηση όλων των λόγων που εμποδίζουν τα μειονοτικά παιδιά να συνεχίσουν τις σπουδές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, άρση εμποδίων, βελτίωση συνθηκών, πρακτική ενίσχυση (ειδικά δρομολόγια συγκοινωνίας κ.λπ.).

Ειδικότερα προτείνονται:

Α) Εφαρμογή της σχετικής νομοθετικής ρύθμισης σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας με άμεση εισαγωγή της πομακικής όπου αυτή απαιτείται να διδαχθεί ως δεύτερη γλώσσα.

Β) Δημιουργία παράλληλων μειονοτικών τάξεων μέσα στα Γυμνάσια/Λύκεια με ιδιαίτερη μέριμνα τόσο για τη διδασκαλία των θρησκευτικών όσο και για την ενισχυτική διδασκαλία σε όλα τα μαθήματα κυρίως δε σ' αυτό της ελληνικής γλώσσας.

Γ) Θέσπιση κινήτρων εργασίας στα μειονοτικά σχολεία σε μη μειονοτικούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα πρέπει να επιμορφωθούν επαρκώς, να θέλουν οι ίδιοι να δουλέψουν εκεί και να έχουν τη δυνατότητα να παραμείνουν στην θέση αυτή για επαρκές χρονικό διάστημα.

Δ) Ίδρυση περισσότερων μειονοτικών Γυμνασίων στη Θράκη με σύγχρονο εξοπλισμό, κτιριακή υποδομή και εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ε) Ίδρυση ΤΕΙ στην περιοχή με επιστημονική κατεύθυνση σχετική με τις ασχολίες της μειονότητας (π.χ. Γεωργικών Σπουδών).

ΣΤ) Ανάπτυξη προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής που να απευθύνονται στο μειονοτικό πληθυσμό και τις τεράστιες αλλά μέχρι τώρα παραμελημένες σχετικές ανάγκες του.

β) Μια άποψη σε σχέση με τις Τάξεις Υποδοχής

Η δημιουργία οργανικών θέσεων δασκάλων στα Δημοτικά Σχολεία για τις Τάξεις Υποδοχής -πέρα από τις όποιες γενικότερες διαφωνίες μπορεί να έχει κανείς για τη λειτουργία, ίσως και για την ύπαρξη τέτοιων τάξεων- δεν μπορεί παρά να εκληφθεί ως σημαντικό γεγονός στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών. Ήταν ένα σημάδι ότι η πολιτεία είχε αρχίσει να παίρνει στα σοβαρά τις δυσκολίες ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολικό θεσμό κι ακολουθώντας εκπαιδευτικές πολιτικές που σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες εφαρμόζονται εδώ και δεκαετίες, πολλαπλασίασε και μονιμοποίησε τις θέσεις των δασκάλων για τις Τ.Υ. Παρόλο που καμιά ειδική επιμόρφωση δεν προβλέφθηκε για τους δασκάλους που θα αναλάμβαναν αυτές τις τάξεις ούτε κάποια βοήθεια σ' εκπαιδευτικό υλικό ή άλλη υλικοτεχνική υποδομή, δεν ήταν λίγοι οι δάσκαλοι που επέλεξαν να τις στελεχώσουν οργανικά γνωρίζοντας τις δυσκολίες που επρόκειτο να αντιμετωπίσουν. Η επιλογή αυτή ήταν, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων πλασματικής λειτουργίας δεύτερων Τ.Υ. ή εκ του πονηρού προτίμησης, συνειδητή επιλογή με βασικό (και μοναδικό) εχέγγυο τον με προοπτική προσφοράς επαρκή χρόνο παραμονής που προσφέρει η οργανικότητα σε μια θέση. Οι δάσκαλοι αυτοί, κολυμπώντας στα βαθιά, ψάχνοντας και δουλεύοντας μόνοι τους, έκαναν στην καινούργια θέση τους μικρά θαύματα. Εφάρμοσαν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας,

δημιούργησαν κατάλληλο υλικό, χρησιμοποίησαν διαθεματικές και επικοινωνιακές μεθόδους και γενικά κατέθεσαν έργο που στο πέραςμα του χρόνου η προστιθέμενη αξία του γινόταν αισθητή όχι μόνο στους μαθητές της Τ.Υ. αλλά και στη συνολική λειτουργία του σχολείου.

Αυτοί λοιπόν οι εκπαιδευτικοί που δούλεψαν με κέφι κι ενθουσιασμό στις νέες τους τάξεις με κίνητρο το ενδιαφέρον και την ευρύτερη κοινωνική τους ευαισθησία, υποχρεώθηκαν πέρυσι (2002) να εγκαταλείψουν τις θέσεις τους και να παραιτηθούν από τα μελλοντικά προγράμματα και σχέδιά τους. Κι αυτό γιατί το ΥΠΕΠΘ αποφάσισε να καταργήσει την οργανικότητα των θέσεων για τις Τ.Υ. και η ανάληψη αυτών να γίνεται σε κάθε σχολική μονάδα με τον ίδιο τρόπο που γίνεται η ανάληψη των υπολοίπων τάξεων σ' αυτήν. Προφανώς το ΥΠΕΠΘ δεν βλέπει καμιά διαφορά ανάμεσα στη διδασκαλία σε μια κανονική τάξη και σε μια Τ.Υ. Έτσι δείχνει τελικά ν' αγνοεί όλη τη διεθνή βιβλιογραφία για τη λειτουργία των τάξεων αυτών αλλά και για τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας. Αντίστοιχα, δείχνει να μη λαμβάνει τελικά υπόψη την πλούσια εμπειρία από τη λειτουργία των Τ.Υ. εδώ και πολλές δεκαετίες σ' ολόκληρο τον κόσμο. Γιατί, αν τη λάμβανε υπόψη, όχι μόνο θα επεδίωκε ν' αναλάβουν σταθερά τις τόσο κρίσιμες αυτές τάξεις δάσκαλοι με υψηλό ενδιαφέρον για τη δουλειά τους αλλά θα τους παρείχε κίνητρα και βοήθειες γι' αυτό. Τώρα όχι μόνο δεν το κάνει αλλά αναγκάζει όσους δασκάλους θέλουν να κρατήσουν τις Τ.Υ. που τους είχαν ανατεθεί να τις εγκαταλείψουν. Έτσι αποδεικνύει ακόμα μια φορά ότι είναι της απόψεως πως η ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών δεν είναι απαραίτητο να γίνει με όρους σύγχρονης

παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας: ίσως και να μη χρειάζεται να γίνει καθόλου<sup>70</sup>....

γ) Με στόχο τη διαπολιτισμικότητα

Εάν θέλουμε μια πραγματική διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας, θα πρέπει οπωσδήποτε να υπάρξει μια επί της ουσίας παρέμβαση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα<sup>71</sup>

η οποία:

- Να αποτελέσει το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο για σχολικές δραστηριότητες που δεν θα απομονώνουν ή θα περιθωριοποιούν αλλά θα δημιουργούν συνθήκες ένταξης του διαφορετικού κάθε προέλευσης.
- Να δημιουργήσει συνθήκες καινοτόμων παρεμβάσεων εντός και εκτός του αναλυτικού προγράμματος.
- Να θέσει σε νέα βάση τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων.
- Να επιβάλει μια σειρά μέτρων διαπολιτισμικής αγωγής που να αφορούν μεγάλο αριθμό σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (με προοπτική επέκτασης και στη Δευτεροβάθμια) όπως:

-Δημιουργία προκαταρκτικής τάξης όπου αυτό κριθεί απαραίτητο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη συνέχεια ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο κανονικό σχολείο.

<sup>70</sup> Επί του πιεστηρίου κυριολεκτικά όντες πληροφορηθήκαμε ότι κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο 2003-2004, οι Τ.Υ. καταργήθηκαν ελλείψει κονδυλίων και πιθανόν ελέω 2004. Εννοείται φυσικά ότι τίποτε δεν προβλέφθηκε σε αντικατάστασή τους οπότε όλα τα παραπάνω γραφέντα διατηρούνται εν ισχύ.

<sup>71</sup> Μια εμπειρισταωμένη και πλήρως θεωρητικά καλυμμένη σειρά σχετικών θέσεων και προτάσεων κατατίθεται από το Γιώργο Νικολάου στο: Νικολάου Γ. (2000): όπ. π., σελ 287-295.

-Μείωση των μαθητών σε 20 ανά τμήμα για όλα τα σχολεία και σε 15 ανά τμήμα στα σχολεία που δέχονται μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών

-Διάσπαση των μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων σε μικρότερα σχολεία τα οποία έχει αποδειχτεί ότι γενικά διασφαλίζουν καλύτερο κλίμα και καλύτερες επιδόσεις για τους μαθητές τους, ιδίως γι' αυτούς με μαθησιακά προβλήματα ή τους «διαφορετικούς» (students at risk)<sup>72</sup>.

---

-Από την αρχή της σχολικής χρονιάς καθιέρωση οργανωμένης ενισχυτικής διδασκαλίας (εννοείται όχι μόνο για τους αλλοδαπούς μαθητές) **στη διάρκεια του μαθήματος** με δεύτερο εκπαιδευτικό στην τάξη.

-Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.

-Εισαγωγή στο πρόγραμμα διαπολιτισμικών μαθημάτων τέχνης και πολιτισμού.

-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό έργο.

#### δ) *Περί πολυπολιτισμικότητας σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και μη*

Η πολυπολιτισμικότητα στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να περιορίζεται και να εστιάζει μόνο στο γεγονός της ομιλίας διαφορετικής γλώσσας τη στιγμή που τα αλλόγλωσσα παιδιά στον τόπο μας διαρκώς λιγοστεύουν. Ήδη υπάρχουν πολλά παιδιά μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και μιλούν ελληνικά, στο άμεσο μέλλον δε, θα υπάρξουν πολύ περισσότερα. Όμως προέρχονται από άλλες χώρες, είναι φορείς άλλου πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο δεν θέλουν, δεν μπορούν και δεν

---

<sup>72</sup> βλ. Raywind, M.A. (1995): *Alternatives and marginal students*, στο: M.C. Wang & M.C. Reynolds (Eds.), *Making a difference for students at risk: Trends and alternatives*, Corwin Press, Thousand Oaks, σελ. 30-41.

πρέπει να απεμπολήσουν ή να συντηρήσουν αυτόνομα και ίσως παράνομα. Η αποδοχή και η προσέγγιση του κεφαλαίου αυτού μέσα (και) από την ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο μόνος δρόμος να αναδειχτούν στοιχεία που ενώνουν, εντάσσουν και εμποδίζουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Εννοείται βέβαια ότι ο δρόμος αυτός δεν αφορά μόνο τα διαπολιτισμικά σχολεία. Στην πραγματικότητα, σωστότερο θα ήταν να υποστηρίξουμε ότι στο εξής όλα τα ελληνικά σχολεία θα πρέπει να θεωρούνται

«δυνάμει διαπολιτισμικά» και στην πράξη να λειτουργούν ως τέτοια.

#### ε) Αντί συμπεράσματος: Ένταξη ή περιθωριοποίηση;

Είναι προφανές, και σ' αυτό θα πρέπει να συμφωνήσουμε όλοι στον τόπο μας, ότι η οποιαδήποτε περαιτέρω συζήτηση περί ανάγκης διατήρησης της εθνικής ομοιογένειας του ελληνικού στοιχείου θα πρέπει να κρίνεται τουλάχιστον ως ύποπτη. Υποπτη γιατί, πέραν τού ότι υποθάλλει έναν επικίνδυνα εθνικιστικό και αντιδραστικό λόγο, προάγει ταυτόχρονα μια αρνητική και ανασχετική συμπεριφορά που ανόητα εθελotuφλεί απέναντι σ' ένα κόσμο που αλλάζει. Προσοχή όμως! Το να παραδεχτούμε ότι ο κόσμος αλλάζει, από μόνο του δεν αρκεί: πρέπει και να αποδεχτούμε αυτές τις αλλαγές.

Όμως ούτε κι αυτό είναι αρκετό τελικά. Κι επειδή ακριβώς θα ήθελα να προλάβω εδώ τον επιθετικό αντίλογο «περί σεβασμού της ελληνικότητας, της παράδοσης και του πανάρχαιου ελληνικού πολιτισμού» -αντίλογο που μέχρι ενός σημείου κατανοώ και σέβομαι-, θεωρώ εκ των ων ουκ άνευ αυτές οι αλλαγές να μη συντελεστούν ερήμην μας: πρέπει να συνεννοηθούμε για το μερτικό και το είδος της δράσης που αναλογεί στον καθένα.

1) Όπως είναι η κατάσταση σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση, το ελληνικό σχολείο όχι μόνο κλείνει τα μάτια απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα αλλά ορθώνεται ισοπεδωτικό, μονολιθικό και άκαμπτο έναντι οιασδήποτε ανισότητας υπάρχει σ' αυτό.

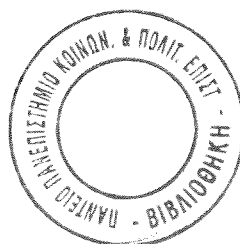
2) Με τις «δικές του» αξίες, συνήθειες, πρακτικές, απαιτήσεις ζητά από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο όμοιες επιδόσεις, ιδιότητες, ικανότητες. Δεν γνωρίζει ούτε αναγνωρίζει αλλά ούτε και είναι σε θέση να κάνει κάτι απέναντι σε μη ευνοημένες καταστάσεις μαθητών και «διαφορετικές» βιογραφίες. Το μόνο που καταφέρνει είναι να εδραιώσει την πεποίθηση της αναξιοτήτας των τελευταίων και να μεταθέσει ολοκληρωτικά σ' αυτούς την ευθύνη της αποτυχίας τους (του).

Υπ' αυτές τις συνθήκες διαχείρισης της γενικότερης ενδοσχολικής ετερότητας, πώς θα περίμενε κανείς ότι θα μπορούσαν στην ελληνική εκπαίδευση να εισχωρήσουν προοδευτικές απόψεις αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας και, πολύ περισσότερο, μη αφομοιωτικής ένταξής της;

Ποιος μπορεί να αρνηθεί ότι, ακόμη και σήμερα, το ελληνικό σχολείο λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονόγλωσσα έναντι ενός πληθυσμού που έχει αρχίσει να μην είναι πλέον πολιτισμικά ομοιογενής;

Ο μόνος τρόπος προστασίας της ελληνικότητάς μας είναι στ' αλήθεια η θεώρηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως ελλείμματος που πρέπει να καλυφθεί σύντομα και η διαχείρισή της μέσω αφομοιωτικών διαδικασιών;

Είναι άραγε ανακριβές τελικά να υποστηρίξει κάποιος ότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους βασίστηκε (και μόλις τα 4-5 τελευταία χρόνια φαίνεται κάπως να διαφοροποιείται) στη λογική πως η πολυπολιτισμικότητα στην



ελληνική κοινωνία έχει ημερομηνία λήξης και πως πολύ σύντομα, μέσω της αφομοίωσης, αυτή θα γίνει (όπως, εννοείται, και τα σχολεία της) ομοιογενής ως άλλοτε;

Τα ερωτήματα αυτά είναι δυστυχώς ρητορικά. Κι όμως, όσο δύσκολη κι αν φαίνεται η κατάσταση, όσο κι αν δεν διαφαίνεται άμεσα πολιτική και κοινωνική βούληση αναστρέψιμης παρέμβασης, θα ήταν λάθος ν' αγνοήσει κανείς τη δυναμική των ίδιων των social facts στην οποία είχε αναφερθεί εκτενώς ο Emile Durkheim<sup>73</sup> και της διαλεκτικής

σχέσης μεταξύ κοινωνικής δομής και πράξης όπως την επεσήμανε ο Anthony Giddens<sup>74</sup>.

Κι επειδή σ' αυτήν ακριβώς τη δυναμική εμείς πιστεύουμε, θα επιχειρήσουμε να κάνουμε εδώ μια αισιόδοξη πρόβλεψη:

Ο σεβασμός της ανθρώπινης προσωπικότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου του οποίου κατά περίπτωση αυτή είναι φορέας, αποτελεί πλέον στις δυτικές κοινωνίες όχι ένα ζητούμενο αλλά τη μόνη αξιόπιστη και ελπιδοφόρα διέξοδο σ' ένα δρόμο που τα ίδια τα πράγματα μας δείχνουν πως είχαμε πάρει λάθος. <sup>73</sup>Τη στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές, εκατομμύρια «διαφορετικοί» άνθρωποι σ' αυτή τη γη είναι υποχρεωμένοι να συνυπάρξουν για να υπάρξουν. Και καθώς η συνύπαρξη και η αποδοχή της ετερότητας προβάλλουν πλέον ως αναγκαιότητες, οι ισχυροί του κόσμου δεν μπορούν παρά να υπακούσουν στη σχετική επιταγή και να ενθαρρύνουν έστω και παρά τη θέλησή τους αυτή τη δυναμική. <sup>74</sup>Υπ' αυτήν την έννοια κανένα εκπαιδευτικό σύστημα (πολύ περισσότερο το ελληνικό) δεν θα μπορέσει πια να θέσει φραγμούς στις μεμονωμένες ίσως ακόμα αλλά πολυάριθμες πολυπολιτισμικές πρωτοβουλίες της βάσης του. Μένει

<sup>73</sup> Σύμφωνα με τον Durkheim τα κοινωνικά γεγονότα (social facts) είναι «πράγματα» που ασκούν πίεση και περιορίζουν τη συμπεριφορά των υποκειμένων [Durkheim, E. (1978): **Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου**, μτφρ. και επιμ. Α. Μ. Μουσούρου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 65-68].

<sup>74</sup> «Στη διαλεκτική αυτή σχέση, καθώς παράγεται η κοινωνική δραστηριότητα, αναπαράγονται και οι κοινωνικές πρακτικές, οι κοινωνικοί κανόνες και τα κοινωνικά εφόδια και εργαλεία που δεν περιορίζουν μόνο, αλλά επτρέπουν και στηρίζουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες» [Κυριαζή, Ν. (2001): **Η κοινωνιολογική έρευνα**, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 42].

μόνο αυτές οι πρωτοβουλίες να πυκνώσουν, να συντονιστούν, να άρουν στερεότυπα και de facto να θεσμοθετηθούν. Και βέβαια να πάψουν σιγά-σιγά ν' αποτελούν «πράξεις» απενοχοποίησης της κρατικής «απραξίας» ή στην πλειοψηφία τους να μετουσιώνονται σε ερευνητικά εκπαιδευτικά (και όχι μόνο) προγράμματα «κατ' ανάθεσιν»<sup>75</sup>.

Στόχος είναι ν' αποκτήσουν φωνή όλοι όσοι πραγματικά δουλεύουν αθόρυβα αλλά δημιουργικά στηρίζοντας την υπόθεση της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική εκπαίδευση<sup>76</sup>. Κι επειδή αυτοί δεν είναι λίγοι, ο στόχος για μια διαφορετική προσέγγιση της ενταξιακής διαδικασίας αρχίζει πλέον να μη φαίνεται ανέφικτος.

<sup>75</sup> βλ. Τσιάκαλος, Γ. (1998): **Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία**, στο: *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, επιμ. Κούλα Κασμάτη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 43.

<sup>76</sup> Αξίζει, για παράδειγμα, μια αναφορά στη συγκινητική, εθελοντική και ανιδιοτελή πρωτοβουλία των «Δρόμων Ζωής», μιας Αστικής μη Κερδοσκοπικής Εταιρίας προσφοράς ενισχυτικής διδασκαλίας στα μουσουλμανόπαιδα της περιοχής του Γκαζιού στην Αθήνα και γενικότερης κοινωνικο-οικονομικής στήριξης του εν λόγω πληθυσμού. Οι βασικοί σκοποί της εταιρίας που ιδρύθηκε το 2000, είναι:

-*Η άρση κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων και ιδιαίτερα παιδιών και οικογενειών, λόγω φυλετικών, θρησκευτικών ή μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων, χαμηλού βιοτικού επιπέδου ή οποιασδήποτε άλλης έλλειψης, υπερασπίζοντας έτσι το δικαίωμα που έχει κάθε άνθρωπος για μια κανονική ζωή και δίκαιη μεταχείριση.*

-*Η εθελοντική και ανιδιοτελής πνευματική, ηθική και υλική συμπαράσταση σε παιδιά, εφήβους, οικογένειες (και ειδικά στις γυναίκες-μητέρες) οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες με πολιτισμικές ή κοινωνικές ιδιαιτερότητες.*

-*Η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, της αδιαφορίας, της άγνοιας, της ημιμάθειας και του κοινωνικού φόβου.*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α' Ελληνόγλωσση

- Αβραμοπούλου, Ε., Καρακατσάνης, Λ. (2002) : Διαδρομές της ταυτότητας: Από τη Δ. Θράκη στο Γκάζι, στο *ΘΕΣΣΕΙΣ*, τ. 79 (6/2002).
- Αγγελόπουλος, Γ. (1997): Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, Αθήνα.
- Αλεξίου, Θ. (2002): **Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο**, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

---

- Althusser, L. (1999): **Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους**, στο: *ΘΕΣΣΕΙΣ*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, μτφ. Ε. Γιαταγάνα, [τίτλος πρωτοτύπου: *POSITIONS (1964-1975)*, Paris, editions sociales, 1976].
- Ασημακοπούλου, Φ. (2002): **Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης**, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα.
- ✕ Βακαλιός Θ.(1997): **Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Θράκη**, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ✕ Γεωργογιάννης Π. (1997): **Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ✕ Γκόβαρης, Χ. (2001): **Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- ✕ Γκότοβος, Α. (2002): **Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής**, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Goffman, E. (2001): **Στίγμα – Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας**, μτφ.- εισ. Δ. Μακρυνιώτη, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, (Τίτλος πρωτοτύπου: *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall Inc., 1963).
- ✕ Δαμανάκης, Μ. (1998): **Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση**, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Durkheim, E. (1978): **Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου**, μτφρ. και επιμ. Α. Μ. Μουσούρου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ✕ Κανακίδου, Ε. (1997): **Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης**, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, Αθήνα.
- Κανακίδου, Ε. (1998): **Η διακοπή της φοίτησης στους μουσουλμάνους μαθητές**, στο: *Η εγκατάλειψη του σχολείου*, επιμέλεια Ρίτσα Παπαθεοφύλου-Στέλλα Βοσνιάδου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ✕ Κανακίδου, Ε.- Παπαγιάννη, Β. (1998): **Διαπολιτισμική Αγωγή**, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999): **Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»;** εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- ✕ Κουντούρης, Τ. (2003): **Σχετικά με τις Τάξεις Υποδοχής**, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 66.
- Κουζέλης, Γ. (1997): **Από τη μη αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς**, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, Αθήνα.

- Κυριαζή, Ν. (2001): **Η Κοινωνιολογική Έρευνα**, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λαφαζάνη, Δ. (1997): **Εμείς και οι άλλοι: Η διαχείριση της εθνο-πολιτισμικής διαφορετικότητας**, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1996): **Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**, ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1997): **Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**, Αθήνα.
- Moscovici, S. (1981): **Καινοτομία και μειονοτική επιρροή**, στο: *Η Κοινωνική Επιρροή*, επιμέλεια-εισαγωγή Στάμου Παπαστάμου, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1989.
- Νικολάου Γ. (2000): **Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα**, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2002): **Η αυτοαντίληψη των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στα Δημοτικά Σχολεία**, διπλωματική εργασία, Βιβλιοθήκη Παντείου Πανεπιστημίου.
- Παναγιωτίδης, Ν. (1995): **Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Συνείδηση**, έκδ. Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Έβρου, Αλεξανδρούπολη. 306.022893 ΠΑΝ.
- Παπάς, Α. (1998): **Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική**, τ. Α', αυτο-έκδοση, Αθήνα.
- Παπαχρήστος Κ. (2003): **Εκπαίδευση και Δικαιώματα του Παιδιού: Διαπολιτισμική Προσέγγιση**, στο: *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 21.
- Πετράκη, Γ. (1998): **Κοινωνικός αποκλεισμός: παλαιές και νέες «αναγνώσεις» του κοινωνικού προβλήματος**, στο: *Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ίδρυμα Σ. Καράγιωργα, συλλογικός τόμος εισηγήσεων 6<sup>ου</sup> Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα.
- Smith, A. (2000): **Εθνική Ταυτότητα**, μτφ. Εύα Πέππα, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Τρέσσου, Ε. (1997) : **Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη: Τα αίτια μιας αποτυχίας**, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, Αθήνα.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001): **Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσαγγάνων**, KEMO & εκδ. ΚΡΙΤΙΚΗ, Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998): **Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία**, στο: *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, επιμ. Κούλα Κασσιμάτη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977): **Εξάρτηση και Αναπαραγωγή**, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (1997) : **Μειονοτική Εκπαίδευση: Τα στερεότυπα, τα αυτονόητα και τα παραλειπόμενα**, στο: *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, Αθήνα.
- Wacquant, L. (1998): **De l'etat social a l'etat carceral: l'emprisonnement des "classes dangereuses" aux Etas-Unis**, στο: *Le Monde Diplomatique*, φ. 532, Ιούλιος 1998, σελ. 20, (μτφ. στα ελληνικά Από το κοινωνικό στο σωφρονιστικό κράτος. Η φυλάκιση των επικίνδυνων τάξεων στις Η.Π.Α., ελληνική έκδοση

του Le Monde Diplomatique στην Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, αρ. φ. 30, 30/8/98.

- Ντοκιμαντέρ «**Το σχολείο**» σε σκηνοθεσία Μαριάννας Οικονόμου, έρευνα Αμαλίας Ζέπου (NET, 22/5/2001).

#### Β' Ξενόγλωσση

- Barth, F. (1969): **Ethnic Groups and Boundaries**, Oslo University Press, Oslo.
- Feyerabend, P. (1975) : **Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge**, London, New Left Books.
- Raywind, M.A. (1995): **Alternatives and marginal students**, στο: M.C. Wang & M.C. Reynolds (Eds.), **Making a difference for students at risk: Trends and alternatives**, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Simmel, G. (1971): **The Poor** από το: *On Individuality and Social Forms* [μτφ. απ' τα γερμανικά: Claire Jacobson, τίτλος πρωτοτύπου **Der Arme** στο: *Sociologie* (Munich and Leipzig: Duncker & Humblot, 1908)], Chicago, The University of Chicago Press.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1979): **An Integrative Theory of Intergroup Conflict**, στο: *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks/Cole.

